



СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Психология социального развития

- Самаль Е. В.** «Акме» как вершина личного и профессионального развития самоактуализирующейся личности 129
- Красильников И. А.** Внутриличностная конфликтность как диспозиция в зарубежной и отечественной психологии 134
- Арендачук И. В.** Профессиональное самоопределение старшеклассников в разных условиях социализации 141
- Вагапова А. Р.** Социально-психологические аспекты сопровождения процессов направленной социализации молодежи 146
- Рягузова Е. В.** Я как Другой в интернет-пространстве: от Я-репрезентации к Я-идентификации 151
- Семенова Е. А.** Социально-психологические механизмы становления профессиональных репрезентаций 156
- Летягина С. К.** Гендерные особенности ольфакторной самопрезентации личности в социальном взаимодействии 163
- Никитенко П. Д.** Социальные представления молодежи о проблеме наркомании в различных условиях социализации 166
- Ощепков А. А.** Особенности ценностных ориентаций и социальных установок подростков, склонных к суицидальному поведению 171
- Бочарова Е. Е., Протасевич О. С.** Структурная организация личностной саморегуляции в соотношении с успешностью студента в учебной деятельности 177
- Ткачева М. С.** Особенности эмоциональных психических состояний студентов-практикантов на уроках 183
- Николаева Л. А.** Детско-родительские отношения как фактор развития ребенка 187

Педагогическая акмеология

- Губанова Е. В.** Повышение квалификации педагогических работников в свете изменения государственной политики в сфере образования 193
- Разбегаева Л. П., Крутова И. В., Самоходкина Т. В.** Школьное гуманитарное образование сквозь призму ценностного подхода 198
- Храпаль Л. Р., Камалева А. Р.** Культурная глобализация и этнокультурная идентичность общества как факторы модернизации современного образования 203
- Лукьянова М. И.** О профессионально-личностном самоопределении учителя в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности 207
- Мацефук Е. А.** Личностно значимые педагогические ситуации как средство формирования ценностных отношений школьников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам 212
- Волохов А. В., Фришман И. И.** Общественная деятельность подрастающего поколения как предмет научного исследования 217
- Александрова Е. А., Андреева Е. А.** Теория и практика тьюторской деятельности в России 222
- Хуторянская Т. В.** Анализ компонентного состава профессиональной подготовки будущих педагогов 232
- Горина Л. В.** Активизация познавательной деятельности младших школьников средствами искусства 235

РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
СЕРИИ

- Главный редактор**
Шамянов Раиль Мунирович (Саратов)
- Заместитель главного редактора**
Александрова Екатерина Александровна (Саратов)
- Ответственный секретарь**
Бочарова Елена Евгеньевна (Саратов)
- Члены редакционной коллегии**
Акопов Гарник Владимирович (Самара)
Александрова-Хауэлл Мария (Оклахома, США)
Витрук Эвелин (Лейпциг, Германия)
Григорьева Марина Владимировна (Саратов)
Демакова Ирина Дмитриевна (Москва)
Домбровский Валерис (Даугавпилс, Латвия)
Знаков Виктор Владимирович (Москва)
Панов Виктор Иванович (Москва)
Поляков Сергей Данилович (Ульяновск)
Фетискин Николай Петрович (Кострома)
Фулоп Марта (Будапешт, Венгрия)
Фурманов Игорь Александрович (Минск, Беларусь)

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

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



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

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

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

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

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

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

Зав. редакцией

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Трубишкова Татьяна Александровна

Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

Верстка

Степанова Наталия Ивановна

Корректор

Крылова Инна Геннадьевна

Адрес редакции

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

Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

E-mail: akteopsy@mail.ru

Подписано в печать 10.09.13.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 13,71 (14,75).

Тираж 500 экз. Заказ 53.

Отпечатано в типографии

Издательства Саратовского университета

CONTENTS

Scientific Part

Social Psychology Development

Elena Samal. «Acme» as a Peak of Personal and Professional Development of a Self-Actualizing Personality	129
Igor Krasilnikov. Intrapersonal Proneness to Conflict as a Disposition in Foreign and Russian Psychology	134
Irina Arendachuk. Professional Self-Determination of High School Students under Different Socialization Conditions	141
Alfiya Vagapova. Socio-Psychological Aspects of Leading the Processes of Intended Socialization of Youth	146
Elena Ryaguzova. «I» as «Other» on the World Wide Web: from «I»-Representation to «I»-Identification	151
Elena Semyonova. Socio-Psychological Mechanisms of Professional Representations' Establishment	156
Svetlana Letyagina. Gender Peculiarities of Olfactory Self-Presentation of a Personality in Social Interaction	163
Pavel Nikitenko. Social Views of the Youth Concerning Drug Problem under Various Socialization Conditions	166
Aleksey Oshchepkov. Peculiarities of Axiological Orientations and Social Attitudes of Adolescents Prone to Suicidal Behavior	171
Elena Bocharova, Olga Protasevich. Structural Organization of Personal Self-Regulation in Correlation with Student's Success in Educational Activity	177
Mariya Tkacheva. Peculiarities of Students-assistants' Feelings at Lessons	183
Lyubov Nikolayeva. Relations Between Children and Parents as a Factor of Child's Development	187

Pedagogical Akmeology

Elena Gubanova. Advanced Training for Teachers in the Light of Changes in State Policy in the Area of Education	193
Lyudmila Razbegaeva, Irina Krutova, Tatyana Samokhodkina. School Humanitarian Education through the Prism of the Value Approach	198
Larisa Khrapal, Alsu Kamaleeva. Cultural Globalization and Ethnocultural Identity of Society as Factors of Modern Educational System's Modernization	203
Margarita Lukyanova. About Professional and Personal Self-Determination of a Teacher in the Multi-Paradigmatic Space of Pedagogical Reality	207
Elena Matsefuk. Personally Significant Educational Situation as a Tool for Forming Value Attitudes of Pupils in the Process of Learning Social and Humanitarian Disciplines	212
Aleksey Volokhov, Irina Frishman. Social Activity of the Younger Generation as a Subject of Scientific Research	217
Ekaterina Aleksandrova, Ekaterina Andreeva. Theory and Practice of Tutoring in Russia	222
Tatyana Khutoryanskaya. Component Analysis of Future Teachers' Professional Training	232
Luybov Gorina. Activation of Cognitive Activity in Primary School Students Through Art	235







ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6

«АКМЕ» КАК ВЕРШИНА ЛИЧНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Е. В. Самаль

Самаль Елена Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и конфликтологии, Российский государственный социальный университет (филиал в г. Минске); 21, ул. Народная, г. Минск, 20107, Республика Беларусь; E-mail: elena_samal@mail.ru

Обсуждается проблема самоактуализации личности в профессиональной деятельности, достижения личностью вершины в своем профессиональном развитии. На основе анализа различных психологических теорий и концепций показано, что достижение личностью «акме» проистекает из стремления расти и развиваться профессионально, т. е. из стремления к самоактуализации. Наиболее ярко самоактуализация проявляется в периоды профессиональных кризисов, которые активизируют процессы профессионального самоопределения личности. Одним из таких кризисов является переход с уровня нормативных требований на уровень профессионального мастерства. На примере анализа результатов нескольких исследований доказывается, что существуют различия в отношении к профессии и в стремлении к профессиональному развитию у лиц с трудовым стажем до 5 лет и более 5 лет, что обусловлено вышеуказанным кризисом. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб по вопросам карьерного роста, менеджерами по персоналу с целью продвижения в карьере и профессионального развития сотрудников, а также в разработке программ по развитию и гармонизации внутренних и внешних условий для самоактуализации человека.

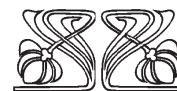
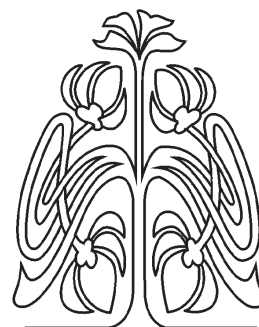
Ключевые слова: самоактуализация, потенциал, профессиональная самоактуализация, акме, профессиональное развитие, профессиональный кризис, мотивация достижения, карьерные ориентации.

Введение

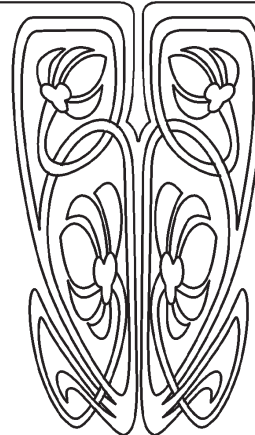
Осознание и развитие личностью собственного потенциала позволяет эффективно воплощать свои способности, свою индивидуальность в личной и профессиональной жизни, ощущать удовлетворение от собственных достижений.

М. Бубер, акцентируя внимание на индивидуальности человека, указывал на ответственность самого человека за ее проявление. «Каждая личность, рожденная в этом мире, – писал он, – представляет собой нечто особенное, никогда не существовавшее прежде, новое, оригинальное, уникальное. Каждый обязан все время понимать, что никогда прежде на свете не жил никто, подобный ему, и каждый поэтому призван осуществить свою собственную миссию в этом мире» [1, с. 32]. А осуществить свою миссию – это означает для человека состояться на наиболее высоком из возможных для него уровнях, живя, поступая, творя в совершенно конкретных исторических условиях места и времени, и только одному ему присущим уникальным способом.

Ш. Бюлер, понимая жизнь человека не только как цепь случайностей, но учитывая ее закономерные этапы, видела главную движущую силу развития личности во врожденном стремлении к самоосуществлению, самоисполнению, т. е. всесторонней реализации. Самоосуществление – это постоянный процесс постановки и осуществления



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





жизненных целей и выстраивание своего жизненного пути [2, с. 15]. В дальнейшем идеи Ш. Бюлер получили свое развитие в гуманистической теории А. Маслоу, который стремление человека к всесторонней реализации собственного потенциала рассматривал как самоактуализацию или желание стать тем, кем он может стать. С точки зрения А. Маслоу, это стремление – врожденное, причем оно является наивысшей человеческой потребностью.

Стремление к самоактуализации как раскрытию своего потенциала сопряжено с постановкой более высоких целей в жизни, посредством достижения которых человек видит реальное воплощение в деятельности своих возможностей. А. Маслоу подчеркивал, что личностный рост и развитие осуществляются посредством работы самоактуализации. Самоактуализация подразумевает длительность, постоянную вовлеченность в работу роста и развития способностей до максимально возможного уровня, а не «удовлетворение меньшим из лени или недостатка уверенности в себе» [3, с. 112]. Работа самоактуализации включает выбор достойных творческих задач. Самоактуализирующихся индивидуумов привлекают наиболее трудные проблемы, которые требуют максимальных и творческих усилий. Они стремятся иметь дело с неопределенностью и неоднозначностью и предпочитают трудные задачи легким решениям. В этом аспекте любые жизненные события самоактуализирующейся личностью рассматриваются как достойная возможность проверить себя, «вырасти», решая определенные проблемы. В целом самоактуализация, сопровождающая процесс сознательной жизнедеятельности человека, способствует на разных этапах его жизни, включая и профессиональную, осознанию и раскрытию определенных сторон своего Я, проявления его потенциалов.

Понятие «потенции» применительно к психике использовалось Б. Ф. Ломовым в рамках системного подхода, а также в связи с постановкой вопроса о возможностях человеческой психики, о еще неиспользованных резервах, способных актуализироваться под влиянием определенных условий [4]. С. Л. Рубинштейн обосновал способности каждого к саморазвитию, самоопределению, самосовершенствованию, т. е. возможность достигать высшего уровня своего развития, своего идеала. Он подчеркивал, что человека как личность характеризует не только то, что он есть, но и то, чем он хочет стать, к чему он активно стремится: «Личностное развитие может быть понято как реализация индивидом своей потенциальной универсальности, бесконечности, как становление Человека в Индивиде» [5, с. 143].

В. Н. Мясищев, выделяя в структуре психического два базисных образования – процессуальное и потенциальное, обосновывает два важных условия. Во-первых, в любой момент определенная часть потенциального способна включиться в про-

цесс жизнедеятельности человека, обеспечив ему, таким образом, рост и развитие. Во-вторых, эта тенденция возможна только благодаря формирующейся у человека в процессе жизнедеятельности системе отношений с различными сторонами объективной действительности и с собственной индивидуальностью [6]. Иными словами, для достижения самоактуализации у человека должна быть благоприятная, гармоничная и высококомпетентная среда, социум, обеспечивающие и стимулирующие его развитие. На это указывал и А. Маслоу: «Чем выше лежит рассматриваемый феномен, тем более редок он в популяции, тем выше число необходимых для него условий, тем более благоприятной должна быть социальная ситуация» [7, с. 150].

Прогресс в развитии человека А. А. Бодалев определяет через постоянное саморазвитие, акцент в мотивационной сфере на общечеловеческих ценностях, умение планировать и осуществлять поступки, соответствующие данным ценностям, мобилизацию себя на преодоление трудностей объективного характера, объективное оценивание своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым более сложным деяниям и ответственным поступкам, стремление воплотить в реальное свои потенциальности [8].

Под «потенциальным» в современной психологии понимаются такие свойства, возможности личности, которые могут осуществляться и стать реальностью только при определенных условиях. Под «актуальным» же понимается уровень реализации потенциалов, отражающий новые достижения личности, её развитие. Через актуальные проявления – деятельность, действия, отношения – можно судить о содержании потенциальной сферы личности до создания условий для ее перехода в реальное актуальное [9]. Как указывает А. М. Павлова, между потенциальным и актуальным существуют отношения, аналогичные отношениям категорий возможности и действительности: одно переходит в другое и реализует его под влиянием как субъективных, так и объективных социальных условий. В процессе профессионального развития личности сфера потенциального может выступать и как предпосылка, и как результат развития актуального [10].

Д. Сьюпер утверждал, что люди стремятся выбрать профессию, которая отвечает сложившимся у них представлениям о себе. Если она соответствует их Я-концепции, то они добиваются самоактуализации [11, с. 454].

Аналогичная точка зрения является составляющей многих концепций отечественных ученых. Самоактуализация в профессиональной деятельности учеными рассматривается как достижение личностью профессионализма (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Л. А. Коростылева, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников, В. Д. Шадриков). Это качество рассматри-



валяется как интегральное, как новообразование субъекта труда, характеризующее продуктивное выполнение профессиональных заданий, обусловленное творческой самостоятельностью и высоким уровнем профессиональной самоактуализации [12]. Важнейшими условиями его достижения являются мощное развитие у человека общих способностей, «превращение» общечеловеческих ценностей в собственные, нравственная воспитанность личности, стремление расти и развиваться в избранной сфере профессиональной деятельности [13]. Иными словами, критерием достижения профессионализма является самоактуализация, основанная на реализации своего личностно-профессионального потенциала. В трактовке личностно-профессионального потенциала мы солидарны с Э. Э. Сыманюк и понимаем его как динамическое интегративное образование, определяющее ресурсные возможности профессионального развития человека и его способность к освоению и продуктивному осуществлению профессиональных видов деятельности [14].

«Акме» как вершина личного и профессионального развития самоактуализирующейся личности

В отечественной психологии исследованием развития человека и путей раскрытия его потенциала активно занимается акмеология. В основе этой молодой науки лежат выработанные многовековой культурой человечества идеи об уникальности и ценности человеческой жизни, способности человека к творчеству и самосовершенствованию. Понятие «акме» впервые было введено в научный оборот религиозным философом О. П. Флоренским в контексте российской религиозно-философской антропологии (Н. Бердяев, А. Лосев, Н. Лосский, В. Соловьев). Возродился интерес к этому понятию в связи с развитием в середине XX в. экзистенциально-гуманистической философской антропологии и «вершинной» психологии (В. М. Бехтерев, Н. А. Рыбников, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, А. А. Бодалев и др.). В этих направлениях человек рассматривался как высшая ценность и целостность, особое внимание уделялось его способности к развитию и саморазвитию в контексте жизненного пути. Современная интерпретация понятия «акме» разработана Б. Г. Ананьевым и его учениками и отвечает актуальным в отечественной науке потребностям в комплексном исследовании человека, выявлении закономерностей и этапов его развития. «Акме» трактуется (Б. Г. Ананьевым, А. А. Бодалевым, А. А. Деркачом, М. И. Дьяченко, Н. В. Кузьминой и др.) как вершинная, предельная, пиковая точка в творческом саморазвитии человека, наиболее полно проявляющая его зрелость как личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Важным условием, способствующим продвижению человека к своему «акме», является создание им

«среды» для своего развития, т. е. постоянная актуализация потенциальных возможностей и анализ условий для их реализации [13].

Под самоактуализацией в акмеологии понимается процесс перехода потенциальных характеристик человека как специалиста в актуальные как в самом процессе профессиональной деятельности, так и в период подготовки к ней, в процессе обучения. В этом аспекте самоактуализация рассматривается в качестве необходимой формы движения человека к личностной зрелости и вершинам профессионализма. Это выражается в достижении профессиональной компетентности и профессиональной состоятельности как удовлетворенности собой и результатами собственной деятельности [15].

Говоря о профессиональной самоактуализации, мы рассматриваем ее и как специфическую форму познавательной активности (деятельности) личности, которая предполагает обнаружение, изучение и оценку своих возможностей и притязаний и их экспликацию в целях последующей реализации в профессии. Профессиональная самоактуализация – это поиск «себя в профессии», собственной профессиональной роли, образа Я, профессионального имиджа, индивидуального стиля профессиональной деятельности, определения для себя профессиональных перспектив, достижение их, установление новых профессиональных целей, стремление к гармоничному раскрытию и реализации своего потенциала в выбранной профессии. В процессе профессиональной самоактуализации происходят специфические изменения в системе саморегуляции социального поведения личности: формируется система ценностных ориентаций и соответствующая ей – средств и форм организации жизнедеятельности, в том числе и профессиональной. Ценностные ориентации, формирующиеся в процессе самоактуализации личности – честность, признание ценности своей уникальности, свобода, доверие к человеческой природе, творческая направленность, – оказывают влияние на построение жизненного и профессионального пути.

Самоактуализирующиеся люди в выбранной профессии стремятся сделать все возможное для своего совершенствования, чтобы достичь «акме» – высшего уровня компетенции – через реализацию себя, своих ценностей, интересов и способностей. Такой личности присущи саморазвитие, готовность к решению новых проблем, способность к пониманию других, независимость от социальной среды, самостоятельность суждений, принятие себя и других, профессиональная увлеченность любимым делом, ориентация на задачу, на дело.

Наиболее ярко самоактуализация проявляется в периоды профессиональных кризисов, которые активизируют процессы профессионального самоопределения личности. Высокая эмоциональная напряженность, которая сопровождает любой



кризис, направлена на расширение диапазона самоактуализации и сознания субъекта, что позволяет понять неэффективность старых способов деятельности, отказаться от их использования и обрести новые.

Одним из таких кризисов является переход с уровня нормативных требований на уровень профессионального мастерства, он раскрыт в концепции профессионального становления личности Ю. П. Поваренкова [12]. В течение первых трёх-четырёх лет трудовой деятельности (уровень нормативных требований) происходит активное совершенствование системы профессиональной деятельности, о чем свидетельствуют интенсивный рост эффективности труда, повышение профессиональной идентичности, рост удовлетворенности трудом. К четвертому или пятому году самостоятельной работы достигается уровень профессионального мастерства, в результате наступает стагнация и перед личностью, ориентированной на развитие, встает дилемма: либо остановиться в своем профессиональном развитии на уровне нормативных требований, либо выйти за их рамки и продолжить свое развитие. После пяти лет трудовой деятельности у субъекта труда появляется желание что-то изменить в ней с учетом потребностей роста и развития, достичь больших успехов в профессии, стать профессионально зрелым благодаря самоактуализации и самореализации.

В серии исследований, проведенных в рамках дипломных проектов, было показано, что существуют различия в отношении к профессии и в стремлении расти и профессионально развиваться у лиц с трудовым стажем до пяти лет и более пяти лет. При исследовании самоактуализации архитекторов с разным стажем работы было установлено, что у специалистов со стажем работы свыше пяти лет более выражена приверженность целям и ценностям самоактуализирующейся личности. Они легче принимают себя, свои недостатки и ошибки, не боятся ошибиться. Менее опытные специалисты в большей степени боятся своих ошибок, любым способом пытаются найти себе оправдание, это связано с их страхом показаться неопытными и некомпетентными [16]. Вместе с тем в группе архитекторов со стажем работы до пяти лет происходит активное совершенствование профессиональной деятельности, об этом свидетельствуют рост удовлетворенности трудом, повышение интереса к работе и профессиональной идентичности. У работников, трудящихся свыше пяти лет, общая удовлетворенность трудом невысока, хотя у них хорошие взаимоотношения с коллегами, руководством, они довольны своими профессиональными достижениями, но интерес к работе падает, появляется желание кардинально менять подходы к ее организации [17].

Кроме того, результаты проведенного исследования показали, что архитекторы, имеющие

стаж работы до пяти лет, подвержены меньшему профессиональному выгоранию, если они хорошо ориентируются во времени, уверены в себе и в своих профессиональных качествах, адекватно и положительно принимают себя, самоактуализируются в своих творческих проектах. Архитекторы, проработавшие свыше пяти лет, подвержены меньшему профессиональному выгоранию, если у них цели и ценности самоактуализирующейся личности и спокойное и доброжелательное отношение к природе человека. Можно сделать вывод, что независимо от стажа работы архитекторов, чем больше они стремятся расти и профессионально развиваться, преодолевать возникающие внутренние и внешние преграды, тем меньше они подвержены профессиональному выгоранию.

При исследовании мотивации достижения, ведущих карьерных ориентаций и самоактуализации у разных специалистов было установлено, что в течение первых пяти лет трудовой деятельности (уровень нормативных требований) наблюдается средний уровень мотивации достижения. После этого у субъекта труда появляется желание что-то изменить в своей профессиональной деятельности с учетом потребностей роста и развития, достичь больших успехов в профессии, стать профессионально зрелым благодаря самоактуализации и самореализации, что мы и наблюдали в нашем исследовании. Высокий уровень мотивации достижения на данном этапе наблюдался у 56% респондентов и средний – у 44%. Люди с большим профессиональным опытом чаще руководствовались в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, т. е. своей собственной внутренней мотивацией, не были подвержены внешнему влиянию, свободны в своем естественном выборе. Они принимали себя такими, как есть, – со всеми своими профессиональными недостатками и слабостями, были более гибкими и умели правильно реагировать на профессиональные ситуации. Респонденты со стажем до пяти лет в большей степени были ориентированы на разрешение сложных профессиональных задач, управление другими людьми, повышение собственной профессиональной компетентности [18].

Как мы видим, на определенном этапе профессиональной деятельности перед каждым субъектом встает проблема значимости самосовершенствования, дальнейшего роста и профессионального развития. Если выбор осуществляется в пользу профессионального и личностного роста, то повышается мотивация, снижается риск профессионального выгорания.

Заключение

Таким образом, развитие человека и достижение им своего «акме» в профессиональной деятельности можно рассматривать как вхождение



в определенный способ деятельности, освоение его, преодоление и либо вхождение в новый, либо отказ от всяких способов и построение принципиально иного, отличного, своего, т. е. постоянный поиск, постоянная самоактуализация. Это возможно только благодаря имеющемуся природному потенциалу, который способен в определенных условиях актуализироваться. Однако достигается «акме» не на начальном этапе профессионального пути. Постепенно накапливая достаточное количество знаний о себе и окружающем мире, человек стремится кардинально пересмотреть свою позицию в нем, найти и воплотить свое предназначение. Человек, неспособный стать единым целым, будет неполным, разрозненным, дезинтегрированным: он будет ощущать неудовлетворенность своими достижениями в профессиональной жизни.

Библиографический список

1. Бубер М. Проблема человека. Киев, 1998. 132 с.
2. Пергаменичик Л. А. Кризисная психология : Учеб. пособие. Минск., 2004.
3. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М., 1982. С. 108–117.
4. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.
5. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997. 143 с.
6. Мясцев В. Н. Психология отношений : Избр. психологические тр. М. ; Воронеж, 1995.
7. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М., 2002. 150 с.
8. Бодалев А. А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими или выдающимися? М., 2003. 210 с.
9. Артемьева Т. И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности // Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 67–87.
10. Павлова А. М. Мотивационный фактор в актуализации профессионально-личностного потенциала субъекта труда // Мир психологии. 2005. № 1. С. 170–177.
11. Психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. СПб., 2006. 454 с.
12. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль, 2008. 200 с.
13. Бодалев А. А. О комплексном подходе Б. Г. Ананьева к изучению человека // Мир психологии. 2005. № 4. С. 191–197.
14. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности / под ред. Э. Ф. Зеера. М., 2005. 252 с.
15. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека : характеристики и условия достижения. М., 1998. 168 с.
16. Самаль Е. В., Борщева А. Д. Самоактуализационный профиль личности архитектора. Психология в современном развивающемся мире : теория и практика. Челябинск, 2012. С. 197–201.
17. Самаль Е. В., Борщева А. Д. Удовлетворенность трудом

у архитекторов с разным стажем работы. Социальный мир : роль молодежи в решении проблем XXI века. Минск, 2012. С. 84–86.

18. Самаль Е. В., Несерович Е. П. Карьерные ориентации во взаимосвязи с мотивацией достижения и стремлением к самоактуализации у лиц с разным стажем работы // Вопр. социальной психологии. Вып. 8 (13). Саратов, 2012. С. 182–189.

«Акме» as a Peak of Personal and Professional Development of a Self-Actualizing Personality

Elena Samal

PhD in Psychology, associate professor, the Chair of Psychology and Conflictology, Russian State Social University (affiliated institution in the city of Minsk); 21, Narodnaya str., Minsk, 220107, Republic Belarus;
E-mail: elena_samal@mail.ru

The article discusses the problem of self-actualization of a personality in its professional activity and achieving the peak of its personal development. Based on the analysis of various psychological theories and concepts it is shown that achieving of “acme” by a personality is based on the desire to grow and develop professionally or on its desire for self-actualization. Self-actualization can be better seen during the periods of professional crisis, which activate the processes of professional self-determination of a personality. One of the types of crisis is the transition from the level of normative requirements to the level of professional competence. Judging by the example of results of some investigations it is proved that there are differences in attitude to profession and desire to grow and develop professionally in people with working experience under and over 5 years, which can be conditioned by the crisis mentioned above. The applied aspect of the problem under study can be realized in counseling practices of psychological services connected with professional growth, by HR professionals, with the aim of promotion and professional growth of employees, and in development of programs for development and harmonization of internal and external conditions for self-actualization of a person.

Key words: self-actualization, potential, professional self-actualization, acme, professional development, professional crisis, achievement motivation, career orientations.

References

1. Buber M. *Problema cheloveka*. (The problem of a person). Kiev, 1998. 132 p. (in Russian).
2. Pergamenshchik L. A. *Krizisnaya psikhologiya : uchebnoe posobie* (A crisis psychology : the study guide). Minsk, 2004. 239 p. (in Russian).
3. Maslow A. *Samoaktualizatsiya* (Self-actualization). *Psikhologiya lichnosti. Teksty* (Psychology of personality. Texts). Moscow, 1982, pp. 108–117 (in Russian).
4. Lomov B. F. *O sistemnom podhode v psikhologii*. (About the system approach at psychology). *Voprosy psikhologii*. (The questions of psychology), 1975, № 2, pp. 31–45 (in Russian).
5. Rubinshtejn S. L. *Chelovek i mir* (A person and a world). Moscow, 1997. 143 p. (in Russian).
6. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otshoseniy : Izbrannyye psikhologicheskie trudy* (The relations' psychology : The



- elect psychological writings). Moscow ; Voronezh , 1995. 356 p. (in Russian).
- Maslou A. *Po napravleniyu k psikhologii bytiya* (Towards to psychology of being). Moscow, 2002. 150 p. (in Russian).
 - Bodalev A. A., Rudkevich L. A. *Kak stanovyatsya velikimi ili vydayushchimisya?* (How do people become great and eminent). Moscow, 2003. 210 p. (in Russian).
 - Artem'eva T. I. *Vzaimosvyaz 'potentsial'nogo i aktual'nogo v razvitiy lichnosti*. (Relation between potential and actual in personality's development). *Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti* (The psychology of personality's formation and development). Moscow, 1981, pp. 67–87 (in Russian).
 - Pavlova A. M. *Motivatsionnyy faktor v aktualizatsii professional'no-lichnostnogo potentsiala sub'ekta truda* (Motivation as a factor of actualization of actor's professional and personal potential). *Mir psikhologii*. (The world of psychology), 2005, № 1, pp. 170–177 (in Russian).
 - Psikhologicheskyy atlas cheloveka* (The psychological atlas of person). St. Petersburg, 2006. 454 c. (in Russian).
 - Povarenkov Ju. P. *Problemy psikhologii professional'nogo stanovleniya lichnosti* (Problems of psychology of personality's professional formation). Yaroslavl', 2008. 200 p. (in Russian).
 - Bodalev A. A. *O kompleksnom podhode B. G. Anan'eva k izucheniyu cheloveka* (B. G. Anan'ev's complex approach to person's study). *Mir psikhologii* (The world of psychology), 2005, № 4, pp. 191–197 (in Russian).
 - Symanyuk E. E. *Psikhologicheskie bar'ery professional'nogo razvitiya lichnosti* (The mental barriers of personality's professional development). Moscow, 2005. 252 p. (in Russian).
 - Bodalev A. A. *Vershina v razvitiy vzroslogo cheloveka : kharakteristiki i usloviya dostizheniya* (The summit of adult person's development: characteristics and terms of consummation). Moscow, 1998. 168 p. (in Russian).
 - Samal' E. V., Borshheva A. D. *Samoaktualizatsionnyy profil' lichnosti arhitekhtora* (The profile of self-actualization of architect's personality). *Psikhologiya v sovremennom razvivayushchemsya mire : teoriya i praktika* (Psychology in the modern developing world : theory and practice). Chelyabinsk, 2012, pp. 197–201 (in Russian).
 - Samal' E. V., Borshheva A. D. *Udovletvorennost' trudom u arhitektorov s raznym stazhem raboty*. (Satisfaction of the work by architects having different length of service). *Social'nyj mir : rol' molodezhi v reshenii problem XXI veka*. (The social world: youth's role in solution to problems of XXI century). Minsk, 2012. pp. 84–86 (in Russian).
 - Samal' E. V., Nesterovich E. P. *Kar'ernye orientatsii vo vzaimosvyazi s motivatsiey dostizheniya i stremleniem k samoaktualizatsii u lits s raznym stazhem raboty* (The relations between career orientations, achievement motivation and self-actualizing drive of persons having different length of service). *Voprosy social'noy psikhologii* (The questions of social psychology). Vyp. 8 (13). Saratov, 2012, pp. 182–183 (in Russian).

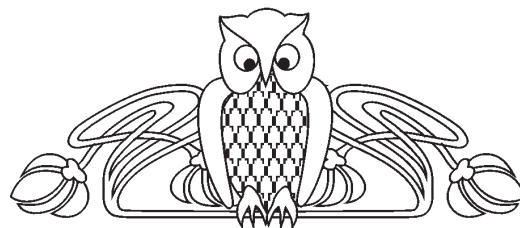
УДК 159.923 (075.8)

ВНУТРИЛИЧНОСТНАЯ КОНФЛИКТНОСТЬ КАК ДИСПОЗИЦИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

И. А. Красильников

Красильников Игорь Александрович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, Саратов, 410012, Россия; E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

Рассматривается внутриличностная конфликтность как диспозиция личности. Делается попытка осмыслить конфликтность с точки зрения теории черт. Приводятся взгляды отечественных психологов на конфликтность с позиции проблемы сознания. Конфликтность рассмотрена через идею о личности, которая обладает врожденным набором предрасположенностей – реагировать устойчиво и постоянно определенным образом в различных ситуациях. Представлено положение Г. Олпорта о том, что противоположным внутренней конфликтности является качество зрелости личности. Рассмотрена точка зрения, что угроза жестко связана с переживанием тревожности, эмоциональной напряженности, а личностная тревожность представляет сквозную характеристику человека и является предиктором невротического конфликта и психосоматических заболеваний. Представлены результаты Г. Айзенка о том, что эмоция страха фиксируется на физиологическом уровне и может быть стойкой у лиц эмоционально неустойчивых. Рассмотрена концепция акцентуаций характера



К. Леонгарда, который показал, что некоторые образования личности, несмотря на наследственную детерминацию, могут развиваться под воздействием особого рода психологических травм или трудных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: внутриличностная конфликтность, диспозиция, самосознание.

Введение

В основе диспозиционного подхода зарубежной психологии заложена идея, что личность обладает врожденным набором предрасположенностей – реагировать устойчиво и постоянно определенным образом в различных ситуациях. Эти психические образования обозначены чертами личности, которые постоянны – в мыслях, переживаниях, независимо от течения времени и жизненного опыта. Диспозиции – это предрасположенность, готовность личности к определенной реакции на жизненную среду.

Г. Олпорт определял черту личности как «нейропсихологическую структуру», способную



преобразовывать множество стимулов. Каждая личность имеет обобщенные стремления к действию. Черты личности побуждают к определенному поведению в типовых социальных ситуациях и являются источником сильной мотивации поведения. В данном подходе считается, что черты личности детерминированы как конституционально, так и социально.

Внутрличностная конфликтность как диспозиция

Ряд учёных считает, что внутренняя конфликтность представляет собой личностную черту, определенную предрасположенность вести себя амбивалентно в широком диапазоне жизненных ситуаций. Противоположным качеством внутренней конфликтности является, по мнению Г. Олпорта, «зрелость» личности. Он выделил ядерные диспозиции, которые определяют ведущие мотивы личности и определения диспозиционные критерии зрелой личности, свободной от неразрешимых внутренних конфликтов [1]:

широта образа Я, способность отнестись к себе критически;

широта социальных интересов и подлинная увлеченность делом;

способность устанавливать доброжелательные отношения с другими и сочувствие;

толерантность к различным фрустрациям, низкий уровень агрессивности, умение управлять собственными эмоциональными состояниями;

реалистический уровень притязаний, определение ценностных приоритетов, обладание жизненными целями и понимание их реалистичности; мотивация к самопознанию;

чувство юмора;

цельная жизненная философия, придающая смысл жизни.

Р. Кеттелл считал, что личностные черты составляют основание личности и ответственны и за ее поведение, но, по его мнению, они не связаны с нейрофизиологическими структурами. Индивидуальность связана с взаимодействием наследственности и окружающей среды. Указывая на суперчерты, Р. Кеттелл не говорит прямо о конфликтных чертах, хотя это, возможно, было бы важно обозначить в диспозиционном подходе [2]. Он рассматривает внутреннюю дисгармонию, анализируя черты личности и выделяя эмоционально негативно окрашенные:

замкнутость, эмоциональную нестабильность;

тревожность (робость, ранимость, страх, неуверенность в себе, склонность к депрессиям, чувство вины и недовольство собой);

высокую нормативность (склонность к морализированию, повышенная ответственность);

консерватизм (неприязнь к новшествам, склонность к нравам);

конформизм (зависимость от мнения группы, низкая самостоятельность);

доминантность;

подозрительность.

В отличие от Р. Кеттелла, Ч. Спилбергер делает акцент на одной черте – «личностной тревожности», которая рассматривается как диспозиция [3]. Она проявляется в склонности воспринимать значительное число ситуаций как угрожающие Я. Угроза жестко связана с переживанием тревожности, эмоциональной напряженности. Личностная тревожность представляет сквозную характеристику человека, её высокий уровень является предиктором невротического конфликта и психосоматических заболеваний. Учёный полагает, что личностная тревожность не является негативной чертой: определенный её уровень – важная психологическая характеристика личности. При этом существует оптимальный для конкретного индивида уровень «полезной тревоги», которая необходима для социальной адаптации личности.

В двухфакторной модели (интроверсия – экстраверсия и нейротизм – эмоциональная стабильность) Г. Айзенк также рассматривает черты личности как диспозиции [4]. Он связывает их с генетическими, наследственными факторами: невротические расстройства и конфликты возникают у эмоционально неуравновешенных и тревожных лиц, а комбинация нейротизма и интроверсии приводит к многочисленным внутрличностным конфликтам. Исследователь считает, что следует различать невроз как заболевание и нейротизм как предрасположенность к невротическим конфликтам. По его мнению, экстраверты более подвержены истерическим внутренним конфликтам, а интроверты – дистимическим.

Анализируя роль социально-психологического давления в опытах постгипнотического внушения (например, раздеться женщине перед мужчинами), Г. Айзенк заметил, что женщины с более высоким уровнем диспозиции эмоциональной нестабильности чаще испытывают внутрличностный конфликт. Он считает, что конфликт имеет физиологические корреляты: так, в экспериментах, связанных с ложью, им отмечались изменения в физиологических показателях. Кроме того, Г. Айзенк сделал интересное наблюдение в области военной психологии: если летчик потерпел неудачу, он хочет незамедлительно опять подняться в небо, т. е. он понимает, что если на некоторое время воздержится от полетов, то возникнет страх, который может остаться навсегда. Учёный отметил, что лечение солдат на линии фронта более эффективно, чем в тылу. Его исследования показывают, что эмоция страха фиксируется на нейрофизиологическом уровне и может быть стойкой у интровертов и эмоционально неустойчивых [5].

Многие личностные психологи считают, что существует пять фундаментальных, высшего порядка, ортогональных, независимых друг от друга личностных черт (большая пятерка): экстравер-



сия, нейротизм, открытость новому опыту, добро-совестность, доброжелательность [6]. Очевидно, что факторные концепции не могут объяснить на глубинном уровне детерминанты внутриличностной конфликтности: скорее всего, они просто описывают личность. Несколько ближе подходит к этому вопросу Х. Хекхаузен, который выделяет важный показатель внутриличностного конфликта – ригидность личности при постановке цели [7].

В концепции акцентуаций характера К. Леонгард показал, что акцентуации, несмотря на наследственную детерминацию, могут развиваться под воздействием особого рода психологических травм или трудных жизненных ситуаций, которые предъявляют повышенные требования к психологически уязвимому в характере. Акцентуированная диспозиция становится господствующей, накладывая отпечаток на все поведение человека. Акцентуированные черты обладают тенденцией к переходу в патологическое состояние, но этот переход зависит от отягощающих ситуаций. На наш взгляд, акцентуация проявляется в первую очередь гипертрофированной социальной потребностью, которая практически не управляется со стороны сознанием. Блокирование навязчивых потребностей приводит к внутренним конфликтам [8]. Так, у демонстративных личностей – это потребность быть в центре внимания. Такие личности, играя роли, способны к аномальному вытеснению внутреннего конфликта. У здоровых людей вытесненное знание обычно остается у порога сознания, и поэтому они не могут полностью игнорировать его. У демонстративных личностей эта способность чрезмерно выражена: они могут совсем забыть о том, чего не желают знать, способны лгать не осознавая.

Тревожные акцентуанты имеют повышенную потребность в собственной безопасности: утрата безопасности приводит к невротическим внутренним конфликтам. У застревающих личностей блокировка потребности реализовать какие-то ценности приводит к патологической стойкости аффекта, который может фиксироваться и приобретать форму сверхценных идей. В этом случае человек становится чувствительным к личным оскорблениям и никогда их не забывает. Дистимические акцентуанты удерживают эмоцию гнева и не разрешают внутренние конфликты, поэтому они часто сосредоточены на мрачных мыслях, печальных сторонах жизни.

Лица с акцентуациями характера склонны к различным формам девиантного поведения: зависимостям [9], фобиям [10], агрессивности [11], делинквентному и суицидальному поведению [12]. В диспозиционном подходе нейротизм представляет черту характера [13], которая в той или иной степени присуща всем нормальным и психически здоровым людям, однако является предиктором психических заболеваний [14].

В рамках психосоматической медицины М. Фридман и Р. Розенман описали тип личности

«А» и последствия поведения типа А. Исследования привели их к убеждению, что поведение типа А является фактором возникновения внутренних конфликтов, психоэмоционального дистресса и психосоматических нарушений [15]. Ядром личности типа А является сильно выраженное стремление к доминированию, социальному превосходству, восприятию жизни как арены конкурентной борьбы, стремление к первенству не только в основной, но и во второстепенных видах деятельности. Для них характерны проявления активности, напряженности, несдержанности, напористости в достижении цели, нетерпеливость, импульсивность. При встрече с препятствием они часто проявляют эмоциональную неуравновешенность, агрессивность и социальную конфликтность, кроме того, вовлечены в работу, не умеют отвлечься от нее, расслабиться [16]. Исследователи обнаружили, что неуспех сам по себе в социальной конкуренции приводит к дистрессу, а то, как реагируют на этот неуспех окружающие. Субъективно благополучным личностям не свойственно поведение типа А, которое преобладает в больших городах.

Как указывает А. А. Реан, в диспозиционном подходе агрессивность и терпимость являются противоположными качествами. В основе диспозиционной терпимости лежат определенные установки личности, ее система отношений к реальности. Толерантность – это всегда психофизиологическая толерантность. Мы полагаем, что чрезмерная толерантность может привести к внутриличностным конфликтам в силу того, что установка на сдерживание отрицательных эмоций не редуцирует напряженность, а приводит к её дальнейшей фиксации на уровне физиологии организма.

Выделяя три диспозиции-направленности – на дело, на общение, на себя, А. Басс говорит, что эгоцентрическая направленность связана с ориентацией на прямое вознаграждение и удовлетворение, безотносительно к работе, с агрессивностью и достижением статуса, властностью, склонностью к соперничеству, тревожностью, раздражительностью. Таким образом, можно заключить, что, с одной стороны, эгоцентрическая направленность есть результат проявления имеющейся внутренней конфликтности, а с другой – что эта направленность служит источником социальной дезадаптации и появления новых внутриличностных конфликтов.

Еще одну важную диспозицию – «агрессивность» – выделяют А. Басс и А. Дарки. Они определяют ее виды: физическая агрессивность, косвенная, негативизм, обида, подозрительность, чувство вины. Что касается внутренней конфликтности, безусловно, каждый из видов агрессивности является чертой, выражающей тот или иной тип внутреннего конфликта [17].

Исследуя феномен застенчивости, Ф. Зимбардо рассматривает его как личностную черту,



представляющую эмоциональный барьер в общении. В основе застенчивости лежит социальная тревожность: застенчивые люди обладают высоким уровнем самоконтроля, который снижает спонтанность в поведении. Крайне застенчивый человек среди других теряет свою индивидуальность. Застенчивость связана с эмоцией стыда, страхом быть объектом оценки других [18].

Относительно новыми являются исследования С. Баднера по проблеме толерантности к неопределенности. Он рассматривает эту диспозицию как личностную черту, проявляющуюся в том, что в широком классе высоконеопределенных ситуаций личность может чувствовать себя относительно комфортно. Человек способен продуктивно действовать в новой ситуации и при недостатке имеющейся информации. Ситуация субъективной неопределенности, на наш взгляд, важный показатель внутренней конфликтности, когда субъект не знает, какое действие необходимо совершить в целях своего благополучия.

Личность с высокой толерантностью к неопределенности принимает ответственность, проявляет уверенность в себе, в изменившихся жизненных обстоятельствах такой человек верит в возможность преодоления трудной жизненной ситуации. Если личность интолерантна к неопределенности, то это означает, что она часто воспринимает неординарные и сложные ситуации как угрожающие: даже незначительный недостаток информации или ее неоднозначность приводит к сильному эмоциональному дискомфорту. Интолерантные к неопределенности лица стремятся как можно больше ситуаций подчинить своему контролю, они эмоционально благополучны только в знакомой обстановке, предпочитают ясные формулировки и задачи [19].

Достаточно сложна проблема внутренней конфликтности агрессивных личностей: Л. Берковиц считает, что существует тип людей с устойчивой агрессивной диспозицией. Крайняя степень агрессивности свойственна психопатическим личностям: такие лица проявляют импульсивность, неспособность принять ответственность за свои поступки, склонны к насилию [20].

Р. Д. Хаэр полагает, что наряду с застенчивостью агрессивность является необыкновенно устойчивой в жизни. Он выделяет основные признаки психопатической личности: эгоцентричность, эмоциональную поверхностность, склонность к манипулированию, жестокость, способность к насильственному поведению, отсутствие чувства вины и сожаления, безответственность; таким людям трудно контролировать свои чувства, у них отсутствует совесть, они склонны к противоправному поведению. Интернальный локус контроля для них – недостающее звено; защитные механизмы функционируют достаточно эффективно, легко редуцируя страх и тревогу. Психопаты довольны собой, они редко испытывают внутренние конфликты, им не нужна психо-

терапия. Психопатическое поведение затрудняет социально-психологическую адаптацию [21].

В отечественной психологии акцент черт личности ставился через анализ проблемы самосознания личности и ее жизнедеятельности. С. Л. Рубинштейн обозначил феномен сознания и самосознания как онтологическую проблему субъекта жизненного пути. Понятие «онтологичность» подчеркивает неразрывную связь субъекта сознания с жизненным миром, а значит – с миром жизненных противоречий: человек должен рассматриваться внутри бытия, как субъект познания и действия, как субъект жизни [22]. Ученый подчеркивает активную роль внутренних условий, которые опосредуют все внешние воздействия. Влияние внутренних условий на траекторию жизненного пути и судьбу человека существенно возрастает ввиду более сложного и системного влияния событий в истории жизни человека, а также опыта их успешного разрешения субъектом. С. Л. Рубинштейн рассматривает человека как субъекта, который на основе сознания и самосознания, своей внутренней активности способен осуществлять деятельность по преобразованию жизненного мира и своей личности. Эти преобразования связаны с разрешением жизненных противоречий.

Развивая идеи С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульханова основным критерием субъекта считает наличие способности реорганизовывать систему отношений и тем самым разрешать жизненные противоречия. Субъект учитывает свои психические, личностные, профессиональные, жизненные возможности в качестве средств решения этих противоречий, на основе самооценки. Однако неадекватная самооценка, в первую очередь своих возможностей, может приводить к самопоражающим стратегиям поведения и деформациям развития личности [23].

Анализируя ставшую уже классической формулу детерминации развития личности «внешнее через внутреннее», В. Э. Чудновский уточняет ее и говорит, что внешнее зависит от внутреннего не только в том смысле, что всякое внешнее воздействие реализуется через внутреннее, но внутреннее имеет свой, непосредственный источник активности и развития [24]. В этом контексте автор вводит понятие «ядро субъективности», подчеркивая, что становление субъектности выражается тенденцией смещения и доминирования к «внутреннему»: субъект что-то принимает, а от чего-то отказывается, т. е. имеется «внутренняя логика развития внутреннего». А. В. Брушлинский обращает внимание, что проблема внутренних условий и психической реальности является центральной категорией в психологии [25]. Внимание к категории «внутреннее» в последнее время привлекает все большее число исследователей. Так, В. В. Знаков изучает «понимание» как экзистенциально-смысловой феномен человеческого бытия [26]. В. И. Слободчиков рассматривает субъективную



реальность как непосредственное самобытие человека [27]. Внутриличностный конфликт, на наш взгляд, как раз и составляет квинтэссенцию психологического ядра внутренних условий жизнедеятельности субъекта. Внутренние конфликты в истории жизни человека, а также успешность их разрешения имеют существенное значение для целостного понимания человеческой жизни.

В зависимости от концептуальных представлений о природе личности в зарубежной психологии выделяют различные модели внутренних конфликтов: психоаналитическую, когнитивную, экзистенциальную и др., отличающиеся содержательными характеристиками конфликтных мотиваций [28]. Общим для большинства моделей, пожалуй, является положение, что личность не выдерживает мощного социокультурного воздействия, отвечая тревожностью. Последняя есть результат невозможности человека разрешить конфликтные мотивационные тенденции. Так, весь психоанализ и экзистенциальная психология обращают внимание на неосознаваемую, «плавающую» тревожность как основной фактор, определяющий деструктивное развитие человеческой жизни. К. Хорни делает весьма важное замечание, что тревога, может быть, является определяющим фактором нашей жизни, оставаясь в то же время не осознаваемой [29].

В отечественной психологии в рамках субъектного подхода к пониманию разрешения жизненных противоречий работает Л. И. Анцыферова. Она оперирует понятием «трудная жизненная ситуация» и обозначает её критерий – ценность, которая в определенных условиях может быть потеряна. Эмоциональной реакцией человека на угрозу в трудных ситуациях жизненно важным ценностям является тревожность, которая при неэффективных формах совладания может существенно деформировать развитие личности [30]. Продолжая эту линию исследований, Т. Л. Крюкова рассматривает совладающее поведение как осознанную и целенаправленную форму поведения, связанную с разрешением трудной жизненной ситуации [31].

Проведенный нами анализ состояния проблемы внутренних конфликтов показывает, что психологические конфликты есть результат системной личностной реакции на невозможность разрешить жизненные противоречия. Остается «за скобками» вопрос о том, какие формы психической активности (субъективного ядра) могут обеспечить разрешение внутренних конфликтов субъекта при условии, что активными предметными действиями их разрешить не удастся.

Скорее всего, решение данной проблемы может быть найдено на основе теоретико-методологических позиций субъектно-системного подхода, разрабатываемого Е. А. Сергиенко. Заслуживают особого внимания ее взгляды на то, в какой форме может осуществляться регулятивная функция субъекта, в качестве такой формы может

выступать контроль поведения. Исследователь считает, что контроль поведения является интегративной характеристикой, включающей когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и контроль действий (произвольность). В отличие от саморегуляции контроль поведения обладает спонтанностью и самопроизвольностью [32].

Заключение

На основании проведенного анализа можно сказать, что диспозиционные концепции в большей степени решают задачу описания личности, но недостаточно вскрывают глубинные механизмы внутреннего конфликта, однако выявленные личностные характеристики могут сыграть важную роль в исследовании психических механизмов внутренней конфликтности.

Мы предполагаем, что разрешить экзистенциальные внутренние конфликты человека (на основе экзистенциального страха и чувства вины) простыми целенаправленными формами действий принципиально невозможно. Экзистенциальные внутренние конфликты затрагивают наиболее глубокие слои жизненного бытия человека, причем есть риск, что смысловые самоблокировки, индуцированные другими значимыми людьми, приведут к «измененным психическим состояниям» и к безрассудности.

Встречаются в жизни человека такие трудные жизненные ситуации, когда разрешение возникших противоречий возможно только на уровне внутренней перестройки сознания, самосознания. По нашим наблюдениям, человек должен осуществить акт онтологического понимания необходимости смирения, привлекая созерцательные формы жизнедеятельности и медитации. Такая внутренняя психологическая работа *пере-жизвания* внутренних конфликтов требует длительного времени, но, в конечном счете, приводит к чувству внутренней свободы и перерождению.

Библиографический список

1. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997. 608 с.
2. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2006. 104 с.
3. Лучшие психологические тесты. Харьков, 1994. 320 с.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Ред.-составитель Д. Я. Райгородский. Самара, 2006. 672 с.
5. Айзенк Г. Ю. Польза и вред. Смысл и бессмыслица. Факты и вымысел. Минск, 2003. 912 с.
6. Фернхейм А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. СПб., 2001. 368 с.
7. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб., 2001. 240 с.
8. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, 1989. 375 с.
9. Битенский В. С., Херсонский Б. Г., Дворяк С. В., Глушков В. А. Наркомании у подростков. Киев, 1989. 216 с.



10. Змановская Е. В. Девиантология : Психология отклоняющегося поведения. М., 2004. 288 с.
11. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения. М., 2003. 160 с.
12. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. М., 2001. 432 с.
13. Коркина М. В., Лакосина Н. Д., Личко А. Е. Психиатрия. М., 1995. 608 с.
14. Сметанников П. Г. Психиатрия : краткое руководство для врачей. СПб., 1994. 304 с.
15. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. СПб., 2008. 255 с.
16. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других. М., 1996. 472 с.
17. Фурманова И. А. Детская агрессивность : психодиагностика и коррекция. Минск, 1996. 192 с.
18. Зимбардо Ф. Застенчивость. СПб., 1996. 256 с.
19. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология. СПб., 2012. 336 с.
20. Берковиц Л. Агрессия : причины, последствия и контроль. СПб., 2007. 510 с.
21. Хаэр Р. Д. Лишенные совести. Пугающий мир психопатов. М., 2007. 288 с.
22. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. 512 с.
23. Абульханова К. А. Идеальность или реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции : Сб. науч. тр. / под ред. В. И. Моросановой. М., 2007. С. 31–45.
24. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни : Избр. тр. М., 2006. 768 с.
25. Брушлинский А. В. Психология субъекта / отв. ред. проф. В. В. Знаков. М., 2003. 272 с.
26. Знаков В. В. Понимание субъектом мира как проблема психологии человеческого бытия // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М., 2000. С. 86–105.
27. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии // Психология человека : введение в психологию субъективности. М., 1995. 384 с.
28. Красильников И. А. Развитие личности как субъектно-экзистенциальный путь разрешения внутрличностных конфликтов // Личность и бытие : субъектный подход : материалы науч. конф., посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского (Москва, 15–16 октября 2008 г.) / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. М., 2008. С. 501–504.
29. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. СПб., 1997. 240 с.
30. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М., 2006. 512 с.
31. Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладания // Психология совладающего поведения : Материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. Кострома, 2007. С. 41–43.
32. Сергиенко Е. А. Развитие идей психологии субъекта

А. В. Брушлинского : системно-субъектный подход // Личность и бытие : субъектный подход : материалы науч. конф., посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского (Москва, 15–16 октября 2008 г.) / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. М., 2008. С. 54–58.

Intrapersonal Proneness to Conflict as a Disposition in Foreign and Russian Psychology

Igor Krasilnikov

PhD in Psychology, associate professor,
the Chair of General and Social Psychology, Saratov State University,
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia;
E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

The article views intrapersonal proneness to conflict as a personal disposition. We have made an attempt to interpret proneness to conflict from the point of view of traits theory. The article overviews opinions of Russian psychologists that deal with proneness to conflict from the perspective of consciousness problem. Proneness to conflict is viewed through the idea of a personality that possesses an in-born set of dispositions, which allow it to react in a steady and certain way in different situations. The article presents Gordon Willard Allport's statement that the quality of personal maturity is opposed to inner proneness to conflict. The article examines the point of view, which states that threat is closely interconnected with experiencing anxiety, emotional strain, and personal anxiety is a thorough personal characteristic, that acts as a predictor of a neurotic conflict and psychosomatic disorders. The article presents Hans Jürgen Eysenck's research results that prove that emotion of fear is fixed at the physiological level and can be consistent in emotionally unstable persons. We view Karl Leonhard's personal accentuation concept, which shows that certain personal formations, notwithstanding hereditary determination can be developed under the influence of certain types of psychological traumas or difficult life situations.

Key words: intrapersonal proneness to conflict, disposition, self-consciousness.

References

1. H'ell L., Zigler D. *Teorii lichnosti* (Theorys of personality). St. Petersburg, 1997. 608 p.
2. Kapustina A. N. *Mnogofaktornaya lichnostaya metodika R. Kettella* (R. Cattell multifactor personal methodic). St. Petersburg, 2006. 104 p.
3. *Luchshie psihologicheskie testy* (The best psychological tests). Har'kov, 1994. 320 p. (in Russian).
4. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* (Practical psychodiagnostics. Methodics and tests). Samara, 2006. 672 p. (in Russian).
5. Ayzenk G. Yu. *Pol'za i vred. Smysl i bessmyslitsa. Fakty i vymysel* (Use and harm. Meaning and nonsense. Facts and fiction). Minsk, 2003. 512 p. (in Russian).
6. Fernheym A., Heyven P. *Lichnost' i social'noe povedenie* (Personality and social behavior). St. Petersburg, 2001. 368 p. (in Russian).
7. Hekhuizen H. *Psikhologiya motivacii dostizheniya*



- (Psychology of achievement's motivation). St. Petersburg, 2001. 240 p. (in Russian).
8. Leongard K. *Akcentuirovannye lichnosti* (Accentuated personalities). Kiev, 1989. 375 p. (in Russian).
 9. Bitenskiy V. S., Hersonskiy B. G., Dvorjak S. V., Glushkov V. A. *Narkomanii u podrostkov* (Teen-agers' narcotic addiction). Kiev, 1989. 216 p. (in Russian).
 10. Zmanovskaya E. V. *Deviantologiya: Psikhologiya otklonjayushchego povedeniya* (Deviantology. Psychology of abnormal behavior). Moscow, 2004. 288 p. (in Russian).
 11. Klejberg Yu. A. *Psikhologiya deviantnogo povedeniya* (Psychology of deviant behavior). Moscow, 2003.
 12. Mendelevich V. D. *Psikhologiya deviantnogo povedeniya* (Psychology of deviant behavior). Moscow, 2001. 432 p. (in Russian).
 13. Korkina M. V., Lakosina N. D., Lichko A. E. *Psikhiatriya* (Psychiatry). Moscow, 1995. 608 p. (in Russian).
 14. Smetannikov P. G. *Psikhiatriya: Kratkoe rukovodstvo dlya vrachey* (Psychiatry. The short guide for doctors). St. Petersburg, 1994. 304 p. (in Russian).
 15. Rean A. A. *Psikhologiya i psikhodiagnostika lichnosti. Teorija, metody issledovaniya, praktikum* (Psychology and psychodiagnostics of personality. Theory, research methods, practicum). St. Petersburg, 2008. 255 p. (in Russian).
 16. Boyko V. V. *Energiya emotsiy v obshhenii : vzglyad na sebya i na drugih*. (Emotions' power in community : sight on yourself and on others). Moscow, 1996. 472 p. (in Russian).
 17. Furmanova I. A. *Detskaya agressivnost' : psikhodiagnostika i korektsiya* (Children' aggressiveness : psychodiagnostics and correction). Minsk, 1996. 192 p. (in Russian).
 18. Zimbardo F. *Zastenчивost'* (Shyness). St. Petersburg, 1996. 256 p. (in Russian).
 19. Pochebut L. G. *Kross-kul'turnaya i etnicheskaya psikhologija* (Cross-cultural and ethnic psychology). St. Petersburg, 2012. 336 p. (in Russian).
 20. Berkovic L. *Agressiya: prichiny, posledstviya i kontrol'* (Agression : causes, consequences and control). St. Petersburg, 2007. 510 p. (in Russian).
 21. Hayer R. D. *Lishennye sovesti. Pugayushchiy mir psikhopatov* (Conscience deprived. Frightening world of psychopaths). Moscow, 2007. 288 p. (in Russian).
 22. Rubinshteyn S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* (Being and consiousness. A person and the world). St. Petersburg, 2003. 512 p. (in Russian).
 23. Abul'khanova K. A. *Ideal'nost' ili real'nost' sub'ekta* (Subject's ideality and reality). *Sub'ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii: Sbornik nauchnykh trudov* (Subject and personality in self-regulation's psychology). Moscow, 2007, pp. 31–45 (in Russian).
 24. Chudnovskiy V. E. *Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni : izbrannye trudy* (Personality's development and the problem of meaning of life). Moscow, 2006. 768 p. (in Russian).
 25. Brushlinskij A. V. *Psikhologiya sub'ekta*. (Subject's psychology). Moscow, 2003. 272 p. (in Russian).
 26. Znakov V. V. *Ponimanie sub'ektom mira kak problema psikhologii chelovecheskogo bytiya* (Understanding of world by subject as the problem of human being's psychology). *Problema sub'ekta v psikhologicheskoy nauke* (The problem of subject in psychological science). Moscow, 2000, pp. 86–105 (in Russian).
 27. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub'ektivnosti* (Basics of pedagogical anthropology. Philosophy of person : The introduction into subjectivity's psychology). Moscow, 1995. 384 p. (in Russian).
 28. Krasil'nikov I. A. *Razvitie lichnosti kak sub'ektno-ekzistencial'nyy put' razresheniya vnutrilichnostnykh konfliktov* (Personality's development as a subject-existencial way of solution of intrapersonal conflicts). *Lichnost' i bytie : sub'ektnyy podhod. Materialy nauchnoy konferencii, posvyashhennoy 75-letiyu so dnya rozhdeniya chlenakorrespondenta RAN A. V. Brushlinskogo, 15–16 oktyabrya 2008 g.* (Personality and being : the subject approach). Moscow, 2008, pp. 501–504. (in Russian).
 29. Horni K. *Nashi vnutrennie konflikty. Konstruktivnaya teoriya nevroza* (Our inner conflicts. The constructive theory of neurosis). St. Peterburg, 1997. 240 p. (in Russian).
 30. Ancyferova L. I. *Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii* (Personality development and problems of gerontopsychology). Moscow, 2006. 512 p. (in Russian).
 31. Kryukova T. L. *Chelovek kak sub'ekt sovladaniya* (A person as a subject of coping). *Psikhologiya sovladayushhego povedeniya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Psychology of coping-behavior: The materials of International scientific and practical conference). Kostroma, 2007, pp. 41–43 (in Russian).
 32. Sergienko E. A. *Razvitie idy psikhologii sub'ekta A. V. Brushlinskogo : sistemno-sub'ektnyy podhod* (Development of ideas of subject's psychology by A. V. Brushlinskiy). *Lichnost' i bytie : sub'ektnyy podhod : Materialy nauchnoy konf., posvyashhennoy 75-letiyu so dnya rozhdeniya chlenakorrespondenta RAN A. V. Brushlinskogo, 15–16 oktyabrya 2008 g.* (Personality and being : the subject approach). Moscow, 2008, pp. 54–58 (in Russian).



УДК 316.614

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

И. В. Арендачук

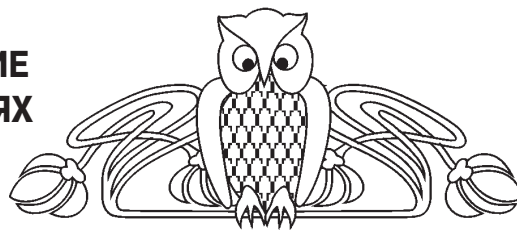
Арендачук Ирина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, Саратов, 410012, Россия; E-mail: arend-irina@yandex.ru

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей профессионального самоопределения учащихся старших классов общеобразовательной школы. Показано, что состояние здоровья является фактором, определяющим условия социализации личности и специфику ее профессионального самоопределения. Изучение особенностей профессионального самоопределения старшеклассников с ограниченными зрительными возможностями и учащимися, не имеющими проблем со здоровьем, выполнено на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III–IV видов г. Саратова и средней общеобразовательной школы села Ивантевка Саратовской области ($n = 50$). Применен комплекс методик: «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова, опросник «Ориентация» В. Е. Сигачева и М. Н. Россохач, анкета «Будущий социальный статус». Сравнительный анализ показал, что старшеклассники с нарушенной функцией зрения недооценивают свои возможности, ориентируются на довольно небольшой выбор профессий, а в структуре потребностей, связанных с будущей профессией, доминируют потребности в самореализации и развитии своих способностей. У их здоровых сверстников выражена тенденция переоценивать свои возможности, а ведущим мотивом профессионального выбора является стремление к материальному обеспечению жизни. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в организации психолого-педагогической помощи старшеклассникам, направленной на формирование адекватных представлений о собственных возможностях и соотнесение их с конкретными профессиями.

Ключевые слова: социализация личности, люди с ограниченными состоянием здоровья возможностями, человек с недостатком зрительных функций (с ограниченными зрительными возможностями), профессиональное самоопределение старшеклассников.

Введение

В современном обществе социализацию можно рассматривать как постепенный процесс формирования личности в определенных социальных условиях и ее интеграции в общество. Успешность протекания данного процесса во многом определяется той средой, в которой личность развивается и приобщается к социальным нормам поведения. В случаях, когда социальные институты обеспечивают растущему человеку условия для полноценного усвоения ценностей, установок и требований общества, он успешно



адаптируется и интегрируется в социум. Поэтому социализация связана с активным приспособлением индивида к социальной среде, ведущей к удовлетворению его потребностей, реализации интересов, достижению жизненных целей. Однако существуют факторы, определяющие разные условия социализации личности. Одним из них является состояние здоровья, которое может определять разные варианты психического и социального развития человека. Если говорить о людях с ограниченными возможностями из-за нарушений тех или иных функций организма как о социальных субъектах, то состояние здоровья определяет степень гармонизации их взаимосвязей с элементами социальной среды.

Теоретический анализ проблемы

В большинстве психолого-педагогических исследований, связанных с освещением проблемы людей-инвалидов по состоянию здоровья, чаще всего говорят об их социальной адаптации. Это не случайно, так как адаптация, являясь важнейшим механизмом социализации, позволяет им за относительно короткий промежуток времени активно включаться в такую социальную среду, где свободная и независимая личность является центральной фигурой гражданского общества. Но даже прекрасно развитые адаптационные способности не всегда позволяют личности быть успешной в социуме, для этого она должна быть вовлечена в процесс социализации, который протекает по-разному в зависимости от этапов возрастного и социально-психологического развития.

В процессе социализации люди с ограниченными по состоянию здоровья возможностями не только приспособляются к своему физическому «дефекту» и принимают его как неотъемлемую часть себя, но формируют личный и социальный статус и в соответствии с ним учатся реализовывать социокультурные нормы межличностных и групповых взаимодействий.

Люди с ограниченными физическими возможностями обладают необходимыми умственными способностями для того, чтобы жить, обучаться и работать наравне со здоровыми людьми. При наличии условий, в которых существует любой здоровый человек, они не уступят ему в успеваемости и уровне знаний. Но в большинстве случаев болезнь ограничивает их возможности в доступе к источникам знаний. Многим из них сложно или



вообще невозможно пользоваться библиотеками, учиться наравне со здоровыми, их общение сведено к минимуму. Даже то, что они могут сделать, достается им с огромным физическим трудом [1]. При этом необходимо создавать такие условия для социализации людей, имеющих инвалидность, чтобы они вовлекались в сферу взаимосвязанных отношений в обществе и могли беспрепятственно пользоваться плодами цивилизации вместе со здоровыми людьми, от которых требуются терпение и понимание их нужд.

Социализация и формирование психически здоровой личности начинается с самого раннего детства, и успешность этого процесса во многом определяется теми взаимоотношениями, которые складываются в течение жизни между развивающейся личностью ребенка и ее ближайшим взрослым окружением. Поэтому реабилитационные мероприятия с детьми, имеющими инвалидность, необходимо проводить, одновременно повышая психологическую грамотность и компетенции их родителей, которые являются для таких детей практически единственными агентами социализации – носителями социальных норм и правил. Именно родительское отношение к болезни и инвалидности ребенка становится источником отношения самих детей к своему здоровью, собственному «Я», формированию самооценки и жизненной позиции. Формы, содержание и способы общения взрослых и детей прямо связаны с теми возрастными психологическими особенностями, которые определяют своеобразие каждого этапа развития ребенка и становятся основой процесса формирования у него представлений о своем здоровье, о своем месте и роли в обществе и выработке соответствующего отношения к себе и социуму.

Трудности социализации детей с ограниченными возможностями в раннем и дошкольном детстве связаны с формированием чувства страха, обиды или тревоги при возникновении связей между ощущениями нездоровья, словами и действиями, которые сопровождают эти ощущения, и не всегда успешными межличностными взаимодействиями со взрослыми. Картина мира у этих детей невольно деформируется, они начинают испытывать чувство вины за свое нездоровье, формируются такие свойства личности, как недоверие, агрессивность, враждебность, значительно повышается тревожность. Все это легко может перерасти в различного рода неврозы, вероятность возникновения которых значительно увеличивается с началом учебной деятельности. В подростковом возрасте начинается процесс формирования социальной активности человека и ведущей деятельностью этого периода становится общение. Условия для такого развития у детей-инвалидов существенно ограничены, поскольку многие, находясь на домашнем обучении, оказываются изолированы от коллектива сверстников. В результате страдает развитие эмоционально-волевой сферы, не формируются навыки коммуникации, наруша-

ется социальная адаптация, возрастает вероятность дисгармоничного развития личности, а на фоне гормональной перестройки организма могут заостряться психопатические черты личности.

В старшем школьном (раннем юношеском) возрасте, когда актуальными становятся вопросы профессионального самоопределения и начинают обозначаться жизненные перспективы, имеющие ограничения по здоровью дети оказываются в сложном положении, так как многие профессии для них становятся недоступными. Они с трудом видят перспективы создания собственной семьи, не представляют, как будут в дальнейшем обеспечивать свою жизнь без помощи и поддержки родных. Кажущаяся неразрешимость ситуации может привести к глубокому внутриличностному конфликту, а повышенная чувствительность и ранимость, свойственные юности, способствуют формированию чувства «несправедливости мира», «ненужности» [2]. В связи с этим важна поддержка процесса профессионального самоопределения учащихся с ограниченными возможностями, особенно когда для человека становятся актуальными вопросы построения жизненных планов и выбора путей их реализации.

Профессиональное самоопределение становится особенно нелегким для слабовидящих или слепых юношей, поскольку у них значительно затруднены процессы познания окружающего мира и получения информации о нем. Затруднения, которые приходится преодолевать слепым в процессе познания мира, требуют от них гораздо более внимательного отношения к целому ряду операций. Им необходимо отчетливо, рельефно воспринимать многочисленные свойства и признаки предметов, которые получают сигнальное значение и выступают на первый план. Таким образом, подсознательно формируется установка на внимание, на более тщательный контроль над своими действиями.

Отсутствие зрения в значительной мере компенсируется повышением различных видов чувствительности, развитой способностью дифференцировать внешние воздействия в процессе пространственной ориентации и социальной адаптации, что делает возможным поиск многих специальностей для приложения сил инвалидов по зрению в сфере трудовой деятельности. Восприятие слепых, хотя и имеет специфические особенности, при своевременной и правильной коррекционной работе не создает каких-либо серьезных трудностей в познавательной деятельности, следовательно, дает возможность приложения способностей таких людей во многих отраслях трудовой деятельности. Функции мышления при слепоте те же, что и у зрячих людей, но поскольку при дефектах зрения затруднено восприятие, мышлению незрячих приходится преодолевать пробелы и пропуски чувственного восприятия. Глубокие нарушения функций зрения затрудняют операции анализа и синтеза различных сторон



окружающей действительности. Невозможность или сложность получения ряда чувственных данных препятствует тонкому различению и дифференцировке объектов, их сравнению. Характерной чертой представлений слепых и слабовидящих является резкое сужение их круга за счет полного или частичного выпадения или редуцирования зрительных образов. Представления незрячих носят более фрагментарный характер – в образе отражаемого объекта часто отсутствуют многие существенные детали. Опыт тифлопедагогов показывает, что эти недостатки не делают мышление слепых необратимо неполноценным. В процессе обучения и воспитания в значительной мере устраняется основная причина замедленного развития мышления.

При формировании направленности личности, некоторых моральных, волевых, интеллектуальных черт характера дефекты зрения могут быть первопричиной отклонений от нормы, затрудняя общение, препятствуя накоплению индивидуального опыта. Для слепых отсутствие зрения само по себе не является фактором психологическим, оно становится таким, только когда незрячие вступают в общение со здоровыми людьми. Ограниченные контакты с окружающими влекут за собой замкнутость, некоммуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир. Нарушение социальных контактов приводит к отклонениям в формировании личности слепого и может вызвать появление негативных психологических особенностей.

При формировании личности большую роль играет ее собственная активность. Патология или отсутствие зрения вносят существенные изменения в жизнь человека, затрудняется его взаимодействие с окружающим миром и как следствие снижается активность. Установлено, что люди с нарушением зрения часто травмированы и психологически. Осознание наличия дефекта развития и связанных с ним ограничений ведет к неадекватной самооценке, ранимости психики, ограничению общения с окружающими. Большую роль в усилении и закреплении негативных стереотипов социального взаимодействия и общения играет отрицательный опыт общения ребенка, подростка со сверстниками или взрослыми, демонстрирующими превосходство здоровых людей, подчеркивающими неполноценность человека (непринятие или жалость), исключаящими его из жизни общества. Возникает эффект социальной изоляции человека с ограниченными возможностями [3].

В связи с отмеченными психологическими особенностями профессиональное самоопределение человека с недостатком зрительных функций оказывается осложненным, с одной стороны, субъективными и объективными причинами, а с другой – социальными барьерами, стоящими на пути реализации его права на труд. Объективные причины обусловлены наличием заболевания и его последствий, ограничивающих возможности человека, причины же субъективного характера

связаны с неадекватностью осознания последствий заболевания и их влияния на собственный профессиональный выбор, с неадекватностью самооценки профессионально важных качеств применительно к предпочитаемому виду профессиональной деятельности [4]. Важным положением, которое нужно учитывать при организации психолого-педагогической помощи подросткам с ограниченными зрительными возможностями в процессе профессионального самоопределения, является то, что в процессе трудовой деятельности (относительно производительности и качества работы) к ним будут предъявляться такие же требования, как и к зрячим. Более того, нельзя даже допускать каких-либо льгот и скидок на слепоту, но при этом необходимо создать условия для их полноценного труда.

Представим результаты исследования особенностей профессионального самоопределения учащихся старших классов на начальном этапе профессиональной социализации – выбора профессии, направленного на выявление его особенностей в связи с ограниченными возможностями личности в силу слабого развития зрения.

Методики и методы исследования

Исследование проводилось на базе ГСКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат III–IV видов» г. Саратова и МОУ «СОШ с. Ивантеевка Ивантеевского района Саратовской области». В исследовании приняли участие 50 старшеклассников, из которых 25 человек – дети, имеющие инвалидность по зрению.

Направленность профессионального самоопределения исследовалась с помощью следующих методик: «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова для определения интересов и устойчивых склонностей учащихся, их профессиональной направленности по пяти основным типам профессий в зависимости от предметов труда, на которые они направлены; опросник «Ориентация», предложенный В. Е. Сигачевым и М. Н. Россохач, для определения учащимися собственных профессиональных интересов и склонностей в контексте выраженности у них таких профессионально важных качеств, как здоровье, квалификация, способности, которые определяют профессиональную пригодность; анкета «Будущий социальный статус», направленная на выявление ведущих потребностей, которые субъект хотел бы реализовать в своей будущей профессиональной деятельности [5].

Результаты исследования и их обсуждение

По результатам исследования выявилось, что слабовидящие старшеклассники показали предпочтительность к профессиям типа «человек – человек» и «человек – художественный образ»,



поставив их на первое и второе места соответственно, разница между этими типами минимальна. Третье место в списке предпочтений занимают профессии, связанные с техникой, четвертое – со знаковой системой, последнее – с природой. Более здоровые сверстники также в большинстве своем были ориентированы на профессии типа «человек – человек», не менее значимыми для них – «человек – техника», затем по мере значимости – связанные с природой, со знаковыми системами и художественными образами. Эта закономерность также отчетливо проявилась при сравнительном анализе выраженных умений и желаний (соответственно, «могу» и «хочу» по опроснику «Ориентация»). Так, желания и возможности слабовидящих старшеклассников совпали только в сфере профессиональной деятельности «человек – человек», которую оптанты поставили на первое место. Относительно профессий, связанных с художественными образами, техникой и природой, желания оказались выраженными более значительно, чем умения, а по отношению к профессиям типа «человек – знаковая система», несмотря на умения, стремление к этим видам деятельности оказалось наименее выраженным. Что касается старшеклассников, не имеющих проблем со зрением, то применительно к профессиям «человек – человек» и «человек – художественный образ» желания оказались значительно более выраженными, чем реальные возможности, по отношению к профессиям «человек – техника» более выражены умения, что касается остальных типов профессий, то значимых различий между «могу» и «хочу» отмечено не было.

Оказалось, что независимо от состояния здоровья, обуславливающего специфические условия социализации личности, учащиеся старших классов в большинстве своем ориентированы на профессии социономического типа, связанные с общением и большим количеством межличностных контактов. Следует также отметить, что слабовидящие школьники сильно ориентированы на профессии «человек – художественный образ», хотя их возможностей для реализации этого стремления недостаточно, а учащиеся, не имеющие дефектов зрения, этот тип профессий в системе выборов поставили на последнее место, понимая, что для этого нужны особые способности и умения. Кроме того, было выявлено, что на исполнительский характер труда, как на уровне возможностей, так и на уровне желаний более ориентированы слабовидящие учащиеся, в то время как их более здоровые сверстники стремятся к творческому труду.

В целом слабовидящие старшеклассники более адекватно ориентируются в профессиональных предпочтениях и в полной мере соотносят типы профессий, свои желания и реальные возможности. У подавляющего большинства здоровых подростков не совпадают желания с умениями: например, при выборе профессии в сфере

«человек – человек» наблюдались выраженная склонность к работе с техникой и механизмами и низкий уровень коммуникативных умений.

Анализ профессиональных устремлений и потребностей, которые старшеклассники хотели бы реализовать в своей будущей профессиональной деятельности, показал, что у учащихся с ограниченной функцией зрения ведущими потребностями являются самореализация и альтруизм, т. е. стремление развивать свои способности и приносить пользу другим людям, быть полезным обществу. На второе место они поставили стремление к материальному обеспечению, самостоятельности и к широким контактам с людьми. Менее всего выражены стремления к карьерному продвижению и достижению высокого положения в обществе, а также к комфортным условиям труда. Скорее всего, это связано с трудностями трудоустройства в современном обществе, связанными с тем, что люди с ограниченными возможностями согласны на любую работу, воспринимают её как единственное средство выживания, несмотря на выраженное стремление к самореализации.

У учащихся, имеющих хорошее зрение, первое место занимает материальный мотив (заработок), второе – альтруизм, на третьем месте – карьера, возможность самореализации и самостоятельности, не выражены мотивы общения и условия труда. Примечательно, что, несмотря на такую иерархию мотивов профессионального выбора, в знаниях о профессии их интересуют, прежде всего, профессиональные требования к специалистам и возможность карьерного роста, при этом их не заботит возможность трудоустройства по избранной профессии.

Заключение

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что социализация, проходящая в специфических условиях, обусловленных физическим недугом, определяет особенности профессионального самоопределения личности, которое имеет некоторые отличия, по сравнению с теми, у кого социализация не осложнена состоянием здоровья. Так, старшеклассники с ограниченными возможностями по зрению несколько недооценивают свои возможности и ориентируются на небольшой выбор профессий, в то время как у их здоровых сверстников выражена тенденция переоценивать свои возможности. Кроме того, в своей будущей профессии учащиеся с нарушенной функцией зрения, прежде всего, хотели бы реализовывать потребность в самореализации и развитии своих способностей, в то время как старшеклассники, не имеющие проблем со зрением, в первую очередь стремятся к материальному обеспечению жизни.

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости организации психолого-педагогической помощи старшеклассникам, независимо



от состояния их здоровья, направленной на формирование адекватных представлений о собственных возможностях и соотнесение их с конкретными профессиями. При этом следует помнить, что при своевременной и правильной коррекционной работе со слепыми и слабовидящими детьми у них формируются хорошо развитые компенсаторные возможности психического развития, создающие определенные предпосылки для доразвития всех основных функций и в дальнейшем – для деятельности в различных сферах труда. Поэтому важно раскрыть перед ними более широкие перспективы выбора будущей профессиональной деятельности.

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

Библиографический список

1. Ермаков В. П. Методические рекомендации по профессиональной ориентации детей с нарушениями зрения : искусство, природа, наука, техника, социальная деятельность. М., 2004. 358 с.
2. Трофимова Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н.Б., Пушкина Т. Ф. Основы специальной педагогики и психологии. СПб., 2005. 304 с.
3. Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2002. 480 с.
4. Копылова С. А. Допрофессиональная подготовка лиц с ограниченными зрительными возможностями как средство их профессионального самоопределения. URL: <http://labintegro.mordgpi.ru> (дата обращения : 22.12.2012).
5. Аркадьев А. А. Тесты по профориентации для учащихся. Минск, 2008. 272 с.

Professional Self-Determination of High School Students under Different Socialization Conditions

Irina Arendachuk

PhD in Psychology, associate professor,
the Chair of Educational Psychology, Saratov State University;
83, Astrahanskaya str., Saratov, 410012, Russia;
E-mail: arend-irina@yandex.ru

The article presents results of theoretical and empirical study concerning peculiarities of professional self-determination of high school

students. It is shown that state of health is a factor, which determines conditions of personal socialization and peculiarities of its professional self-determination. Investigation of peculiarities of professional self-determination of visually-challenged high school students and students, who do not have any medical conditions, was carried out at special needs (correctional) comprehensive boarding school of Type III-IV (city of Saratov) and comprehensive secondary school located in Ivanteevka village (Saratov region) (n=50). We applied the following set of methods: «Differential-diagnostic questionnaire» by E. A. Klimova, «Orientation» questionnaire by V. E. Sigachyov and M. N. Rosokhach, questionnaire «Future Social Status». Comparative analysis showed that visually-challenged high school students underestimate their abilities; they are oriented towards a relatively narrow range of professions. Needs for self-realization and development of one's abilities dominate in the structure of needs linked to future profession. Students without any medical conditions have a tendency to overestimate their abilities; the leading motive of their professional choice is the desire to achieve material wealth. The applied aspect of the problem under study can be realized in organization of psychological and pedagogical assistance to high school students aimed at the development of adequate visions concerning their personal abilities and their correlation with specific professions.

Key words: personal socialization, people with limited abilities due to a medical condition, visually-challenged person, professional self-determination of high school students.

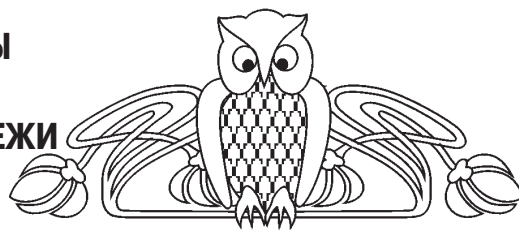
References

1. Ermakov V. P. *Metodicheskie rekomendatsii po professional'noy orientatsii detey s narusheniyami zreniya : iskusstvo, priroda, nauka, tekhnika, social'naya deyatel'nost'* (Methodic recommendations to vocational guidance of children with vision disorder : art, nature, science, equipment, social activity). Moscow, 2004. 358 p. (in Russian).
2. Trofimova N. M., Duванова S. P., Trofimova N. B., Pushkina T. F. *Osnovy special'noy pedagogiki i psikhologii* (The basics of special pedagogy and psychology). St. Petersburg, 2005. 304 p. (in Russian).
3. *Osnovy special'noy psikhologii* (The basics of special psychology) / pod red. L. V. Kurtsovoy. Moscow, 2002. 480 p. (in Russian).
4. Kopylova S. A. *Doprofessional'naya podgotovka lits s ogranichennymi zritel'nymi vozmozhnostyami kak sredstvo ikh professional'nogo samoopredeleniya* (Pre-professional education of persons with vision disorders as an instrument of their professional identity), available at: <http://labintegro.mordgpi.ru> (in Russian).
5. Arkad'ev A. A. *Testy po proforientatsii dlya uchashchihhsya* (Vocational guidance tests for pupils). Minsk, 2008. 272 p. (in Russian).



УДК 316.614

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССОВ НАПРАВЛЕННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ



А. Р. Вагапова

Вагапова Альфия Равиловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 83, ул. Астраханская, Саратов, 410012, Россия; E-mail: Al_fiya@bk.ru

Обсуждается проблема направленной социализации молодежи; приведены данные психологических подходов (Г. Тард, В. С. Мухина, А. В. Петровский), лежащих в основе анализа сущности и механизмов социализации. Представлена авторская программа направленной социализации молодежи, выделены основные направления работы по сопровождению: профессионального самоопределения, процесса адаптации в высших учебных заведениях, становления профессиональных компетенций. Описаны основные условия для повышения эффективности каждого направления: актуализации субъектного опыта студентов и его включения в содержание профессиональной подготовки; создания возможностей для функционального единства обучения, воспитания, социального становления и самореализации личности студента. Автор приходит к выводу, что значение имеют качество среды, глубина процессов познания молодежью социального пространства, качество их преобразования и принятия.

Ключевые слова: личность, социализация, адаптация, самоопределение, профессиональная компетентность.

Введение

Во всех сферах жизнедеятельности общества молодежь является одним из основных ресурсов, а также главным проводником социальных преобразований, экономического развития и технического прогресса. В условиях российской действительности на развитие личности оказывает неоднозначное влияние большое количество факторов. С одной стороны, необходимо изучить их особенности, с другой – помочь в этих условиях успешной социализации юношей и девушек.

Социализация в современном обществе зависит от среды, культуры, но обладает и общими характеристиками. В самом общем виде ее этапы соотносятся с возрастной периодизацией жизни человека. Молодежь можно определить как особую социально-демографическую группу, переживающую период становления социальной зрелости, положение которой определено социально-экономическим состоянием общества.

Теоретический анализ проблемы социализации

Период от 18–20 до 30 лет изучается в последнее время более интенсивно, поскольку это один из продуктивных и смыслонасыщенных воз-

растов человека. Молодость также называют ранней зрелостью, подчеркивая ее двойственный характер: обладая всей совокупностью прав вести взрослую жизнь (за которую боролась юность), молодые люди не всегда способны найти и реализовать в ней себя, прежде всего, это касается следующих сторон жизнедеятельности [1, с. 127]:

социальной, нравственной и гражданской незрелости, незрелости молодого человека; в этих формах инфантилизм молодежи превращается в социальное явление, обладающее определенными последствиями;

всех сфер жизни (профессиональной, эмоциональной, личностной, социальной), где обнаруживается сильное стремление к личностной экспансии, к самовыражению. Для мужчин начало профессиональной карьеры – главные задачи в этом возрасте. Для женщин на первом месте часто оказывается ответственность за создание собственного окружения – партнера, семьи, детей, хотя карьерные устремления свойственны современным женщинам в неменьшей степени, чем мужчинам. Если решение этих задач замедляется или фрустрируется, то внутренне это переживается как дефицит, недостаток, и человек направляет, все свои силы, чтобы от него избавиться;

обучения в средних учебных заведениях и вузах: студенческая пора – это время, когда приходится выдерживать довольно большие нагрузки – физические, умственные, нравственные, волевые. Далеко не все молодые люди на первых порах умеют рассчитать свои силы, рационально организовать свою работу; происходит перестройка жизни, быта, деятельности студентов;

поиска партнера, отделения от родительской семьи, приобретения профессии и начала собственной профессиональной и личной жизни – все это – условия для выработки собственного индивидуального жизненного стиля. Способность личности разрешать внутренние противоречия, выстраивать собственную систему ценностей, создавать жизненную перспективу и определять стратегические цели является мерилем ее человеческой зрелости;

поиска смысла жизни – одной из основных категорий, которыми оперирует молодость. Обычно переживания, связанные со становлением и обретением индивидуальных смысложизненных ориентаций, облекаются в формулу «быть самим собой», «самореализоваться», «осознавать себя как ценность» и во многом ориентированы на других людей. Тем не менее часть молодежи жи-



вет по «чужим образцам», сохраняет несамостоятельность, это приводит к не всегда адекватному жизненному выражению;

обретения и принятия своей индивидуальности, что создает возможность выработки личных ценностей и превращения их в принципы собственной жизни, личностные установки. В эмоциональном плане для молодого человека самопринятие – важнейшее условие самореализации. В этом возрасте оформляются способность и потребность в нравственной саморегуляции. Приспособление к обстоятельствам в молодости свидетельствует о неспособности овладеть своей жизнью, о пассивной стратегии – человек по разным причинам отрезает или суживает для себя пути самореализации. В этом случае в жизни начинает преобладать линия внешних событий, размываются жизненные цели, придающие целостность действиям, исчезает план внутреннего волеизъявления: человек становится менее интересным и менее индивидуальным.

В связи с этим при изучении различных аспектов взаимодействия личности и среды наибольший интерес вызывает проблема направленной социализации молодежи. Известно, что результатом социализации как процесса присвоения норм, ценностей и эталонов посредством включения индивида в социальное пространство, в систему социальных отношений и связей выступает интернализация социальных норм и ценностей, их преобразование в собственные. Однако весьма существенным является и то, что преобразование социального опыта в разных сферах социальной жизнедеятельности предполагает активность личности в последующей реализации этого опыта через систему субъективных отношений. В этом случае социализация представляется как процесс формирования активности личности, ее субъектной позиции и соответствующих способов ее реализации. При этом важно отметить, что субъективизация процесса социализации предстает в качестве механизма субъектной реализации самоопределения личности.

Социализация – это развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, которые происходят во взаимодействии со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества. Основываясь на субъект-субъектном подходе, социализацию можно объяснить как развитие человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры. Кроме того, сущностью социализации является сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного этноса [2].

Приспособление (социальная адаптация) – процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды (Ж. Пиаже, Р. Мертон).

Адаптация подразумевает: согласование требований и ожиданий общества по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок, т. е. самоанализа и притязаний индивида с его возможностями и реалиями социальной среды. Таким образом, адаптация – это процесс и результат становления индивида социальным существом. Обособление – процесс автономизации человека в обществе. Из сказанного следует, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый конфликт между мерой адаптации человека к обществу и степенью его обособления в нем. Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный баланс адаптации и обособления. Изложенное понимание сущности социализации справедливо в рамках субъект-субъектного подхода, в котором социализация трактуется только как адаптация человека в обществе, как процесс и результат становления индивида социальным существом [2].

Существуют различные подходы к рассмотрению механизмов социализации: так, французский социальный психолог Г. Тард считал основным подражание. Американский ученый У. Бронфенбреннер выделяет в качестве такого механизма прогрессивную взаимную аккомодацию (приспособляемость) между активным растущим человеческим существом и изменяющимися условиями, в которых оно живет. В. С. Мухина рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию обособления личности, а А. В. Петровский – смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития человека. К психологическим и социально-психологическим механизмам можно отнести:

1) импринтинг – запечатление человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей влияющих на него жизненно важных объектов. Импринтинг происходит преимущественно в младенческом возрасте, но и на более поздних возрастных этапах может быть запечатление каких-либо образов, ощущений и т. п.;

2) экзистенциальный нажим – овладение языком и неосознаваемое принятие норм социального поведения, обязательных в процессе общения со значимыми лицами;

3) подражание – следование какому-нибудь образцу. В данном случае – один из путей произвольного и чаще всего непроизвольного усвоения человеком социального опыта;

4) идентификация (отождествление) – процесс неосознаваемого отождествления себя с другим человеком, группой, образом;

5) рефлексия – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам социума, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т. д. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различными я человека,



с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого [2].

Процесс социализации человека условно можно представить как совокупность четырех составляющих: стихийной социализации; относительно направляемой; относительно социально контролируемой; более или менее сознательного самоизменения человека. Основные задачи социализации заключаются в следующем: человек является непосредственным участником общественных событий; общество заинтересовано, чтобы человек стал мужем или женою, создал крепкую семью, смог достойно участвовать в социальной и экономической жизни. Человек становится субъектом социализации объективно, так как на протяжении всей своей жизни на каждом возрастном этапе перед ним встают все новые социально-психологические задачи, для решения которых он более или менее осознанно, а чаще – неосознанно ставит перед собой соответствующие цели, т. е. проявляет свои субъектность (позицию) и субъективность (индивидуальное своеобразие) [2].

Методологические основания программы направленной социализации молодежи

Программа по направленной социализации молодежи предполагает работу по следующим направлениям.

Сопровождение профессионального самоопределения. Рассматривая профессиональную социализацию как одно из направлений социализации, в ходе которой происходит развертывание процесса профессионального самоопределения личности, исследователи отмечают актуализацию вопроса об объективации субъективного, субъектной реализации профессиональных перспектив и в целом самореализации самоопределения (И. В. Арндачук, Ю. П. Поваренков, Р. М. Шамионов и др.). Динамично меняющаяся социальная реальность, обуславливающая нарастание темпов социализации человека, его интеграции в трудовую деятельность, усиление конкуренции на рынке труда придают динамичность процессу профессионального самоопределения. В целом усиление исследовательского интереса к проблеме самоопределения субъекта связано, прежде всего, с социальными трансформациями общества, обуславливающими сдвиг социального самоопределения с разделяемых всеми «внешних» ориентиров на «внутренние» [3, с. 121].

В профессиональном самоопределении студенчества традиционно выделяют три стадии (кризиса), когда проблема выбора актуализируется в том или ином ее аспекте и от способа ее разрешения зависит последующая реализация

профессионального пути личности: на первом, на третьем и на пятом курсах.

1. Первокурсники уже осуществили выбор вуза и специальности, личность уже включена в деятельность, тем самым свобода нового выбора ограничена. Вместе с тем возникает новая, непривычная для учащегося социокультурная ситуация, требующая адаптации (изменены место жительства, образ жизни: с сельского на городской, с семейного на общежитие, возросла самостоятельность молодого человека и т. д.). Более свободный характер организации учебных занятий в вузе и ломка прежних стереотипов школьного обучения также являются существенными факторами кризиса профессионального самоопределения на первом курсе, что проявляется в сомнении в правильности сделанного выбора (вопросы: «Ты ли профессию я выбрал?» и др.).

2. Специфика профессионального самоопределения на третьем курсе обучения заключается в том, что к этому времени адаптационный период завершен, влияние довузовских факторов незначительно, актуализируются профессиональные интересы и перспективные планы. Меняется система ценностей (образования, профессии, труда, экономического взаимодействия и т. д.) и выявляются новые противоречия в сознании и поведении студентов.

3. На стадии окончания вуза (5-й курс) решается вопрос о конкретном виде профессии и о месте работы. Перед студентами стоит проблема реализации своих профессиональных планов и намерений. На этом этапе ведущим фактором профессионального самоопределения выступает рынок труда и профессий: в отличие от первокурсников пятикурсники осмысливают свой выбор не с точки зрения соответствия своим личным интересам и склонностям, а в большей мере – востребованности специальности на рынке труда. Необходимость выбора (поиска) конкретного места работы и одновременно ограничение возможности этого выбора потребностями рынка в специалистах актуализируют ценности-приоритеты (вопросы: «Что для меня важнее – работа по специальности или высокая зарплата?» и др.) [4, с. 8].

Эффективное сопровождение профессионального самоопределения студентов возможно при условиях:

- 1) актуализации их субъектного опыта и его включения в содержание профессиональной подготовки;
- 2) расширения их субъектных функций в образовательном процессе;
- 3) эффективной учебно-профессиональной деятельности и поведения студентов;
- 4) компетентности преподавателей, осуществляющих профессиональную подготовку студентов с целью их максимальной самореализации;
- 5) диалогического взаимодействия субъектов учебного процесса;



- 6) рефлексивного управления деятельностью студентов со стороны педагога;
- 7) использовании интерактивных методов и приемов обучения;
- 8) включенности студентов в дополнительное профессиональное образование [4, с.8].

Сопровождение процесса адаптации в высших учебных заведениях

Обучение в высшей школе, опираясь на достигнутые в школьные годы уровни когнитивной, потребностно-мотивационной, волевой и организационно-деятельностной готовности, требует, с одной стороны, выявления социально-педагогической и психологической сущности самого феномена адаптации, его психолого-педагогических механизмов, динамики адаптационного процесса в новых для молодого человека условиях, а с другой – изучения и совершенствования образовательной среды, условий её оптимизации с целью коррекции и профилактики дезадаптации, ускорения адаптационного процесса, улучшения самочувствия и повышения личностной активности студентов и, в конечном счете, – успешности их обучения.

В результате анализа процесса адаптации студентов младших курсов Т. П. Браун выделила четыре периода, качественно отличающиеся друг от друга:

- 1) преадаптационный, для которого характерны формирование жизненных планов, связанных с будущей учебой, интенсификация подготовки к конкурсным экзаменам, а следовательно, и создание предпосылок для успешного образования; формирование идеальных представлений о будущей учебной деятельности, самостоятельном образе жизни в отрыве от родителей;
- 2) ориентировочный: для него характерны противоречия между реальным положением дел и идеальными представлениями, осознанием требований, их принятием или непринятием, выработкой линии поведения по отношению к ним; той или иной степенью успеваемости, формирующей статус в студенческой группе. Это период активной ломки отношений личности; на него приходится наибольшее число отчисляемых по критериям академической неуспеваемости и недисциплинированности;
- 3) период истинной адаптации характеризуется активным усвоением и принятием нормативов к учебной работе, формированием новых отношений личности, связанных с учебной деятельностью, улучшением показателей учебы, значительным сокращением отчислений по неуспеваемости;
- 4) нормативный связан с относительно устойчивыми жизненными планами и личными отношениями, стабильными показателями в учебе, включенностью в основные сферы социо-

культурной внутривузовской жизни. Это период соответствия нормативным требованиям, носителями которых являются студенты, составляющие адаптированную часть коллектива [5, с. 21].

Эффективное сопровождение адаптационного процесса возможно при следующих условиях: сотрудничество и взаимодействие школы и вуза может быть использовано для практического решения проблемы преемственности между средним и высшим образованием;

опыт работы тьюторов может быть полезен для всех вузов, решающих проблемы адаптации студентов к новым условиям обучения;

создания условия для функционального единства обучения, воспитания, социального становления и самореализации личности студента;

интеграции ресурсов и усилий всех субъектов образовательного и социокультурного пространства вуза: профессорско-преподавательского состава, администрации, тьюторов, работников библиотеки, руководителей научных, творческих и спортивных объединений студентов;

взаимосвязи традиционных и инновационных форм, методов и технологий обучения [5, с.24].

Сопровождение процесса становления профессиональных компетенций

В условиях учебно-профессиональной социализации студентов вуза повышается уровень информированности о будущей профессии, развиваются профессионально важные качества, формируется представление о себе как о профессионале. Степень готовности молодых специалистов активно включаться в профессиональную деятельность, быстро адаптироваться к ее требованиям определяется профессиональной идентификацией с представителями профессиональной среды. Активность этого процесса обуславливается отношением к выбранной профессии, представлением о её ценности, личностной значимости, стремлениями к личностному и профессиональному успеху. Достаточно важным в становлении профессиональных компетенций являются представления студентов о себе как о будущем профессионале, в которых, по сути, наблюдается самопроекция себя в будущем, наличие протяженной и содержательно насыщенной временной перспективы.

Вместе с тем успешность становления профессиональных компетенций студента также связана с особенностями формирования у него психических образов (моделей) как профессии в целом, так и профессиональной деятельности. Психологическая модель профессии включает в себя следующие составляющие (субмодели):

профессиональной среды (система образов предмета труда, алгоритма деятельности и т. д.);

профессиональной деятельности (система образов взаимодействия субъекта труда с про-



фессиональной средой, а также образов целей, результатов, способов их достижения и др.);

субъекта деятельности (совокупность образов, отражающих систему свойств и отношений личности) [6, с. 52].

Вхождение в профессию сопровождается интериоризацией нормативной (сложившейся в данной культуре или субкультуре) профессиональной модели, она включает следующие этапы: ознакомление с моделью через обучение; освоение модели через практическую деятельность;

идентификацию себя с моделью (включая осознание выполняемой профессиональной деятельности как ценности в иерархии мотивов личности; соответствие личных мотивов профессионально значимым, а также соответствие личной и профессиональной картины мира) [6, с. 54].

Не менее важную роль в процессе становления профессиональных компетенций студентов-психологов играет научно-исследовательская и практическая деятельность, которая позволяет приблизить теорию к практике, способствует формированию базовых профессиональных качеств, обеспечивающих продуктивность и результативность будущей деятельности.

Усвоению психологической модели и вхождению в профессию будет способствовать активная позиция во время прохождения запланированных учебных планом производственных практик, а также качественное сопровождение данного вида деятельности опытными специалистами. Новизна её заключается в том, что студентам необходимо активно идентифицировать себя с работающими специалистами, для этого комплекс заданий практики максимально близок к практической деятельности.

Ученые, обращаясь к проблеме успешности становления профессиональных компетенций, раскрывают особенности данного процесса для студентов различных вузов, подчеркивая специфику обучения в них. Для изучения становления профессиональных компетенций личности студентов-психологов в процессе освоения профессии через практическую деятельность и идентификацию себя с ней специфика всех составляющих ее элементов, на наш взгляд, будет несколько иной:

средой для формирования профессиональных компетенций студентов выступают учреждения различного типа, обладающие структурными и функциональными компонентами. В процессе практики студент должен осознать цели, задачи, включиться в работу и понять специфику работы; помогают адаптации профессиональная группа педагогов-психологов, работающих в учреждении, а также методисты кафедры, сопровождающие практику и руководящие ею;

ситуация для становления профессиональных компетенций личности студента вызвана новизной самой деятельности и условиях, в которых

она протекает. Если рассматривать это положение более подробно, то можно выделить: новизну целей деятельности студента-практиканта, протекающей в рамках практики; новизну ближайшего его социального и профессионального окружения;

потребность в формировании, расширении профессиональной компетенции может быть осознана студентом или не осознана. В последнем случае студент, видя, что прежние способы деятельности и поведения уже невозможны, ищет другие стихийно, методом проб и ошибок, в результате чего процесс становления протекает медленно и со значительными трудностями. Осознание данной потребности может происходить в условиях, заданных «ситуацией включения», связанных с новизной, оценкой ситуации, проектированием действий и отношений, которые требуют тех или иных решений. «Ситуации включения» и метод проектирования могут эффективно применяться в процессе разработки, корректировки и реализации образовательных программ.

Заключение

Таким образом, обращаясь к проблеме сопровождения процесса направленной социализации, мы показали, что имеют значение качество среды, глубина процессов познания молодежью социального пространства с его нормами и ценностями, а также качество их преобразования и принятия. Поскольку для данной возрастной группы значимыми являются сфера самоопределения, ведущую роль играет активность самой личности. Данная программа предоставляет возможность обеспечить условия самореализации, личностного и профессионального самоопределения, а также определить задачи для эффективных способов взаимодействия человека с социальной средой.

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

Библиографический список

1. Носко И. В. Психология развития и возрастная психология. Владивосток, 2003. 125 с.
2. Альжев Д. В. Социальная педагогика. Справочно-информационный интернет-портал «Большая онлайн библиотека e-reading». URL: <http://www.e-reading-lib.org/book.php?book=99602> (дата обращения : 01.12.2012).
3. Бочарова Е. Е., Вагапова А. Р. Самоопределение личности как субъекта профессиональной социализации // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2012. Вып. 10. С. 121–128.
4. Дидковская Я. В. Профессиональное самоопределение студенчества : современные проблемы : дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2000. 182 с.



5. Браун Т. П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2007. Т. 13. № 3. С. 20–26.
6. Дружилов С. А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности : психологические механизмы и проблемы формирования // Сибирь. Философия. Образование : Альманах СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2001. Вып. 5. С. 46–56.

Socio-Psychological Aspects of Leading the Processes of Intended Socialization of Youth

Alfiya Vagapova

PhD in Psychology, associate professor, the Chair of Educational Psychology, Saratov State University; 83, Astrahanskaya str., Saratov, 410012, Russia; E-mail: Al_fiya@bk.ru

The article discusses the problem of intended socialization of youth. It offers the data of psychological approaches (Gabriel Tarde, V. S. Mukhina, A. V. Petrovsky) that lie at the foundation of analysis of essence and mechanisms of socialization mechanisms. We singled out the main directions of work aimed at accompanying: professional self-determination, adaptation process in institutions of higher education, establishment of professional competences. The article describes main conditions for increasing the effectiveness of every aspect: actualization of subjective experience in students and its inclusion into the content of professional training; creating conditions for functional unity of means of education, upbringing, social development and self-realization of a student's personality. The author of the article comes to the conclusion that quality of the environment, depth of processes of learning the social environment by youth, quality of their transformation and acceptance are significant.

Key words: personality, socialization, adaptation, self-determination, professional competence.

УДК 316.6+159.942

Я КАК ДРУГОЙ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ: ОТ Я-РЕПРЕЗЕНТАЦИИ К Я-ИДЕНТИФИКАЦИИ

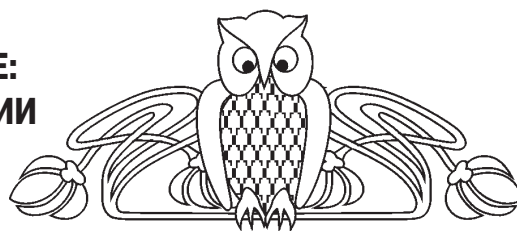
Е. В. Рягузова

Рягузова Елена Владимировна – доктор психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Саратовский государственный университет им Н. Г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, Саратов, 410012, Россия; E-mail: rjaguzova@yandex.ru

Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение Я-репрезентаций в интернет-пространстве активных пользователей социальными сетями и тех, кто позиционирует Интернет исключительно как информационный ресурс. Опираясь на разработанную концепцию личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой», анализируются специфические особенности коммуникативной среды интернет-пространства (дискурсивность, ориентированность на самопредъявление личности Другому, публичность, респонзивность, перформан-

references

1. Nosko I. V. *Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya* (Developmental and age psychology). Vladivostok, 2003. 125 p. (in Russian).
2. Al'zhev D. V. *Social'naya pedagogika. Spravochno-informacionnyj internet-portal «Bol'shaya onlayn biblioteka e-reading»* (Social pedagogy. The informational Internet portal «The large online library e-reading»), available at: <http://www.e-reading-lib.org/book.php?book=99602> (in Russian).
3. Bocharova E. E., Vagapova A. R. *Samoopredelenie lichnosti kak sub'ekta professional'noy socializatsii* (The self-determination of personality as a subject of professional socialization). *Problemy social'noy psikhologii lichnosti : mezhvuz. sb. nauch. tr.* (Problems of personality's social psychology : The interacademic collection of scientific articles). Saratov, 2012. Vyp. 10, pp. 121–128 (in Russian).
4. Didkovskaya Ya. V. *Professional'noe samoopredelenie studenchestva: sovremennye problemy: dis. ... kand. sociol. nauk* (Professional identity of student community: the actual problems. Diss. ... cand. of sociology). Ekaterinburg, 2000. 182 p. (in Russian).
5. Braun T. P. *Adaptatsiya studentov k usloviyam obucheniya v vuze kak faktor aktivnogo vzaimodeystviya lichnosti s obrazovatel'noy sredoy* (Students' adaptation to university study's conditions as a factor of active interaction between a personality and educational environment). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova* (The report of Kostroma state university named N. A. Nekrasov), 2007, vol. 13, № 3, pp. 20–26 (in Russian).
6. Druzhilov S. A. *Professionalny i professionalizm v novoy real'nosti: psikhologicheskie mehanizmy i problemy formirovaniya* (Professionals and professionalism in new reality : the formation's psychological mechanisms and problems). *Sibir'. Filosofija. Obrazovanie : Al'manah SO RAO, IPK* (Siberia. Philosophy. Education : the almanac of SO RAO, IPK). Novokuznetsk, 2001. Vol. 5, pp. 46–56 (in Russian).



тивность) и констатируется, что они способствуют формированию различных личностных Я-репрезентаций, которые постепенно становятся Я-идентификациями, рефигурируясь в новую модель идентичности личности.

Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в психологических программах тренингов по коммуникативной компетентности и развитию личности, при решении практических задач по оптимизации реальных межличностных взаимодействий и взаимоотношений, пониманию личностью Другого и его принятию, а также для формирования гармоничной идентичности личности.

Ключевые слова: интернет-пространство, идентичность личности, саморепрезентация, Я-образ, публичность – приватность, дискурсивность, респонзивность, перформативность.



Введение

Появление Интернета и его широкое распространение, безусловно, можно отнести к значительным и знаковым открытиям и достижениям современной науки и техники. Как любое выдающееся открытие оно сопряжено не только с оптимистическими надеждами человечества на прогресс, развитие, расцвет общества и отдельной личности, но и с пессимистическими ожиданиями, связанными с тем, что интернет-пространство постепенно вытеснит все остальные миры опыта, упростит межличностные отношения, сведя их к определенным отдельным контактам, минимизировав в них «меру человечности в человеке» [1, с. 355]. Неслучайно самой распространенной метафорой, транслирующей основное содержание и смысл интернет-пространства, является «паутина», которая не только быстро оплетает весь мир, затягивая все новые и новые его сегменты, не выпуская тех, кто оказался внутри нее, но и фактически вплетает в себя мир, который становится элементом матричного управления.

В рамках данной статьи нас будут интересовать социализирующие возможности интернет-пространства, обусловленные тем, что с их помощью можно конструировать и реконструировать собственную идентичность, изменять свой образ для себя и для Другого, экспериментировать с Я-репрезентациями и Я-идентификациями. Цель исследования – провести сравнительный анализ Я-образов активных пользователей социальных сетей и тех, кто использует Интернет исключительно как информационный ресурс, к которому обращаются только с деловыми запросами. Гипотеза исследования – специфика Интернета как коммуникативной среды порождает множество виртуальных идентичностей личности и дает расширенные возможности для экспериментирования с Я-образами, благодаря которым Я-репрезентации личности становятся ее Я-идентификациями.

Организация и методы исследования

Процедура исследования включала в себя два этапа, различающиеся по задачам и методами исследования. Задачей первого этапа являлся отбор и формирование двух групп исследования: активных пользователей социальных сетей и тех, кто позиционирует Интернет как информационный, а не коммуникативный ресурс. Более того, нам необходимо было исключить из состава участников исследования тех, кто испытывает определенные коммуникативные проблемы и трудности в повседневных интеракциях с Другими, для кого интернет-коммуникации выступают как замещающие формы общения, компенсирующие недостаток или дефицит повседневных контактов, тех, у кого диагностируются интернет-аддикции. Исходя из этого, основными методами подготовительного

этапа исследования выступали опрос и психологическое тестирование. Опрос проводился по специально сконструированной анкете, состоящей из блока социально-демографической информации (пол, возраст, образование, пользователь социальных сетей или нет, частота и продолжительность интернет-сессий и т. п.) и аналитического блока, позволяющего определить мотивы выхода в интернет-пространство, характер персональных запросов, личностные ожидания, субъективные предпочтения и т. п. Психологическое тестирование включало в себя следующие методики: тест на интернет-зависимость [2]; тест коммуникативных умений [3]; тест-опросник социально-коммуникативной компетентности [4]. На первом этапе в исследовании участвовало 70 человек, имеющих высшее или неполное высшее образование, в возрасте от 18 до 24 лет. Заметим, что по данным Фонда общественного мнения именно данная возрастная группа составляет 67% всех интернет-пользователей [5]. В результате проведенного отбора были сформированы две группы испытуемых по 28 человек в каждой.

На втором этапе нас интересовали личностные Я-репрезентации участников обеих групп и в качестве основного диагностического инструментария использовались методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» (20 ответов) [6] и ее модифицированный вариант «Кто Я в Интернете?» (10 ответов).

Результаты исследования

С помощью контент-анализа все саморепрезентации, данные респондентами обеих групп, были отнесены к различным аналитическим категориям. В нашем исследовании к социальным категориям были причислены ответы, которые очерчивают круг предписанных идентичностей личности. Это саморепрезентации, обозначающие принадлежность личности к тем или иным социальным группам, в которые она интегрирована и включена («Я – девушка», «Я – особь мужского пола», «Я – будущий психолог», «Я – студентка», «Я – россиянка и этим горжусь» и т. п.).

К личностным категориям были отнесены ответы, которые репрезентируют личностные черты, свойства, ценности, способности (например, «Я добрая», «Я красивый», «Я увлекающаяся личность», «Я трудоголик», «Я ранима», «Я несовершеннолетний, но стремлюсь совершенствоваться все время», «Я честный, не умею врать, отвечая на прямо поставленный вопрос»).

Остальные ответы респондентов были объединены в категорию нейтральных характеристик, таких как «Я хочу на море», «Я люблю персиковый сок», «Я хожу в солнцезащитных очках», «Я абонент МТС», «У меня сложные отношения с матерью», «Я не думала, что такое задание заставит меня задумываться, но я уже задумалась» и т. п.



С точки зрения валентности полученных репрезентаций были выделены следующие группы: позитивные самоописания («я – оптимист», «я – хороший человек», «я – порядочный», «я – супер!»), негативные самоописания («я люблю поспать»,

«я часто опаздываю», «я – лентяй»), безоценочные самоописания («я такой, как есть», «я – человек», «я часто пользуюсь возможностями интернета»). Рассмотрим сравнительный анализ полученных результатов (таблица).

Результаты самокатегоризаций в двух группах испытуемых

Категории	Группа 1	Группа 2
1. Социальные	167,8	284,4
А) общечеловеческая	66,4	70
Б) половая	21,4	56
В) семейная	24,3	63
Г) профессиональная	38,6	61,3
Д) гражданская	17,1	34,1
2. Личностные	165,9	156,8
3. Нейтральные	43,4	53,2
Самоописания		
Позитивные	63,5	75,4
Негативные	68	48
Безоценочные	56,7	54,6

Приведенные результаты свидетельствуют о том, что частота встречаемости саморепрезентаций личности в контексте социальных категорий в группе активных пользователей социальными сетями значимо ниже, что, на наш взгляд, можно объяснить привычкой общаться в интернет-пространстве, где существует возможность уйти от стратификационных (социальных) маркеров и индикаторов статуса, где граница личности размыта и не ограничена ни физическим и телесным Я, ни социальной ролью и характером социальных отношений. Снижение социально-нормативных барьеров общения приводит к тому, что особое значение приобретают индивидуально-психологические и личностные свойства субъектов коммуникации. В процессе коммуникации в сети Интернет личность может удовлетворять индивидуальные коммуникативные потребности, переходить от нормативно ориентированного общения к более глубоким личностно-интимным, индивидуализированным коммуникативным уровням, поэтому респонденты первой группы в самопрезентациях акцентировали внимание в большей степени на своих личностных свойствах. Интернет даёт возможность уйти от ряда оснований социальной категоризации: пола, возраста, социально-экономического статуса, этнической принадлежности. Таким образом, половая, семейная, гражданская и другие виды идентичностей теряют свое доминирующее значение в интернет-пространстве.

Обращает на себя внимание то, что респонденты первой группы чаще использовали негативные самоописания, подтверждающие тезис, что общение в Интернете способствует возрастанию коммуникативной открытости и толерантности.

Проанализируем самые популярные ответы респондентов обеих групп, полученные при описании себя в Интернете. Самым распростра-

ненным ответом респондентов обеих групп был ответ «Интернет даёт мне много возможностей», который объединял такие варианты, как «Я черпаю в инете ценную информацию, которую нигде не найти», «Я пользователь бесплатных услуг по закачке файлов, музыки, кино, клипов, различных программ», «Интернет – это возможность облегчить себе работу, учебу, жизнь», «Интернет даёт мне возможность общаться с новыми интересными людьми, которые живут в других странах», «По инету всегда общаешься по существу, это огромное его достоинство», «В инете я становлюсь одержим своими фантазиями – это для меня одна из форм отдыха», «В инете я нашел себе жену» и т. д. Все эти возможности Сети вполне очевидны и не нуждаются, на мой взгляд, в комментариях.

Второй по частоте встречаемости ответ – «Я искатель информации» – представлен следующими вариантами самоописаний: «В инете я превращаюсь в гигантскую пылесосогубку, впитывающую информацию», «Я охотник за информацией», «Интернет позволяет мне узнать много нового, того, чего в реале я бы не узнал», «В инете я стремился познать запретный плод». Интересен тот факт, что Интернет привлекает пользователей не только как хранилище неисчерпаемой информации, но и как источник «запретного», благодаря доступности и анонимности Сети.

Среди пользователей социальных сетей третьим по распространенности был ответ «Я – многоликий». Термин «многоликий» вобрал в себя следующие вариации: «Я непостоянен в инете», «Я авантюристка в инете», «Я – Бог и царь, что хочу, то и ворочу», «Я могу фантазировать и создавать иллюзии в инете», «В инете я разный во всех смыслах этого слова», «Я люблю розыгрыши, когда меня принимают за другого человека (иногда даже противоположного пола)», «Я могу быть жестоким, я могу быть миротворцем», «Я



всегда скрывал свое истинное лицо». Заметим, что во второй группе респондентов подобные ответы просто не встречались.

Вариант самоописания «Я раскованный (незакомплексованный)» также выявлен в первой группе и представлен следующими ответами: «Я менее скромная в инете», «В инете я немного более раскован, чем в жизни», «В инете я могу разговаривать с людьми, зная, что их предрасудки и комплексы молчат». В реальном общении личность выступает и как субъект, и как объект социальной перцепции, справедливо предполагая, что ее действия или высказывания повлияют на мнение о ней наблюдателей, которое обусловит дальнейшие межличностные интеракции и взаимоотношения. Актор считает, что последствия его действий в виртуальной коммуникации, по сравнению с реальной, гораздо меньше отражаются на дальнейших отношениях с социумом, что приводит к минимизации внешних и внутренних обязательств и снижению уровня персональной ответственности личности.

Несмотря на все возможности, которые предоставляет сеть Интернета, около половины участников исследования (47,6% респондентов обеих групп) предпочитают оставаться собой в Сети: «Я тот же, что в реале» или «В сети я тот, кто есть», «В инете я остаюсь самим собой, так как вполне доволен своей сущностью», «Я стараюсь быть самим собой».

Обратим внимание на еще одну выделенную категорию, чаще встречающуюся во второй исследовательской группе «Я – никто»: «Я виртуально размазываюсь по всему миру», «Для мира Я – набор 0 и 1», «Одна из многих-многих», «Я – набор букв в инете».

Обсуждение результатов исследования

При обсуждении полученных результатов мы хотели бы остановиться на четырех важных, с нашей точки зрения, моментах интерпретации. Первый связан с тем, что репрезентантами личности в сети Интернет становятся тексты (вербальные, визуальные), которые информативны и интересны только тогда, когда за ними стоит личность со своей историей, позицией, взглядами, системой ценностей и предпочтений, вкусами и пристрастиями. Интерес вызывают не банальные коммуникативные стереотипы, речевые шаблоны и разговорные клише, а внутренние смысловые обобщения личности, демонстрирующие ее самобытность и индивидуальность. Именно поэтому социальная самокатегоризация в сети Интернет не занимает доминирующих позиций, а уступает место личностным репрезентациям, посредством которых личность презентует и самовыражает себя.

Второй момент обусловлен тем, что репрезентируя ту или иную часть своей идентичности,

личность наполняет ее смысловым содержанием, причем заметим, что презентировать новые грани своей личности легче незнакомому Другому, тому, у кого еще не сконструирован целостный образ субъекта коммуникации и не проявляются те или иные эффекты социальной перцепции. На наш взгляд, интернет-пространство, несмотря на свою кажущуюся приватность, выполняет роль публичного пространства, предполагающего коммуникации и интеракции различных, непохожих друг на друга людей.

Р. Сеннет утверждает, что с давних пор публичное трактуется как сфера социальной жизни, включающая в себя знакомых и посторонних людей, открытая для всеобщего обозрения и очевидная с точки зрения норм, правил и внешнего контроля, тогда как приватное связывается с интимным пространством семьи и близких людей, скрытым от посторонних наблюдателей. Благодаря публичной сфере возможно существование общества, в котором люди уважают и понимают интересы, взгляды и ценности Других, признают их право быть Другими, обеспечивая тем самым демократические свободы и социальный порядок. Именно публичная сфера связана с социальными взаимодействиями: «различные сложные социальные группы должны неизбежно вступать в контакт» [7, с. 25]. Человек, ориентированный на собственную приватную сферу, а не на общественное Другого, испытывает интерес не только к своему приватному, но и к частной жизни Другого, поскольку любая личность нуждается в Других, чужих для собственной идентификации. «Падение публичного человека» в современных условиях привело к тому, что нормы поведения, характерные для приватной сферы, начали проецироваться на публичную область, искажая и извращая их и одновременно доказывая необходимость существования публичной сферы, населенной многими разноликими Другими. Полагаю, что на современном этапе развития общества функции публичного пространства выполняет интернет-пространство, которое заполнено по большому счету Чужаками и незнакомцами. Личность, находясь в интернет-пространстве – в некоей малоперсонифицированной среде – должна вызвать интерес и доверие у Другого в нерегламентированной ситуации. Именно в этих условиях не только вырабатываются, перенимаются, имитируются поведенческие паттерны и модели, которые одобряются большинством людей и маркируются как правильные с точки зрения группы, но и конструируются новые грани идентичности личности, ее открытость Другому (Чужому) и толерантность, основанная на принятии и уважении Другого.

Третий момент предлагаемой интерпретации тесно связан с предыдущим и определяется научным представлением об опыте «чужого» как своеобразном опыте претерпевания [8]. Любой коммуникативный запрос подразумевает коммуникативный ответ. Мы предлагаем воспользоваться



ся термином, предложенным Б. Вальденфельсом, и обозначить это свойство коммуникативной среды как респонзивность (от нем. *response* – ответ, отклик, отзыв) [7, с. 123]. Б. Вальденфельс полагает, что респонзивность обусловлена Чужим, сущность которого заключается в «подтверждаемой доступности оригинально недоступного» [8, с. 126] и определяет феномен «чужое» как гиперфеномен, поскольку «“чужое” являет себя только тогда, когда уклоняется от схватывания...» [8, с. 127]. Следовательно, опыт «чужого» должен представлять собой «опыт непреодолимого отсутствия» [8, с. 81]. Для этого в интенциональном смысловом порядке «собственного» должна возникнуть брешь, пропасть, разрыв, раздражение. Раздражение можно определить как респонзивное, основываясь на том, что «раздражение с его пропастью между восприятием чужого и самовосприятием не может быть сведено ни к какому общему смыслу» [8, с. 130]. «Чужое» является в своем отсутствии и внепорядковости, обнаруживается как раздражающая, атакующая, сила. Феномен «чужое», по мнению Б. Вальденфельса, требует ответа. Учёный выстраивает логику ответа на притязания «чужого». Прежде всего, притязание «чужого» «имеет двойное значение, а именно является призывом, который направлен к кому-то, и претензией, которая распространяется на нечто» [8, с. 132]. Сообразно двойственности притязания ответ также имеет двойную форму. Ответ на нечто есть содержательный ответ (ответ-*answer*), который «заполняет пробелы в содержании вопроса...» Ответ на призыв ко мне есть ответ-*response* – событие ответа, «которое не заполняет никакие пробелы, а отвечает предложениям и притязаниям Другого» [8, с. 133], представляя собой субъективное отношение к Другому, своеобразную реакцию личности на его вызов. Именно ответ-событие выступает либо основой для устойчивых личностных идентификаций, либо внутренней детерминантой для трансформаций Я-образов личности.

Четвертый момент касается перформативного характера сетевой коммуникации, предполагающей своеобразную игру условностей, происходящую в режиме «здесь-и-сейчас». Перформатив – это «маскарадный костюм» [9, с. 17], это заинтересованная саморепрезентация [10, с. 37], это говорение как действие. Речевые высказывания не просто передают какую-то информацию, а с их помощью совершается определенное действие, они не столько описывают что-то, сколько преобразуют и демонстрируют, они важны в данный конкретный момент и выступают как индикаторы реальной жизни личности. Следовательно, коммуникация в интернет-пространстве трансформирует идентичность через перформативные дискурсивные действия с помощью повторяющихся исполнений и актуализированных переживаний определенных алгоритмов самовыражения, воспроизводящих личностные и социокультурные смыслы.

Заключение

Мы выделили специфические особенности Интернета как коммуникативной среды: дискурсивность, связанную с циркуляцией и обменом текстовыми сообщениями в сети Интернет, репрезентирующими взаимодействующие личности; ориентированность на самопредъявление личности Другому, обусловленную специфическими установками личности на самоподачу и самораскрытие при взаимодействии с Другим в интернет-пространстве, посредством которых она имеет возможность транслировать личностные саморепрезентации присутствующему Другому и подтверждать их аутентичность, используя для этого обратную связь, полученную от Другого; публичность интернет-пространства как отражение сферы коллективного, доступной наблюдению и контролю; респонзивность, опосредованную своеобразным ответом-событием личности на вызов Другого; перформативность, имеющую отношение к действенному характеру коммуникации, определенному тем, что речевые высказывания выступают в виде выразительных движений (жестов) и активных действий.

Установлено, что специфика коммуникативной среды интернет-пространства способствует порождению множества виртуальных идентичностей личности и предоставляет расширенные возможности для экспериментирования с Я-образами, благодаря которым личностные саморепрезентации становятся ее Я-идентификациями.

Библиографический список

1. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. 512 с.
2. Бурова В. А. Социально-психологические аспекты интернет-зависимости. URL: <http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm> (дата обращения : 21.04.2011).
3. Блинова В. Л., Блинова Ю. Л. Психологические основы самопознания и саморазвития. Казань, 2009. С. 116–123.
4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : в 2 кн. М., 1999. Кн. 2. 480 с.
5. Фонд общественного мнения. URL: <http://fom.ru> (дата обращения : 08.04.2011).
6. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование : диагностика отношений в паре. СПб., 2006. С. 82–103.
7. Сеннет Р. Падение публичного человека. М., 2003. 424 с.
8. Вальденфельс Б. Ответ чужому : основные черты респонзивной феноменологии // Мотив чужого. Минск, 1999. С. 123–139.
9. Остин Дж. Л. Три способа пролить чернила. Философские работы. СПб., 2006. 336 с.
10. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // Вопр. философии. 1989. № 2. С. 35–40.



«I» as «Other» on the World Wide Web: from «I»-Representation to «I»-Identification

Elena Ryaguzova

Doctor of Psychology, associate professor,
the Chair of General and Social Psychology, Saratov State University;
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia;
E-mail: rjaguzova@yandex.ru

The article presents results of the empirical study aimed at investigation of I-representations of active social network users on the World Wide Web and those who use the Internet as the information resource only. Based on our conception of personal representations of "I-Other" interaction, we analyzed specific peculiarities of the communicative environment on the World Wide Web (discursiveness, orientation towards self-representation of a personality to Other, publicity, responsiveness, performativity), and identified that they contribute to development of various personal I-representations, which gradually become I-identifications and transform into a new model of personal identity. The applied aspect of the problem under study can be realized in psychological programs of communicative competence and personal development trainings, in solving practical problems concerning optimization of real interpersonal interactions and interrelations, in understanding of Other's personality and developing harmonious personal identity.

Key words: world wide web, personal identity, self-representation, I-image, publicity – privacy, discursiveness, responsiveness, performativity.

References

1. Rubinshteyn S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* (Being and consciousness. Man and the World). St. Petersburg, 2003. 512 p. (in Russian).
2. Burova V. A. *Social'no-psikhologicheskie aspekty internet-zavisimosti* (Social-psychological aspects of internet addiction disorder), available at: <http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm> (in Russian).
3. Blinova V. L., Blinova Y. L. *Psikhologicheskie osnovy samopoznaniya i samorazvitiya* (Psychological foundations of self-knowledge and self-development). Kazan', 2009, pp. 116–123 (in Russian).
4. Rogov E. I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa: - 2 kn. Kniga 2* (Handbook of Practical Psychology: in 2 b. Book 2). Moscow, 1999. 480 p. (in Russian).
5. *Fond obshchestvennogo mneniya* (The fund of public opinion), available at: <http://fom.ru> (in Russian).
6. Rumyantseva T. V. *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnosheniy v pare* (Psychological counseling: diagnosis of relations in the couple). St. Petersburg, 2006, pp. 82–103 (in Russian).
7. Sennet R. *Padenie publichnogo cheloveka* (The fall of public man). Moscow, 2003. 424 p. (in Russian).
8. Val'denfel's B. *Otvét chuzhomu: osnovnyye cherty responzivnoy fenomenologii* (Response to others': the basic features of the responsive phenomenology). *Motiv chuzhogo* (Other's motive). Minsk, 1999, pp. 123–139 (in Russian).
9. Ostin Dzh. L. *Tri sposoba prolit' chernila. Filosofskie raboty* (Three ways to shed ink. Philosophical works). St. Petersburg, 2006. 336 p. (in Russian).
10. Habermas Yu. *Ponyatie individual'nosti* (The concept of individuality). *Voprosy filosofii* (Questions of philosophy), 1989, № 2, pp. 35–40 (in Russian).

УДК 159.923.2

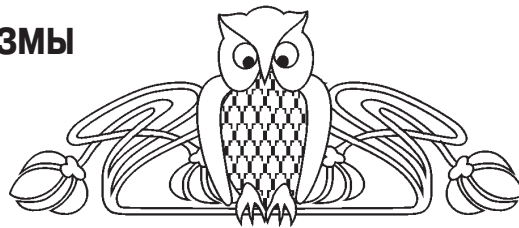
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ

Е. А. Семенова

Семенова Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, Восточно-Сибирская государственная академия образования (г. Иркутск); 6, ул. Нижняя Набережная, Иркутск, 664011, Россия;
E-mail: artemiss09@rambler.ru

В статье дается теоретический анализ основных подходов к проблеме социально-психологических механизмов становления профессиональных репрезентаций, даны определения понятий «профессиональные репрезентации», «психологический механизм», «целепологание», «рефлексия», «идентификация» и других. Раскрываются особенности и содержание основных социально-психологических механизмов становления профессиональных репрезентаций будущего специалиста в вузе.

Ключевые слова: профессиональные репрезентации, социально-психологический механизм, целепологание, рефлексия, идентификация.



Введение

Проблема изучения механизмов развития личности относится к неизменно актуальным в психологии и акмеологии. Представители акмеологического подхода (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина и др.) обращают внимание на необходимость изучения закономерностей и механизмов развития человека на этапе зрелости. Б. Г. Ананьев и его последователи подробно изучали факторы и условия, способствующие (препятствующие) развитию личности и наиболее полной самореализации человека. А. А. Деркач подчеркивает, что «в субъектно-деятельностном подходе воплощена парадигма акмеологии: если общее понимание субъекта дает ориентацию на идеал, то конкретное понимание раскрывает ак-



меологические механизмы реального достижения оптимума в профессии и жизни в целом, принципы саморегуляции и самоорганизации, присущие субъекту» [1, с. 191]. В этой связи актуальной является задача изучения социально-психологических механизмов становления профессиональных репрезентаций будущих специалистов в образовательном пространстве вуза.

Теоретический анализ проблемы механизмов становления профессиональных репрезентаций

По мнению Н. И. Гусляковой, в исследованиях накоплен теоретический и эмпирический материал, необходимый для уяснения сущности психологических механизмов и их роли в становлении сознания человека. Так, В. А. Иванников изучал механизмы волевой регуляции, Л. Н. Антилогова – механизмы развития нравственного сознания личности, Р. Д. Санжаева – механизмы формирования готовности человека к деятельности, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская – механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности и т. д. При этом у ученых, пришедших к осознанию необходимости исследования психологических механизмов, общим является только признание механизма способом обеспечения взаимодействия человека с окружающей средой.

В толковом словаре термин «механизм» раскрывается как «внутреннее устройство (система звеньев) машины, прибора, аппарата, приводящее их в действие» [2, с. 300]. Проблема психологических механизмов рассматривалась в работах Л. И. Анцыферовой, Р. Д. Санжаевой, Л. Н. Антилоговой и других. Как подчеркивает Р. Д. Санжаева, психологический механизм – это субъективное «описание» или отражение на субъективном уровне тех объективных процессов или явлений, которые обеспечивают взаимодействие человека с окружающей средой. Несмотря на многообразие изучаемых механизмов, психологи отмечают, что психологические механизмы не однородны, им присущи обобщенность и разная степень конкретизации; существуют разные типы механизмов, среди которых есть и врожденные, и приобретённые, сложившиеся в индивидуальной общественной практике, психофизиологические и психические, более и менее обобщённые, узкие, способные порождать и реализовывать мотивацию лишь в специфических условиях и ситуациях [3]. Действие любого из механизмов основывается на том или ином принципе, выражающем сущность механизма и его основные характеристики.

С точки зрения В. С. Мухиной, психический механизм имеет социальные детерминанты и представляет собой систему реакций и процессов, складывающихся и преобразующих действий, состояний и структуры личности [4]. Еще Л. С. Вы-

готский разработал теорию, показывающую, как «через других мы становимся самим собой», «почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним», и доказал, что «вся высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной» [5, с. 117]. Поэтому, на наш взгляд, необходимо выяснить сущность социально-психологических механизмов и их роль в становлении профессиональных репрезентаций студентов вуза.

Под профессиональной репрезентацией мы понимаем интегральное личностное образование, включающее совокупность образов, обладающих мотивирующей, регулирующей и прогностической функциями деятельности. В структуре профессиональных репрезентаций можно выделить три взаимообусловленных структурных компонента: репрезентации профессии и личности профессионала (обобщенный образ той или иной специальности, доминирующий в обыденном сознании и своеобразно отображенный субъектом, дополненный его собственными впечатлениями о ней, а также образ идеального профессионала); репрезентации себя как будущего профессионала («образ Я», «идентифицированный» с данной специальностью и личностью профессионала); репрезентации возможного профессионала будущего (образ вероятного будущего, связанный с прогнозируемым материальным, социальным положением, карьерным ростом, возможностью профессионального и личностного роста и т. д.). Эти подструктуры являются динамичными образованиями, развивающимися в процессе жизнедеятельности субъекта [6].

В работах А. Д. Карнышева представлен анализ социально-психологических механизмов на основе системного и личностно-деятельностного подходов. Они позволили автору рассматривать учебно-воспитательный процесс в школе с позиции ученика, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности. Наряду с ведущими механизмами (подражание, идентификация) учёный особо выделяет сотрудничество учителя и ученика как основной механизм, обеспечивающий единство деятельности и общения, а также оптимизацию психологического климата и управления школой в целом. Он подчеркивает, что сотрудничество можно определить как «оптимальное общение в процессе эффективной общественно-полезной деятельности, направленное на самоактуализацию и самосовершенствование лучших качеств и потенциала человека» [7, с. 185].

«Эффект трансситуационного научения», по мнению автора, выступает как самопроизвольное усвоение индивидом целостного социального опыта, как результат интериоризации согласованной деятельности окружающих его людей. Этот эффект обеспечивает приобретение исполнителем конкретных знаний, умений, навыков в результате согласованного взаимодействия с другими людьми



ми и в связи с их высказываниями, ожиданиями, пожеланиями, предложениями и т. п. Но усвоение опыта и умений зачастую осуществляется посредством подражания. Как считают психологи, подражательному поведению принадлежит решающая роль в овладении навыками, придающими деятельности человека черты мастерства. Речь идет о личностном знании, которое не осознается ни обучающим, ни обучаемым и которое может быть передано исключительно путем имитации. Наблюдая за действиями учителя и стремясь превзойти его, ученик подсознательно усваивает эти нормы, неизвестные самому учителю. Но «и подражательное овладение ролью, и транситуационное научение происходят спонтанно, зависят от активности окружающих людей и опытности самого исполнителя и ни в коей мере не могут выступать реальной альтернативой эффективному обучению» [8, с. 49].

По мнению А. Н. Крылова, в юношеском возрасте существенно расширяется образ Я, в состав которого начинают входить идеалы, под их воздействием изменяется характер активности молодых людей. Их поведение в большей степени строится с учетом отдаленных перспектив и в меньшей степени определяется непосредственной актуальной ситуацией. Образцом для студента может выступать хороший преподаватель, встреченный в общеобразовательной школе, в профессиональном учебном заведении. Автор поднимал проблему влияния различных по своему качеству идеалов на профессиональное развитие личности и обнаружил изменение характера внутреннего диалога при освоении профессии. Этот диалог формируется и развивается за счет интериоризации в Я-образ «эталонного профессионала» [9]. Формирование идеалов наиболее эффективно осуществляется в совместной с профессионалами деятельности. Важным фактором является личностное общение с ними, так как это способствует развитию отношения к себе как представителю данной профессии, субъекту деятельности.

О. А. Конопкин называет ряд механизмов регуляции деятельности, к которым относит звенья психологической структуры саморегулирования: принятую субъектом цель, субъективную модель значимых условий деятельности, программу исполнительских действий, критерии успеха, информацию о результате, решение о коррекции. Все эти механизмы относятся к уровню сознательного регулирования как высшему уровню саморегуляции [10]. С. Г. Косарецкий считает, что становление профессионального сознания заключается в наращивании и сопряжении слоя ценностей образования и развития человека со слоем средств (норм) деятельности. При этом он полагает, что механизмами становления профессионала выступают рефлексия как способность к самоопределению и целеполагание как способ связывания ценностей и средств в профессиональной деятельности [11].

С точки зрения Н. И. Гусликовой, психологическими механизмами становления профессионального сознания будущего учителя являются педагогическая установка, профессиональная адаптация, профессиональная рефлексия, целеполагание и профессиональная самооценка. В качестве базового механизма выступает педагогическая установка: она определяет особенности профессионального становления будущего учителя, представляет собой ту потенциальную и актуальную силу, которая обеспечивает успешность профессиональной деятельности [12].

Теоретический анализ литературы подтверждает справедливость неоднократно высказанного утверждения о том, что становление профессионала непосредственно связано с его развитием как личности и предполагает либо появление у него новых качеств и свойств, либо развитие имевшихся задатков. «Становление профессионала есть “приращение” к психике человека, ее обогащение», – подчеркивает А. К. Маркова [13, с. 62]. «Приращение» исходно высоких показателей осмысленности жизни, профессиональных репрезентаций происходит под влиянием психологических механизмов. Каждый механизм качественно своеобразен и играет особую роль в становлении сознания специалиста. Важным механизмом, характеризующим подлинного субъекта деятельности – профессионала, связанным с профессиональным сознанием, рассматривается целеполагание.

По мнению психологов, целесообразная деятельность – это проявление психической и физической активности человека, направленной на достижение сознательно поставленных целей. Субъект труда осуществляет взаимодействие между компонентами трудового процесса и является интегрирующим звеном этой взаимодействующей системы. «Цель – это ожидаемый результат деятельности. На начальном этапе она всегда выступает как мысленный, идеальный образ того результата, которого стремится достичь человек. Мысленный образ-цель сохраняется в сознании на протяжении всего процесса труда и выступает в качестве основного психического регулятора деятельности человека» [14, с. 41].

А. Н. Леонтьев, описывая схему деятельности, определяет цель как один из центральных элементов системы деятельности, при этом он указывает, что цели не ставятся субъектом произвольно, а даны в объективных обстоятельствах: «всякая цель объективно существует в некоторой предметной ситуации» [15, с. 142]. Роль субъекта в этом случае заключается в выделении и осознании целей, их предметном наполнении: «...предмет деятельности выступает двояко: первично в своём независимом существовании, как подчиняющий себе и преобразующий деятельности субъекта, вторично, как образ предмета, как продукт психологического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта и иначе осуществляться не может» [15, с. 63].



С точки зрения В. Д. Шадрикова, целеполагание выступает первым шагом в профессионализации. Автором выделяются два аспекта цели: цель-образ и цель-задача. Цель-образ включает в себя представление о будущем результате деятельности и действиях по её достижению. В процессе формирования цели-задачи устанавливается личностный смысл деятельности, происходит субъективная трансформация цели нормативно одобренного способа деятельности [16]. В. А. Петровский противопоставляет «целенаправленную» и «целеполагающую» активность субъекта деятельности. «Целеполагание определяется как формирование индивидом предметной основы необходимой ему деятельности, её мотивов, целей, задач. Именно в процессе целеполагания реализуется развитие деятельности и происходит самопорождение человека как субъекта активности» [17, с. 94].

Д. А. Григорьев рассматривает формирование целей профессиональной деятельности как «показатель сформированности профессионального сознания, как начальный и важнейший этап превращения индивида в субъекта деятельности» [5, с. 158]. Процесс целеполагания становится тем психологическим механизмом, в рамках которого происходят рефлексия человеком собственной деятельности, себя как профессионала и построение новых целей в рамках новой предметной деятельности. Это обусловлено тем, что в процессе целеполагания происходит соотнесение ценностно-смысловой и предметной сфер профессиональной деятельности. Автор выделяет следующие этапы целеполагания: 1) самостоятельное формирование индивидом общих целей деятельности на основе ценностей и смыслов; 2) построение предметной деятельности, где общие цели конкретизируются через способы; 3) становление субъекта деятельности как субъекта профессионального сообщества, расширяющее содержание целеполагания [18].

Динамика целеполагания определяется специфическими условиями вузовского этапа профессионализации и характеризуется различными формами и содержанием этого процесса. Как одно из ключевых условий становления способности целеполагания (наряду с рефлексией и стремлением развивать профессиональную деятельность) сегодня рассматривают и профессиональное сообщество (В. И. Слободчиков, С. Г. Косарецкий, Д. А. Григорьев и др.). Проблему целеполагания на вузовском этапе подготовки специалиста следует рассматривать как формирование деятельностиной позиции у студентов в процессе становления их как субъектов становящейся профессиональной деятельности.

Одним из важнейших психологических механизмов является механизм идентификации, понимаемый как уподобление одной личности другой, отождествление себя с другим человеком. Специальные исследования показывают, что с помощью идентификации происходит при-

своение чувств, отношений, мотивов, присущих тем людям, которых мы принимаем за образец и пример для подражания. Формы проявления механизма идентификации в психической реальности различны. Во всех случаях идентификация есть универсальный механизм развития личности, её когнитивных, эмоциональных, мотивационных характеристик, самосознания, социально значимых качеств, особенно на ранних этапах онтогенеза. Развитие при этом происходит через специфическое подражательное усвоение личностных смыслов. Можно предположить, что уровень профессионального развития зависит от того, в какой степени человек идентифицирует себя с имеющимся в его сознании образом профессионала. При противоречивости, неопределенности, расплывчатости образа репрезентации профессиональное развитие личности будет осуществляться хаотично.

Как считают Т. М. Давиденко, Н. В. Кузьмина, В. В. Овсянникова, одним из механизмов формирования Я-образа является идентификация субъекта со значимыми другими. Т. М. Давиденко подчеркивает, что идентификация, в зависимости от задач жизнедеятельности, во-первых, приводит к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей деятельности, во-вторых, позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем, в-третьих, делает человека субъектом своей активности. Идентификация личности – длительный, многомерный, противоречивый процесс. Онтогенетическая линия развития профессиональной идентификации включает в себя: 1) накопление знаний о себе; 2) осознание нормативов развития; 3) оценивание себя на основе этих знаний и нормативов; 4) проявление преобразующей функции самосознания, выражающейся в самосовершенствовании личности в качестве субъекта будущей профессиональной деятельности. Высокая степень идентификации характеризует личность как инициативную, проявляющую уверенность в себе, не избегающую ответственности [19].

В. С. Мухина понимает идентификацию как процесс эмоционального самоотождествления человека с другим, группой, образцом и предлагает различать интериоризационную идентификацию, которая обеспечивает само «присвоение» и «вчувствование» в другого, и экстрариоризационную, которая обеспечивает перенос своих чувств и мотивов на другого. Только во взаимодействии эти идентификационные механизмы дают возможность индивиду развиваться, рефлексировать и быть адекватным социальным ожиданиям. С точки зрения автора, механизмом отстаивания отдельным индивидом своей природной и человеческой сущности является обособление, т. е. действие (внешнее и внутреннее) [20]. В. С. Мухина считает, что идентификация и обособление диалектически связанные механизмы, по своей



глубинной сущности находящиеся в единстве и противоположности. Идентификация – это механизм отождествления индивидом себя с другим человеком или любым объектом. Идентификация есть непосредственное переживание субъектом (в той или иной степени) своей тождественности с объектом идентификации. В свою очередь, обособление можно рассматривать как отстранение, стремление индивида выделиться из числа других, закрыться от объекта общения. Обособление есть непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей отстраненности от объекта обособления. Объективно идентификация выступает как механизм «присвоения» индивидом своей человеческой сущности, как механизм социализации личности, а обособление – как механизм индивидуализации личности [20].

Итак, в овладении идентификацией и обособлением можно видеть истоки становления профессиональных репрезентаций. Механизм идентификации выступает в качестве предпосылки формирования установки на будущую профессию. Формированию способности к идентификации способствуют такие факторы, как: изменение системы отношений; приобщение студента к оценкам результатов своей деятельности; смена позиции или роли в группе; знание своих индивидуально-психологических особенностей; непосредственная активность самой личности.

Одним из основных механизмов становления профессиональных репрезентаций является рефлексия. Рефлексия разрабатывалась в исследованиях Я. А. Понамарёва, В. Н. Зарецкого, С. Ю. Степанова, Г. П. Щедровицкого и др. Рефлексия как механизм самосознания получила анализ в работах С. Л. Рубинштейна, И. С. Кона, В. П. Зинченко, В. В. Столина и др. С. Л. Рубинштейн, характеризуя два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения к жизни, указывает, что при первом способе существования «человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне её для рефлексии над ней. Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за её пределы. Человек как бы занимает позицию вне её» [21, с. 347].

В. И. Слободчиков, раскрывая суть рефлексии, подчёркивает, что «само понятие рефлексии означает всякое высвобождение сознания из любой поглощённости; различные уровни рефлексии есть ступени такого высвобождения; соответственно рефлексующее сознание есть расширяющееся сознание; процесс рефлексирования есть некоторый путь установления человеком своего собственного способа существования, который не есть наперёд или окончательно дан-

ный» [22, с. 20]. Автор выделяет два психологических механизма становления субъективности: подражание (его функцией является установление связей с другими людьми) и рефлексия, которая по самому своему существу всегда есть разрыв, раздвоение и выход за пределы любого непосредственно, автоматически текущего процесса или состояния. Эти два механизма работают сопряженно: связи, установленные путём подражания, рефлексией перестраиваются и превращаются в отношения к другим людям и к самому себе. Дальнейшее развитие такой точки зрения потребовало дифференцировки различных видов рефлексии. В. И. Слободчиков выделяет сравнительную рефлексия – способность человека сравнить себя с другими на основании ценностей и норм своего социума и определяющую рефлексия – способность устанавливать границы собственных возможностей, знать, что я знаю (умею) и чего не знаю (не умею). Рефлексия возникает там, где человек в своей деятельности попадает в затруднительную ситуацию, для нахождения выхода из которой ему надо выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти на новую позицию [22, с. 19].

По мнению психологов, рефлексивные умения представляют собой особый комплекс психических и практических действий, посредством которых осуществляется регуляция имеющихся у субъекта представлений о себе, характере собственной деятельности, её результатах и способах совершенствования. Значимыми при формировании рефлексивных умений являются интеллектуальный и личностный виды рефлексии как наиболее подвижные при изменении условий обучения [23]. Механизм рефлексии на вузовском этапе подготовки специалиста способствует формированию обобщённых репрезентаций о профессии, эталонного образа профессионала, представления о степени своего соответствия профессиональным эталонам через соотнесение себя с другими. Это предполагает развитие механизмов самосознания, формирование мировоззрения, жизненной позиции и сознательный выбор нравственных ориентиров [24].

Как подчеркивает Н. И. Гусякова, важнейшей функцией психологических механизмов является активизация сознания будущего специалиста, направленная на достижение более высокого уровня его развития и успешности выполнения профессиональной деятельности [25].

Заключение

Таким образом, анализ литературы показал, что каждый социально-психологический механизм функционирует во взаимосвязи с другими механизмами, специфично проявляя себя на разных этапах профессиональной подготовки и обуславливая профессионально-акмеологическое развитие личности. В зависимости от



специфических условий определённого этапа профессионализации студента в вузе актуализируются внутренние психологические механизмы становления профессиональных репрезентаций будущего специалиста.

Библиографический список

1. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как акмеологический феномен // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество» // Научные материалы съезда : в 3 т. М., 2012. Т. 1. С. 191–192.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1987. 523 с.
3. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1997. 406 с.
4. Митина В. С. Проблемы генезиса личности. М., 1985. 256 с.
5. Григорьев Д. А. Определение понятия «профессионал» как основа проектирования процесса профессионализации // Проблемы проектирования образования в работах аспирантов Института психологии Российской академии образования за 1994 г. М., 1995. С. 9–20.
6. Семёнова Е. А. Представления о профессии психолога у студентов заочной формы обучения // Альманах современной науки и образования : сб. ст. : в 2 ч. Тамбов, 2010. № 3 (34). Ч. 1. С. 181–183.
7. Карнышев А. Д. Очерки социальной психологии. Иркутск, 1998. 325 с.
8. Карнышев А. Д., Иванова Е. А. Социально-психологические механизмы и особенности этнической и экономической социализации // Сибирский психологический журн. 2011. № 39. С. 43–59.
9. Крылов А. Н. «Образ Я» как фактор развития личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 20 с.
10. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980. 324 с.
11. Косарецкий С. Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов : дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 182 с.
12. Гулякова Н. И. О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя // Мир психологии. 2006. № 1. С. 152–161.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 254 с.
14. Асеев В. Г. Психологическое обеспечение управленческой деятельности (на примере учебного заведения инновационного типа) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 3 (50). С. 40–43.
15. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М., 1983. Т. 2. 438 с.
16. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996. 372 с.
17. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996. 336 с.
18. Семенова Е. А. Профессиональное самосознание и психологические механизмы его становления // Сибирский психологический журн. 2007. № 26. С. 186–190.
19. Давиденко Т. М. Рефлексивное управление школой : теория и практика. Белгород, 1995. 78 с.
20. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. М., 2000. 456 с.
21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 534 с.
22. Слободчиков В. И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания // Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной и дифференциальной психологии. М., 1979. 234 с.
23. Семенова Е. А. Становление профессионального самосознания студентов в образовательном пространстве вуза. Иркутск, 2011. 208 с.
24. Скорова Л. В. Нравственное становление личности в процессе профессионального обучения // Сибирский психологический журн. 2005. № 21. С. 81–85.
25. Гулякова Н. И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания студентов педвуза. Челябинск, 2006. 511 с.
26. Выготский Л. С. Психология. М., 2000. 1006 с.

Socio-Psychological Mechanisms of Professional Representations' Establishment

Elena Semyonova

PhD in Psychology, associate professor, the Chair of General and Pedagogical Psychology, East-Siberian State Academy of Education (city of Irkutsk); 6, Nignyaya Naberegnaya, Irkutsk, 664011, Russia; E-mail: artemiss09@rambler.ru

The article presents theoretical analysis of major approaches to the problem of socio-psychological mechanisms of professional representations' establishment. It gives definitions of such terms as "professional representations", "psychological mechanism", "goal-setting", "reflection", "identification", etc. The article uncovers peculiarities and content of major socio-psychological mechanisms of professional representations' establishment of a future specialist at an institution of higher education.

Key words: Professional representations; Socio-psychological mechanism; Goal-setting; Reflection; Identification.

References

1. Derkach A. A. *Professional'naya sub'ektnost' kak akmeologicheskii fenomen* (Professional subjectness as acmeological phenomenon). *V s'ezd Obshcherossiiskoy obshchestvennoy organizatsii «Rossiiskoe psikhologicheskoe obshchestvo»*. *Sauchnye materialy : 3 vol.* (Scientific materials of Psychologists' Conference). Moscow, 2012, vol. 1, pp. 191–192 (in Russian).
2. Ozhegov S. I. *Slovar' russkogo yazyka* (The dictionary of Russian language). Moscow, 1987. 523 p. (in Russian).
3. Sanzhaeva R. D. *Psikhologicheskie mehanizmy formirovaniya gotovnosti cheloveka k deya-tel'nosti : dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Psychological mechanisms of formation of person's readiness to activity : diss. ... doct. of psychology). Novosibirsk, 1997. 406 p. (in Russian).



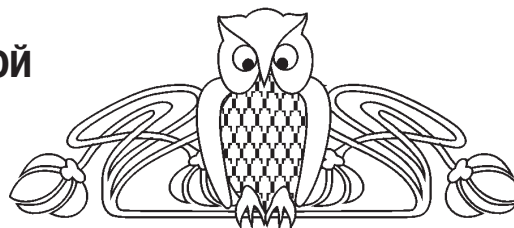
4. Mitina B. C. *Problemy genezisa lichnosti* (Problems of personality's genesis). Moscow, 1985. 256 p. (in Russian).
5. Grigor'ev D. A. *Opreделение ponjatiya «professional» kak osnova proektirovaniya protsessa professionalizacii* (Definition of concept «professional» as a basis of projection professionalization process). *Problemy proektirovaniya obrazovaniya v rabotakh aspirantov IP RAO za 1994 g.* (Problems of education's projection in IP RAS postgraduates' writings for 1994 year). Moscow, 1995, pp. 9–20. (in Russian).
6. Semjonova E. A. *Predstavleniya o professii psikhologa u studentov zaочноy formy obucheniya* (Imaginations of psychologist profession by off-campus students). *Al'manah sovremennoyom nauki i obrazovaniya : Sbornik statey* (Almanac of modern science and education : The collection of articles). Tambov, 2010. № 3 (34). part 1, pp. 181–183 (in Russian).
7. Karnyshev A. D. *Ocherki social'noy psikhologii* (Essays of social psychology). Irkutsk, 1998. 325 p. (in Russian).
8. Karnyshev A. D., Ivanova E. A. *Social'no-psikhologicheskie mehanizmy i osobennosti etnicheskoy i ekonomicheskoy sotsializacii* (Social-psychological mechanisms and features of ethnical and economical socialization). *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* (The Siberian psychological magazine), 2011, № 39, pp. 43–59 (in Russian).
9. Krylov A. N. *«Obraz Ya» kak faktor razvitiya lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* (Self-image as a factor of personality's development : autoref. diss. cand. of psychology). Moscow, 1984. 20 p. (in Russian).
10. Konopkin O. A. *Psikhologicheskie mehanizmy regulyatsii deyatel'nosti* (Psychological mechanisms of activity's regulation). Moscow, 1980. 324 p. (in Russian).
11. Kosareckiy S. G. *Psikhologicheskie usloviya razvitiya professional'nogo soznaniya budushchih pedagogov : dis. ... kand. psikh. nauk* (Psychological conditions of development of future teachers' professional consciousness). Moscow, 1999. 182 p. (in Russian).
12. Guslyakova N. I. *Psikhologicheskie mehanizmy stanovleniya i razvitiya professional'nogo soznaniya studentov pedvuza* (Psychological mechanisms of development of pedagogical universities students' professional consciousness). Chelyabinsk, 2006. 511 p. (in Russian).
13. Markova A. K. *Psihologiya professionalizma*. (Psychology of professionalism). Moscow, 1996. 254 p. (in Russian).
14. Aseev V. G. *Psikhologicheskoe obespechenie upravlencheskoy deyatel'nosti (na primere uchebnogo zavedeniya innovatsionnogo tipa)* (Psychological supporting of management activity {at example of innovative type learning institution}). *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* (Psychopedagogic in law enforcement), 2012, № 3 (50), pp. 40–43 (in Russian).
15. Leont'ev A. N. *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya : v 2 t.* (Elected psychological writings : at 2 books). Moscow, 1983. Vol. 2. 438 p. (in Russian).
16. Shadrikov V. D. *Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka* (Psychology of person's activity and ability). Moscow, 1996. 372 p. (in Russian).
17. Petrovskiy V. A. *Lichnost' v psikhologii : paradigma sub'ektnosti* (Personality in psychology : paradigm of subjectness). Rostov-on-Don, 1996. 336 p. (in Russian).
18. Semenova E. A. *Professional'noe samosoznanie i psikhologicheskie mehanizmy ego stanovleniya* (Professional selfconsciousness and psychological mechanisms of it's development). *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* (The Siberian psychological magazine), 2007, № 26, pp. 186–190 (in Russian).
19. Davidenko T. M. *Refleksivnoe upravlenie shkoly : teoriya i praktika* (Reflexive school-management : theory and practice). Belgorod, 1995. 78 p. (in Russian).
20. Muhina V. S. *Vozrastnaya psihologiya : fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo : uchebnik dlya stud. vuzov* (Age psychology : developmental phenomenology, childhood, adolescence : the study guide for universities' students). Moscow, 2000. 456 p. (in Russian).
21. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* (Basics of general psychology). St. Petersburg, 2000. 534 p. (in Russian).
22. Slobodchikov V. I. *Refleksiya kak printsip sushhestvovaniya individual'nogo soznaniya* (Reflection as a principle of individual consciousness's existence). *Ekspertimental'nye issledovaniya po problemam obshchey, sotsial'noy i differentsial'noy psikhologii* (Experimentative researchs of problems of general, social and differential psychology). Moscow, 1979. 234 p. (in Russian).
23. Semenova E. A. *Stanovlenie professional'nogo samosoznaniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza* (Development of students' professional selfconsciousness in educational space of university). Irkutsk, 2011. 208 p. (in Russian).
24. Skorova L. V. *Nravstvennoe stanovlenie lichnosti v processe professional'nogo obucheniya* (Ethic development of personality at process of professional studying). *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* (The Siberian psychological magazine), 2005, № 21, pp. 81–85 (in Russian).
25. Guslyakova N. I. *O psikhologicheskikh mehanizmkh stanovleniya professional'nogo soznaniya budushchego uchitelya*. (Psychological mechanisms of development of future teacher's professional consciousness). *Mir psikhologii* (World of psychology), 2006, № 1, pp. 152–161 (in Russian).
26. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya* (Psychology). M., 2000. 1006 p. (in Russian).



УДК 316.37

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОЛЬФАКТОРНОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

С. К. Летягина



Летягина Светлана Константиновна – кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и ювенального права, Институт социального образования (филиал) Российского государственного социального университета в Саратове;

4, ул. Фабричная, Саратов, 410015, г. Россия;

E-mail: let71@mail.ru

Обсуждается значение естественных и искусственных запахов в регуляции социального взаимодействия. Отмечается, что ольфакторная самопрезентация является не только культурным, но и социально-психологическим феноменом. Приводятся результаты эмпирического исследования гендерных социально-психологических характеристик ольфакторной самопрезентации личности. В исследовании приняли участие 170 человек, из них 90 мужчин и 80 женщин в возрасте от 18 до 55 лет. Отмечено, что запах может выступать показателем половой принадлежности, нести информацию о характере, свойствах личности, выступать символом ситуации и благосостояния. Автор приходит к выводу, что существуют гендерные различия в характеристиках ольфакторной самопрезентации личности, обусловленные индивидуальными и социально-психологическими особенностями личности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в области имиджологии, рекламной деятельности.

Ключевые слова: самопрезентация, гендер, ольфакторные средства невербального поведения, ольфакторная самопрезентация.

Введение

Управление впечатлением, выбор средств самопрезентации в различных социальных контекстах является одной из практических задач жизнедеятельности человека. Потребность в предъявлении себя другим и особенности ее удовлетворения обсуждаются на протяжении всей истории развития социальной психологии. На основе данных, полученных в результате исследования феномена самопрезентации личности, выстраиваются различные стратегии в области имиджологии, создаются рекламные сообщения, осуществляются маркетинговые акции.

Теоретический анализ проблемы

Понятие «самопрезентация» происходит от английского слова *seed-feeding* – самоподача, т. е. представление себя другим людям. В английском энциклопедическом словаре оно дословно обозначает «управление впечатлением о себе у других людей с помощью бесчисленных стратегий поведения, заключающихся в предъявлении своего

внешнего образа другим людям». В. М. Шепель определяет самопрезентацию как «умение подавать себя, привлекая к себе внимание, актуализируя интерес людей к каким-то своим видео-, аудиокачествам». В американской традиции самопрезентация рассматривается как проявление демонстративного поведения в межличностном общении, а само демонстративное поведение – как одна из форм социального поведения [1, с. 20].

Роль ольфакторных компонентов экспрессивного поведения в презентации личности обсуждается в исследованиях, выполненных в области культурологии, антропологии, социологии (О. Б. Вайнштейн, Ж. Вигарелло, А. Герер, В. Гулимова, М. Детьен, Е. А. Жирицкая, Д. Захарьин, Г. Зиммель, К. Классен, Д. Ховес, А. Синнотт, А. Корбен, А. Левенсон, Х. Д. Риндисбахер, Л. А. Рубин, Б. Шаал, К. Руби, Л. Марлье, Р. Сусиньян, Ф. Контар, Р. Трембле). Основные выводы, вытекающие из работ вышеперечисленных авторов, следующие: существуют ольфакторное поведение человека и ольфакторная коммуникация; запахи выполняют ряд социально-психологических функций: прежде всего, создают образ человека и управляют впечатлением, отношениями и т. д.

Ольфакторная модальность является одной из релевантных систем отражения невербального поведения (наряду с оптической, акустической, тактильной системами). Особую значимость ольфакторная информация проявляет в определенных специфических ситуациях и в контексте определенных типов взаимодействия, например, интимного общения, ухода матери за ребенком, в ситуации врач – больной и др. Выделяют два типа запахов, относящихся к ольфакторным компонентам невербального поведения: естественные (запах тела) и искусственные (косметика, парфюмерия, посторонние).

Естественные и искусственные запахи являются системой кодов, символов, на основе которых осуществляется деление на «своих и чужих», создается интегральный образ социальных объектов, групп, времени и пространства бытия человека (например, запах как символ детства, города, родины). Таким образом, явление ольфакторной самопрезентации становится не только культурным, но и социально-психологическим феноменом. Данный вывод подтверждает современная реклама искусственных запахов, которая всегда персонифицирована, имеет гендерно-стратификационный адрес, задана в опре-



деленном социальном контексте. Несмотря на это, обонятельная коммуникация, а вместе с ней и обонятельная самопрезентация личности еще не стали предметом социально-психологических исследований.

Антропологическая уникальность человека проявляется в особенном развитии его обонятельных инстинктов. Люди извлекают из запаха лишь малую часть той информации, которая доступна животным. В поисках причины этого отставания сложились две противоположные точки зрения. Одна из них принадлежит З. Фрейду, который связал деградацию обоняния с развившейся у человека прямой осанкой: в результате выпрямления разнополюсные особи оказались неспособны различать друг друга по запаху гениталий. Половое влечение постепенно покидало обонятельные центры, перераспределяясь между каналами зрения, нос терял свою значимость как орган биологического воспроизводства.

Верность выводов Фрейда была поставлена под сомнение экспериментом Б. Холда и М. Шлейдт, показавшим, что человек способен реагировать на запах противоположного пола, а также узнавать полового партнера при помощи обоняния. Если это так, тогда регресс обоняния у человека объясняется не только биологическими причинами: в блокировании «природных» функций носа, по-видимому, принимала участие цивилизация.

Европейская культура издавна оценивала обоняние как ненадежный сенсорный канал, который, в отличие от зрения и слуха, способен передавать информацию о предмете только в его непосредственной близости. В результате культурного семиозиса зрение и слух оказались многократно воспроизведены на уровне знаков, тогда как обонянию было отказано в символическом перерождении: культура произвела на свет живописные полотна для «жадного глаза» и музыкальные симфонии для «жадного уха», но почти не позаботилась о галереях запахов и обонятельных концертах [2, с. 9].

Негативное преимущество, которое досталось обонянию, связано с его относительной независимостью от культуры: имеется в виду не столько свобода от культурного нормирования в целом, сколько слабая причастность обоняния к культурной дифференциации, образованию многоуровневых смысловых различий. Не потому ли оценочное суждение, основанное на обонятельном восприятии предмета, звучит куда более категорично, чем та же оценка, апеллирующая к зрению, сравним: «Я его на дух не переношу» и «Я не могу его видеть»; «Мне не нравится, как она пахнет» и «Мне не нравится, как она выглядит». В результате запах скорее, чем глаз, способен выступать в контексте конфликтных ситуаций как индикатор сбоев коммуникации, в которой участвуют люди разных возрастов, полов и культур [3, с. 67].

Очевидно, что бытовое восприятие запахов складывается из взаимодействия врожденных и

культурно приобретенных привычек: природное обоняние корректируется правилами социальной игры; искусству поддерживать благоприятный обонятельный имидж обучает цивилизация. Но нормы социальной репрезентации не остаются неизменными – пространство и время вносят свои поправки в их становление и развитие.

В рамках декодирующего подхода к пониманию невербального поведения для партнеров по общению информативно любое невербальное поведение собеседника. Кодированный подход предполагает интенцию со стороны коммуникатора в передаче какой-либо информации средствами невербального поведения, создание невербального контекста общения. Контролируемая невербальная коммуникативная активность субъекта общения в сфере запахов возможна только в сфере искусственных запахов, поэтому использование определенной парфюмерии является показателем общей культуры человека и информативным компонентом невербального общения. Естественные запахи в настоящее время в развитых культурных сообществах являются социально нежелательными, безусловно, они участвуют в регуляции коммуникативных процессов (например, обеспечивают узнавание друг друга партнерами, членами семьи и т. д.), тем не менее представляется целесообразным выбор в качестве объекта изучения социально адекватных компонентов обонятельной системы невербального общения [4, с. 68].

Целью нашего исследования явилось изучение гендерных социально-психологических характеристик обонятельной самопрезентации личности; гипотеза: существуют гендерные различия в характеристиках обонятельной самопрезентации личности, обусловленные индивидуальными и социально-психологическими особенностями личности.

Организация и методы исследования

В качестве методического инструментария нами были использованы три психодиагностические методики: «Шкала коммуникативного контроля» М. Снайдера, методика С. Бем с целью изучения гендерной идентичности (маскулинности/фемининности) личности, опросник «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В. А. Лабунской, Е. В. Белугиной. Была также разработана авторская анкета «Социально-психологические характеристики обонятельного поведения».

В исследовании приняли участие 170 человек, из них 90 мужчин и 80 женщин в возрасте от 18 до 55 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

Как мужчины, так и женщины придают большое значение запахам, собственным и от



окружающих их людей. Запах может, по их мнению, выступать показателем половой принадлежности, нести информацию о характере, свойствах личности, выступать символом ситуации (повседневная, торжественная, официальная) и благосостояния. Большая часть мужской группы респондентов отдает предпочтение естественным запахам человека; основная часть женской выборки – искусственным, при этом подчеркивая, что их предпочтения зависят от того, нравится ли им естественный запах человека.

Решающее значение для респондентов обоих полов при выборе партнера имеет запах его тела. Если запах партнёра не нравится женщине, то проблема, по ее мнению, решается при помощи средств гигиены и парфюма. Для мужчины такой способ разрешения проблемы – самый непопулярный. Условно можно выделить два типа мужчин: первый – те, кто придает серьезное значение естественным запахам партнера, и если эти запахи ему неприятны, то отношения не получают своего развития; второй – мужчины, которые не придают большого значения запахам и поэтому вообще не задумываются над этой проблемой.

Больше половины всех респондентов пользуется парфюмерией практически ежедневно, и она для них, прежде всего, средство гигиены. Многие мужчины рассматривают средства парфюмерии как дополнение к одежде. Мужчины реже прибегают парфюмерии на особый торжественный случай, для них более характерно ежедневное её употребление, продиктованное спецификой их гигиены. Внеплановое, по настроению, использование ароматов свойственно сильному полу в большей степени, чем слабому.

Половина мужской части опрошенных отмечает, что безразличны в своих парфюмерных пристрастиях, они чаще пользуются тем, «чем придётся». Женщины более склонны к использованию любимых ароматов: для них парфюм – это средство создания собственного образа и обольщения. Интересно, что стремление не отставать от моды, меняя ароматы, почти не выражено.

Подавляющее большинство респондентов отмечают, что покупают парфюм примерно раз в полгода исключительно для себя, чтобы нравиться себе, повысить свою женскую/мужскую привлекательность, чувствовать себя уверенно, поддерживать репутацию, имидж. Следует отметить, что мужчины пользуются парфюмом, прежде всего, чтобы чувствовать себя уверенно, а женщины – чтобы привлечь и удержать внимание к себе.

Корреляционный анализ показал, что чем маскулинней мужчина, тем большее значение он придает естественным ароматам ($r = 0,28$ для $p = 0,01$): он предпочитает естественные запахи, исходящие как от него самого, так и от людей его окружающих. Маскулинные мужчины более уверены в своих силах, соответственно, им не

нужны лишние элементы стиля, которые будут отвлекать внимание от их естественной, природной мужской красоты.

Андрогинные мужчины большее значение придают своей внешности, чаще используют парфюмерию для того, чтобы нравиться себе и окружающим ($r = 0,21$ для $p = 0,05$). Также чаще прибегают к искусственным ароматам мужчины с высоким коммуникативным контролем, которые хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций, следят за своей речью при общении с другими людьми ($r = 0,24$ для $p = 0,05$).

В женской выборке были выявлены иные взаимосвязи. Чем выше женщина оценивает свой внешний облик, чем более она эгоцентрична, тем чаще пользуется парфюмерией, тем ей важнее, как пахнут другие люди ($r = 0,22$ для $p = 0,05$). Девушки в принципе склонны к более частому использованию парфюмерии, а уж если она очень внимательно относится к своему внешнему виду, то частота применения парфюмированных средств увеличивается в разы. Женщина, трепетно относящаяся к своей внешности, разбирается в том, какие марки духов сейчас в моде, какие ароматы подходят для каждого конкретного случая.

Чем выше уровень фемининности женщины, тем большее значение она придает своему естественному запаху и реже пользуется парфюмом ($r = -0,39$ для $p = 0,01$); она также меньше уделяет внимания искусственным ароматам и естественным запахам в процессе взаимодействия с другими людьми.

Библиографический список

1. Шепель В. М. Имиджология : Секреты личного обаяния. М., 1997. 472 с.
2. Андреева Р. П. Энциклопедия моды. СПб., 1997. 416 с.
3. Белугина Е. В. Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни : дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2003. 199 с.
4. Герер А. Ароматы Версаля в XVII–XVIII веках : эпистемологический подход // Ароматы и запахи в культуре : в 2 кн. / сост. О. Б. Вайнштейн. М., 2003. Кн. 1. 610 с.

Gender Peculiarities of Olfactory Self-Presentation of a Personality in Social Interaction

Svetlana Letyagina

PhD in Sociology, associate professor, the Chair of Psychology, Pedagogics, and Juvenile Law, Institute of Social Education (affiliated institution) of the Russian State Social University in the city of Saratov; 4, Fabrichnaya str., Saratov, 410015, Russia; E-mail: let71@mail.ru

The article discusses the role of natural and artificial smells in regulation of social interaction. It is pointed out that olfactory self-repre-



sentation is not only cultural, but socio-psychological phenomenon as well. The article presents results of the empirical study of gender socio-psychological characteristics of olfactory self-presentation of a personality that has been carried out on a sample of 170 persons (90 men and 80 women aged 18–55 years old). It has been pointed out that smell can act as a marker of gender identity, carry information about character, personal traits, and act as a symbol of situation and well-being. The author comes to the conclusion that there are gender differences in characteristics of olfactory self-presentation of a personality that are conditioned by individual and socio-psychological peculiarities of a personality. The applied aspect of the problem under study can be realized in imagology and advertising.

Key words: self-presentation, gender, olfactory means of non-verbal behavior, olfactory self-presentation.

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ О ПРОБЛЕМЕ НАРКОМАНИИ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

П. Д. Никитенко

Никитенко Павел Дмитриевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и ювенального права, Институт социального образования (филиал) Российского государственного социального университета в г. Саратове; 4, ул. Фабричная, Саратов, 410015, Россия; E-mail: 279247@mail.ru

Представлен теоретический анализ особенностей социальных представлений о проблеме наркомании в процессе социализации личности старшеклассника. Рассмотрены современные подходы к изучению социальных представлений и социализации личности, проанализированы их структуры и функции. Показана перспективность изучения социальных представлений о проблеме наркомании в зависимости от аспектов социализации личности молодежи. Выделены и описаны ядерные компоненты, которые являются основополагающими элементами конструирования феноменального поля социальных представлений молодежи о проблеме наркомании. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб, а также в разработке программ оптимизации профилактических программ по проблеме наркомании.

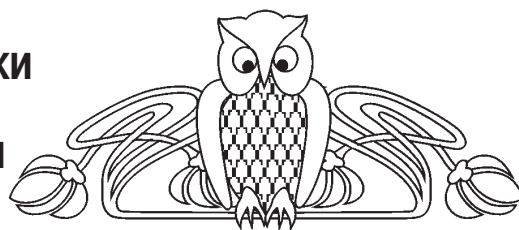
Ключевые слова: субъективные представления, социальные представления, социализация личности, наркомания, деятельность.

Введение

Проблема наркомании, к сожалению, становится все более и более актуальной, причем она уже давно переросла из актуальной проблемы в наболевшую. Более того, по мнению работников Госнарконоконтроля это уже война между обществом и теневым бизнесом. Такая ситуация является естественным следствием и показателем

References

1. Shepel' V. M. *Imidzhologiya : sekrety lichnogo obayaniya* (Imagology : the secrets of personal charm). Moscow, 1997. 472 p. (in Russian).
2. Andreeva R. P. *Entsiklopediya mody* (The fashion cyclopaedia). St. Petersburg, 1997. 416 p. (in Russian).
3. Belugina E. V. *Otnoshenie k svoemu vneshnemu obliku v period serediny zhizni : dis. kand. psich. nauk* (The stance on own visage at midlife : diss. ... cand. of psychology). Rostov-on-Don, 2003. 199 p. (in Russian).
4. Gerer A. *Aromaty Versalya v XVII–XVIII vekax : epistemologicheskij podkhod* (Versailles's aromas in XVII–XVIII centuries : the epistemological approach). *Aromaty i zapakhi v kul'ture : v 2 kn.* (Aromas and smacks in culture : in 2 vol.). Moscow, 2003. Vol. 1. 610 p. (in Russian).



уровня самосознания и грамотности общества, от которого зависит конструирование системы представлений о социальной действительности в различных условиях социализации. Однако данный показатель зависит также от уровня самосознания и грамотности каждого индивида. Принимая за конкретный факт существование общества как некоей системы (К. Маркс, М. Вебер, Т. Парсонс, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Андреева, Р. М. Шамионов), наполненной различными функциональными структурами, которые, в свою очередь, содержат в себе социальные институты, обеспечивающие условия социализации личности, можно говорить о том, что каждая такая функциональная структура призвана регулировать деятельность личности, присваивать ей социальные роли, а также наделять ее возможностью конструировать свои феноменальные поля, в которых формируются субъективные представления о процессах в структурах системы общества. Очевидно также, что сами по себе субъективные представления динамичны и легко могут изменяться в ходе интернализации за счет приобретения и освоения социальных представлений, предлагаемых той общественной системой, в которой социализируется личность, причем сам процесс социализации зависит от условий, предлагаемых общественной системой. По всей видимости, изучая субъективные представления личности и социальные представления, исследователи могут получить данные не только об условиях социализации, но и о том, как личность относится к каким-то проблемам общества.



Теоретический анализ проблемы социализации

Для получения более полной теоретической картины необходимо также остановиться на определении процесса «социализация личности» и понятия «социальное представление». Так, социализация личности, по мнению Р. М. Шамянова, – сложный многоуровневый и многофункциональный процесс и результат вхождения человека в социальную среду, усвоения, использования и последующей трансляции социальной информации в виде установок, ценностей, социальных ролей, свойств личности, моделей поведения, реализующийся на основе смены детерминант и их отношений [1, с. 31].

Социальное представление – это разновидность практического мышления, направления на общение, на понимание и освоение социального окружения, материального и идеального. Как таковые они обнаруживают специфические свойства организации содержания, а также мыслительных операций и логики [2, с. 377]. Таким образом, актуальность исследования позиционируется необходимостью понимания социальных представлений молодежи на современном этапе становления российского государства о наркотизации общества. Исходя из этого, целью нашего исследования является изучения социальных представлений молодежи о проблеме наркомании.

Организация и методы исследования

Перейдем непосредственно к организации эмпирического исследования и его результатам: в исследовании приняли участие восемьсот старшеклассников г. Саратова и восемьсот старшеклассников Саратовской области. Для получения социальных представлений использовался проективный метод исследования: респондентам предлагалось написать сочинение на тему «Мои представления о проблеме наркотизации общества»; при этом в качестве дополнительной инструкции предлагалась возможность передать свои представления о наркомании через метафорический образ, позволяющий выразить нечто сложное как простое и всем знакомое. Кроме того, старшеклассники могли описать в сочинении жизненные ситуации, при которых они, возможно, были невольными участниками приобретения или употребления наркотических средств, а также их представления о профилактических мерах борьбы с наркоманией, осуществляемых школой и средствами массовых коммуникаций. Обработка данных проводилась с использованием контент-анализа, при помощи которого были выявлены содержательные элементы социальных представлений старшеклассников о проблеме наркомании.

Анализ содержания сочинений на заданную тему позволил выявить наиболее распространенные категории, составляющие основу социальных представлений старшеклассников. Общая идея,

объединяющая представления старшеклассников о проблеме наркомании в обществе, включает содержательно разносторонние характеристики, взаимообусловленные системой ситуативных отношений и переживаний личности. Так, большинство респондентов саратовских школ в целом видят больше негативного в наркотизации общества, однако есть и индифферентные высказывания.

Результаты исследования и их обсуждение

Получены следующие характеристики социальных представлений о проблеме наркомании и её профилактики: «наркотики – это плохо» (88,2%), «наркоманы долго не живут» (54,8%), «наркотики можно купить на улице» (63%), «боюсь наркоманов» (71,7%), «если употреблять наркотики, то можно заболеть неизлечимой болезнью» (43,6%), «мне жалко наркоманов» (45,3%), «наркоманами становятся от нечего делать» (63,6%), «пробовал курить ананас – не понравилось» (1,5%), «я не употребляю наркотики, потому что боюсь от них заболеть и умереть» (87,4%), «в нашем дворе нет возможности для активного отдыха, поэтому молодежь пьет пиво и курит» (73,5%), «для меня значимость здоровья на первом месте» (82,4%), «считаю, что в Саратове нет достаточных возможностей, чтобы интересно проводить свободное время» (65,2%), «я считаю, что причина распространения наркотиков – моральная деградация общества» (62,5%), «я получал информацию о вреде наркотиков из буклетов и брошюр» (64,1%), «сведения о вреде наркотиков я получаю из бесед и лекций в школе» (57,5%), «сведения о вреде наркотиков я получаю от их антирекламы на плакатах и открытках» (44,3%), «мое отношение к наркотикам отрицательное» (66,5%), «мне безразлична проблема наркотизации общества» (12,5%), «к наркоманам я никак не отношусь» (10,4%), «есть наркоманы в классе или нет наркоманов, мне все равно» (11,2%).

Такие результаты свидетельствуют, прежде всего, о том, что респонденты в целом проинформированы о вреде наркотиков и понимают всю пагубность данного явления. Однако наличие индифферентных характеристик в социальных представлениях свидетельствует о некоторой раздраженности и усталости некоторых старшеклассников; такие характеристики могут также играть роль защитного механизма, некоего отрицания того, что кто-то из них употреблял или употребляет легкие наркотики, поэтому данная тема вызывает реакцию безразличия и раздражения.

Исследования результатов сочинений старшеклассников Саратовской области показало, что их социальные представления о проблеме наркотизации общества содержат следующие характеристики: «наркотики это зараза – от них умирают» (87,4%), «наркотики – это плохо, но отсутствие дорог ещё хуже» (44,3%), «считаю, что наиболее эффективное средство профилак-



тики наркомании – антинаркотическая реклама на телевидении, радио в прессе» (74,5%), «я не употребляю наркотики, потому что они вызывают зависимость» (74,8%), «в нашем населенном пункте самая острая проблема – алкоголизм» (54,2%), «я считаю, что причина распространения наркомании – неудовлетворенность жизнью и социальное неблагополучие» (64,7%), «к наркотикам отношусь отрицательно» (73,5%), «люди, употребляющие наркотики, вызывают у меня жалость» (48,3%), «считаю что принудительное лечение наиболее эффективно для профилактики наркомании» (67,4%), «я не употребляю наркотики, потому что боюсь от них заболеть и умереть» (73,7%), «считаю, что в области нет достаточных возможностей, чтобы интересно проводить свободное время» (71,4%), «наркотики иногда можно купить через знакомых» (7,5%).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют в целом о том, что старшеклассники Саратовской области, так же как и города Саратова, относятся к наркотизации общества отрицательно. По их мнению, слаборазвитая инфраструктура области может создавать предпосылки для актуализации проблемы не только наркомании, но и алкоголизации населения области.

Для получения более полной картины представлений старшеклассников города Саратова и области в целом о проблеме наркотизации общества был проведен корреляционный анализ по методу линейной корреляции Пирсона. Корре-

ляционный анализ, проведенный по результатам сочинения старшеклассников Саратова, помог получить одноядерную структурную композицию, состоящую из семи элементов. Ядром композиции является представление «я не употребляю наркотики, потому что боюсь от них заболеть и умереть» (рис. 1). Полученные компоненты взаимосвязей имеют положительную валентность, что говорит о непротиворечивости и устойчивости данной структурной композиции. Так, содержательные характеристики взаимосвязей корреляций, такие как «я получал информацию о вреде наркотиков из буклетов и брошюр», «сведения о вреде наркотиков я получаю от их антирекламы на плакатах и открытках», «сведения о вреде наркотиков я получаю из бесед и лекций в школе», «мое отношение к наркотикам – отрицательное» с ядром «я не употребляю наркотики, потому что боюсь от них заболеть и умереть» – свидетельствуют о том, что чем активнее в средствах массовых коммуникаций позиционируется проблема наркомании, тем выше уровень ответственности старшеклассников Саратова в отношении к своему здоровью. Такая корреляция наглядно демонстрирует наличие системы рефлексивных связей по отношению к наркотикам, основанных на способности старшеклассников к мысленному отражению позиции средств массовых коммуникаций, школы, родственников на проблему наркомании.

Более того, по результатам видно, что ведущим компонентом негативного отношения к

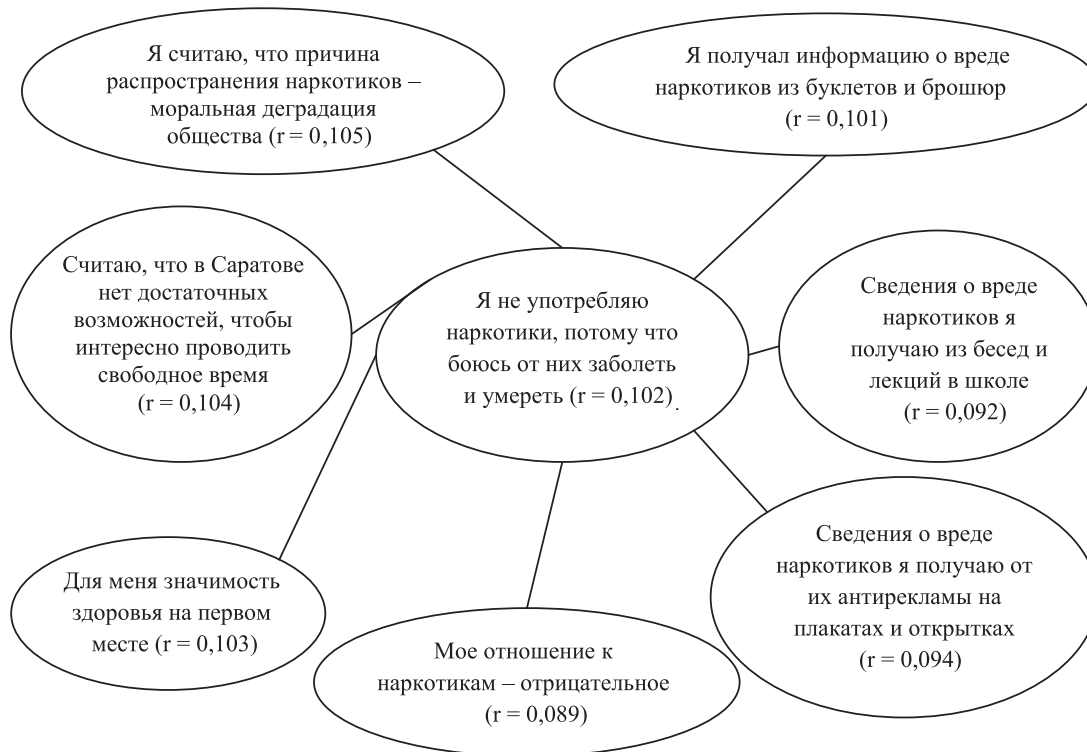


Рис. 1. Корреляционные взаимосвязи социальных представлений старшеклассников г. Саратова о проблеме наркомании



наркотикам является страх перед последствиями их употребления. Такой страх формируется через реконструкцию воззрений, получаемых из различных источников коммуникаций, и как следствие происходит конструирование собственных субъективных представлений старшеклассников о проблеме наркомании.

Следующие структурные компоненты, полученные в корреляционной взаимосвязанной плеяде, имеют такие характеристики, как: «я считаю, что причина распространения наркотиков – моральная деградация общества», «считаю, что в Саратове нет достаточных возможностей, чтобы интересно проводить свободное время», «для меня значимость здоровья на первом месте». Данные характеристики свидетельствуют о том, что постепенное ухудшение и вырождение моральных устоев общества, а также недостаточное развитие социальной инфраструктуры, которая должна обеспечить благоприятные условия социализации старшеклассников Саратова, повышает, по всей видимости, уровень их тревожности по отношению к своему здоровью. Причем сам по себе уровень тревожности актуализируется уровнем ситуативного неблагополучия, связанного с конкретными условиями социализации личности старшеклассника.

Таким образом, корреляционная структурная композиция свидетельствует о наличии взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов. По всей видимости, чем выше уровень информативности, наглядности и актуализации сообщений в средствах массовой коммуникации о вреде употребления наркотических средств, тем выше уровень переживания угрозы наркомании для социального существования индивида. Очевидно, такая угроза формирует у подростка тревожность, выражающуюся в состоянии напряжения по отношению к своему здоровью, что в последующем может оказать решающее воздействие на процесс выбора – попробовать наркотик или нет – и самоопределения – стать наркоманом или не стать.

Полученные корреляции наглядно демонстрируют и проблемную ситуацию, которая позиционируется противоречиями между соотношением конкретных обстоятельств, вызывающих определенный стресс, и условиями социализации, характеризующимися фрустрационными процессами, которые, в свою очередь, актуализируют и формируют субъективные представления, негативное отношение старшеклассников к наркомании.

Несколько иная картина наблюдается в исследовании корреляций, полученных по результатам сочинения старшеклассников Саратовской области. Анализ позволил получить взаимосвязанную двухъядерную структурную композицию, состоящую из таких характеристик отношений к наркотизации, как: «считаю, что в области нет достаточных возможностей, чтобы интересно проводить свободное время» и «я не

употребляю наркотики, потому что боюсь от них заболеть и умереть» (рис. 2). Содержательная компонента такой композиции наполнена разнонаправленными характеристиками представлений старшеклассников об эффективности способов профилактических мероприятий, направленных на формирование неприятия различных форм наркотической зависимости.

Она свидетельствует о том, что, по всей видимости, недостаточные условия социализации, одной из характеристик которой является развитая инфраструктура, не являются основным фактором создания предпосылок для приобщения старшеклассников Саратовской области к наркотикам. Более того, сами по себе некоторые характеристики условий социализации создают предпосылки для появления диссонанса между тем, что хотелось бы иметь старшекласснику, и тем, что есть в действительности. Естественно, что данный процесс сопровождается фрустрацией, которая потенцирует этот диссонанс. Однако в течение некоторого времени диссонанс, возможно, устраняется за счет сублимации и консонанс восстанавливается.

В таком ракурсе интересна полученная взаимосвязь элемента корреляционной плеяды «в нашем населенном пункте самая острая проблема – алкоголизм» с ее ядрами. Такая взаимосвязь свидетельствует о возможном наличии сублимации как одного из способов восстановления консонанса в психоэмоциональной сфере старшеклассника. Так, от наркотиков можно умереть или заболеть неизлечимой болезнью, досуг проводить негде, и в свободное время старшеклассники встречаются, где, по всей видимости, пользуются наиболее доступными для них продуктами, такими как пиво, брага и т. д.

Полученные корреляции показывают и наличие уже устойчивого негативного отношения к наркотикам, так, показатели корреляция – «я не употребляю наркотики, потому что они вызывают зависимость», «я считаю, что причина распространения наркомании – неудовлетворенность жизнью и социальное неблагополучие» и «к наркотикам отношусь отрицательно» – являются этому подтверждением. Такая ситуация возможна в силу различных обстоятельств, которые влияют на качество подачи информации через средства массовой коммуникации, родителей, школы.

Заключение

Таким образом, ситуация, потенцирующая риск употребления старшеклассником наркотика, может возникать, по сути, вследствие неорганизованного досуга, который является неким фрустратором, вызывающим у старшеклассника определенное напряжение, которое необходимо разрядить. Однако современная инфраструктура школ, дворовых территорий Саратова и Саратовской области недостаточно обустроена для вос-

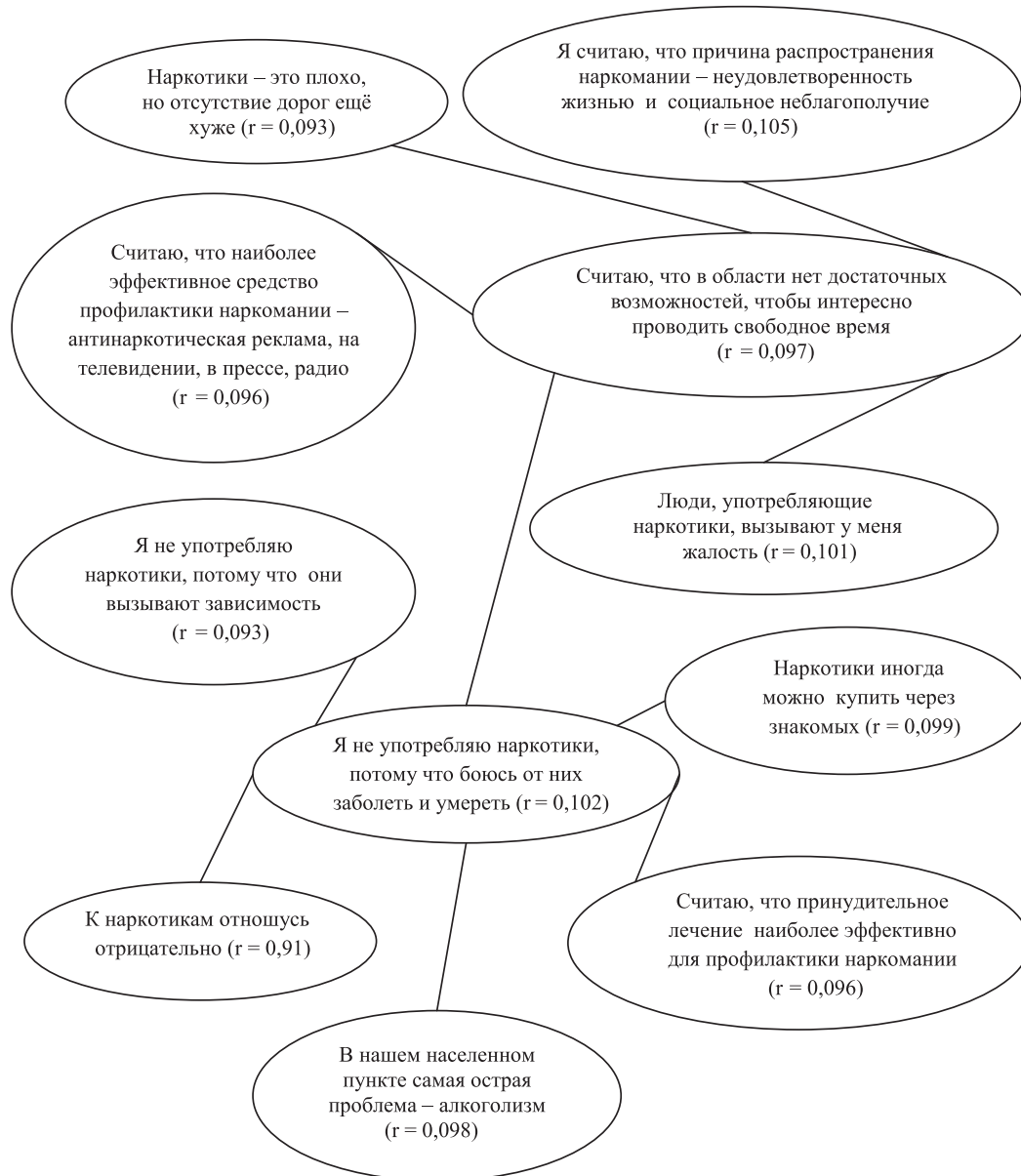


Рис. 2. Двухъядерная структурная корреляционная композиция социальных представлений старшеклассников Саратовской области о проблеме наркомании

становления психоэмоционального равновесия, поэтому у подростка имеется небольшой выбор между желаемым и действительным. Под желаемым понимается наличие определенной потребности старшеклассников в активном и здоровом отдыхе, а в действительности такой отдых невозможен в силу различных причин. На основе этого респонденты конструируют свои представления о том или ином мнении, событии или переживании. Более того, это конструирование сопровождается некоей рефлексией, в ходе которой происходит осмысление позиции «другого», его отношения к особенностям собственного видения проблемы наркотизации. Такое осмысление, в свою очередь, приводит к планированию ожидаемых последствий, основанных на жизненном опыте старшеклассника, на информации, получаемой из

различных источников (школы, СМИ, родителей и т. д.) о вреде наркотиков. Естественным следствием данного планирования является выбор, который зависит от знаний, имеющихся у старшеклассника о вреде или безвредности наркотиков.

Подводя итог анализа полученных корреляций в исследовании старшеклассников Саратова и Саратовской области, можно сделать следующие выводы: ведущим компонентом негативного отношения к наркотизации является конструирование средствами массовой коммуникации такого социального представления, как страх перед последствием употребления наркотиков. Ситуация риска возможности попробовать наркотики или алкоголь позиционируется отсутствием развитой инфраструктуры в Саратове и Саратовской области. Положение, характеризующееся посте-



пенным ухудшением и вырождением моральных устоев общества, повышает, по всей видимости, уровень тревожности, который актуализируется уровнем ситуативного неблагополучия, связанного с конкретными условиями социализации личности старшеклассника. Несмотря на то, что ведущий и основной элемент формирования негативного отношения к наркотизации – страх перед последствиями их употребления, он является лишь временным механизмом оказания социально-психологического влияния на отношение к наркотикам, так как запретный плод всегда сладок. Поэтому на данном этапе борьбы с наркотизацией ведущим компонентом должны быть не механизмы формирования страха перед наркотиками, а создание таких условий, при которых личность старшеклассника испытывала бы морально-нравственную необходимость, потребность вести здоровый образ жизни.

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

Библиографический список

1. Шамионов Р. М. Личность и ее становление в процессе социализации. Саратов, 2000. 329 с.
2. Московичи С. Социальная психология. СПб., 2007. 529 с.

УДК 316.624-053.6

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

А. А. Ощепков

Ощепков Алексей Александрович – старший преподаватель кафедры социальных наук, Димитровградский инженерно-технический институт (филиал Национального исследовательского ядерного университета «Московский инженерно-физический институт»); 294, ул. Куйбышева, Димитровград, 433511, Россия;
E-mail: sladkod@yandex.ru

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследований системы ценностей и социальных установок подростков, склонных к суицидальному поведению. В качестве концептуальной основы изучения взаимосвязей ценностных ориентаций и социальных установок выступает диспозиционная система личности. Автор приходит к выводу, что неспособность реализации внутреннего напряжения во внешнем окружении приводит к его направленности на внутренний мир, что объясняет склонность к суицидальному поведению и повышает вероятность проявления суицидального поведения у подростков. Прикладной аспект ис-

Social Views of the Youth Concerning Drug Problem under Various Socialization Conditions

Pavel Nikitenko

PhD in Psychology, associate professor, the Chair of Psychology, Pedagogics, and Juvenile Law, Institute of Social Education (affiliated institution) of the Russian State Social University in the city of Saratov; 4, Fabrichnaya str., Saratov, 410015, Russia;
E-mail: 279247@mail.ru

The article presents theoretical analysis of peculiarities of social views concerning the drug problem in the process of socialization in high school students. The article views modern approaches to studying social views and personal socialization, analyzes their structures and functions. It shows the perspective for studying social views concerning the drug problem in relation to socialization aspects of youth's personality. The article singles out and describes the core components that are the founding elements for constructing the phenomenal field for social visions of the youth concerning the drug problem. The applied aspect of the problem under study can be realized in counseling practice of psychological services, as well as development of optimization programs concerning the drug problem.

Key words: subjective visions, social visions, personal socialization, drug problem, activity.

References

1. Shamionov R. M. *Lichnost' i ee stanovlenie v protsesse sotsializacii* (Personality and its formation in the process of socialization). Saratov, 2000. 329 p. (in Russian).
2. Moskvichy S. *Social'naya psikhologiya* (Social psychology). St. Petersburg, 2007. 529 p. (in Russian).



следуемой проблемы может быть реализован в работе школьных психологов.

Ключевые слова: суицидальное поведение, подростковый возраст, ценностные ориентации, социальные установки, диспозиционная система личности.

Введение

В последние годы состояние здоровья населения России вызывает все большую тревогу, что связано с ростом заболеваемости, сокращением продолжительности жизни, проявлением различных форм девиантного поведения, в ряду которых наибольшую значимость приобретает рост числа самоубийств. Отечественными и зарубежными учеными установлено, что самоубийство обусловлено множеством факторов – социальных, экономических, политических, психологиче-



ских – и выступает индикатором благополучия развития общества. Особое внимание в рамках обозначенной проблемы приобретает рост суицидов в подростковой и молодежной среде, что характеризует особенности современного подрастающего поколения. Сегодняшние подростки и молодые люди меньше уверены в себе и мало доверяют окружающим, более чувствительны и не настолько привязаны к своим семьям, как их сверстники несколько десятилетий назад.

Теоретический анализ проблемы суицидального поведения

Проблема суицидального поведения ставится исследователями в различных областях знания: философии, медицине, социологии, психологии. Подробно изучены многие факторы, влияющие на совершение суицида как у взрослых людей, так и у подростков. Среди указанных факторов – причины биологического и социального плана и личностные особенности, а также социально-психологические детерминанты нарушения развития личности. Объяснение суицидального поведения социально-психологическими факторами имеет давнюю историю и, прежде всего, связывается с потерей смысла жизни. В. Франкл указывал, что связанная с суицидальным поведением экзистенциальная тревога переживается как ощущение пустоты и бессмысленности [1]. Э. Шнейдман предлагает рассматривать суицид с позиции психологических потребностей, в соответствии с которой суицидальное поведение определяется состоянием фрустрации или искажением наиболее значимой потребности личности [2].

В отечественной психологии традиция изучения суицидального поведения была заложена известным ученым А. Г. Амбрумовой, которая расценивает суицид как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях микросоциального конфликта [3]. Подобной точки зрения придерживаются Л. А. Азарова, Е. В. Змановская, Ю. А. Клейберг, В. Д. Менделевич, А. В. Хомич [4; 5; 6; 7; 8], понимая под суицидальным поведением намеренное стремление человека к смерти, которое может быть обусловлено формированием внутриличностного конфликта под воздействием внешних ситуационных факторов или в связи с возникновением психопатологических расстройств.

Таким образом, названными авторами выделяются факторы внешнего плана (социально-психологическая дезадаптация) и внутреннего (внутриличностный конфликт), которые в сочетании повышают вероятность проявления суицида. Или, по мнению Е. В. Змановской, «в условиях преддиспозиционной дезадаптации и невозможности реальным способом изменить конфликтную ситуацию единственной реакцией, подменяющей собой все другие действия, ока-

зывается суицид как способ самоустранения от всякой деятельности» [5, с. 103]. Разрешение же конфликта зависит от значимости для человека той сферы, которую он затрагивает. В этом плане, с нашей точки зрения, одну из ключевых ролей в динамике суицида играет система ценностей и социальных установок личности. В связи с этим отметим, что ценностные ориентации – сложный социально-психологический компонент личности, влияющий на направленность её поведения, ее социальные отношения, придающий смысл и направление поведению личности. Ценностные ориентации – это многомерная, многоуровневая, нелинейная, динамическая система; именно они являются интегрирующим компонентом в структуре личности [9]. Поэтому ценностные ориентации в качестве предмета исследования должны быть рассмотрены целостно, с позиций системного подхода, который соответствует современным научным тенденциям рассматривать предмет исследования комплексно.

Итак, учитывая вышеприведенную аргументацию, нам представляется, что теоретической основой исследования может стать диспозиционная концепция регуляции социального поведения личности, разработанная В. А. Ядовым [10]. Суть данной концепции заключается в том, что человек обладает системой диспозиционных, иерархически организованных образований, которые регулируют его поведение и деятельность. Общая схема этих диспозиций включает также иерархию потребностей (П) и ситуаций (С). Потребности классифицируются в зависимости от включения личности в различные сферы социальной деятельности, соответствующие расширению потребностей личности. Первой сферой, где регулируются потребности человека, является ближайшее семейное окружение (1), следующей – контактная (малая) группа, в рамках которой непосредственно действует индивид (2), далее – более широкая сфера деятельности, связанная с трудом, досугом, бытом (3) и, наконец, определенная социальноклассовая структура, в которую индивид включается через освоение идеологических и культурных ценностей общества (4) (рис. 1).

Иерархия уровней различных диспозиционных образований обозначается на пересечении каждого уровня потребностей и ситуаций их удовлетворения, что позволяет выделить соответствующие четыре уровня диспозиций:

1) уровень элементарных фиксированных установок, формирующихся на основе витальных потребностей в простейших ситуациях – в условиях семейного окружения и в низших предметных ситуациях;

2) более сложные диспозиции, которые формируются на основе потребностей человека в общении, осуществляемом в малой группе, – социальные фиксированные установки, или аттитюды;

3) фиксирующий общую направленность интересов личности относительно конкретной



сферы социальной активности или базовые социальные установки;

4) высший уровень диспозиций образует система ценностных ориентаций личности, регулирующих её поведение и деятельность в наиболее значимых ситуациях социальной активности, в

которых выражается отношение личности к целям жизнедеятельности, к средствам их удовлетворения, т. е. к обстоятельствам жизни, детерминированным общими социальными условиями, типом общества, системой его экономических, политических, идеологических принципов.



Рис. 1. Иерархическая схема диспозиционной регуляции социального поведения

Таким образом, ценностные ориентации личности являются высшим, интегрирующим уровнем регуляции её поведения и деятельности в системе диспозиционных образований. Система ценностей взаимосвязана с системой социальных установок, определяющих готовность проявления тех или иных форм поведения, и в этом плане диспозиционная система личности регулирует социальное поведение через взаимосвязь общей направленности на ту или иную сферу жизнедеятельности и готовности действовать определенным образом, чтобы достичь значимых ориентиров.

Учитывая приведенные теоретические основания, можно предположить, что наряду с внешними факторами (социально-психологической дезадаптацией) возможность суицида определяется и факторами внутреннего плана. В нашем случае это будет система диспозиционных образований личности – система взаимосвязей ценностных ориентаций и социальных установок, т. е. особенности системы ценностных ориентаций могут определять общую направленность на деятельность, связанную с возможностью проявления суицидального поведения, а система социальных установок может способствовать готовности к совершению суицида. И в целом взаимосвязь ценностных ориентаций и социальных установок подростков или молодых людей может определять склонность к суицидальному поведению.

В связи с этим нам представляется необходимым проверить гипотезу о взаимосвязи ценностных ориентаций личности, ее социальных установок и склонности к суицидальному поведению. Это исследование позволит также применять знания об особенностях ценностных ориентаций и социальных установок в профилактике суицидального поведения в подростковой и молодежной среде, отсюда вытекают следующие задачи:

- 1) проанализировать структуру ценностей подростков, склонных к суицидальному поведению;
- 2) провести анализ структуры социальных установок таких подростков;
- 3) исследовать взаимосвязь между структурами ценностных ориентаций и социальных установок испытуемых;
- 4) разработать рекомендации по профилактике суицидального поведения у подростков.

Выборка и методы исследования

Эмпирическая часть исследования выполнена на базе средней общеобразовательной школы № 2 г. Димитровграда Ульяновской области, в качестве респондентов выступали школьники 7-х и 9-х классов, в возрасте 12–13 и 14–15 лет, всего 62 человека. Использовались методики: М. Рокича, ориентированная на изучение индивидуальных или групповых представлений о системе значи-



мых ценностей, определяющих наиболее общие ориентиры жизнедеятельности; диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А. Н. Орла, которая является стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения склонности подростков к реализации различных форм девиантного поведения, в том числе и склонности к суицидальному поведению; для исследования социальных установок подростков был использован тест «Социальная установка» О. Ф. Потемкиной.

Обсуждение результатов

С целью анализа различий систем терминальных ценностей подростков, не склонных к

суицидальному поведению (ПНСП), и подростков, склонных к девиантному поведению (ПССП), нами было проведено сравнение среднегрупповых значений каждой из 18 ценностей в группах ПНСП и ПССП с использованием статистического *t*-критерия Стьюдента. Особое внимание уделялось значимым различиям ценностей в изучаемых группах подростков.

Анализ особенностей систем терминальных ценностей подростков 12–13 лет классов в группах ПНСП и ПССП (табл. 1) обнаружил статистически значимые (*t*-крит. Стьюдента) различия по ценностям «счастливая семейная жизнь» и «уверенность в себе», значимость которых ниже у подростков, склонных к суицидальному поведению.

Таблица 1

Сравнение терминальных ценностей в группах подростков 12–13 лет и 14–15 лет, не склонных и склонных к суицидальному поведению

Ценности	Подростки 12–13 лет			Подростки 14–15 лет		
	ПНСП	ПССП	$t_{эмп}$	ПНСП	ПССП	$t_{эмп}$
Активная деятельная жизнь	9,15	6,54	1,637	9,18	8,08	0,750
Жизненная мудрость	9,09	9,23	0,085	9,39	10,83	0,786
Здоровье	3,00	3,39	0,425	5,30	2,83	2,381*
Интересная работа	9,03	9,00	0,017	9,63	9,17	0,340
Красота природы и искусства	10,91	9,23	1,021	10,73	12,50	1,049
Любовь	6,91	5,23	1,291	6,76	8,50	1,742
Материально обеспеченная жизнь	9,76	8,15	0,871	10,36	9,17	0,672
Наличие хороших и верных друзей	7,61	7,46	0,082	6,18	4,75	1,126
Общественное признание	13,12	12,15	0,624	10,27	11,42	0,791
Познание	12,30	13,00	0,696	11,58	13,75	1,709
Продуктивная жизнь	12,39	11,00	0,833	12,21	11,92	0,228
Развитие	9,91	10,69	0,578	10,30	8,17	1,451
Развлечение	12,21	11,00	1,238	10,97	12,00	0,623
Свобода	7,12	9,31	1,279	7,88	10,17	1,336
Счастливая семейная жизнь	5,42	8,92	2,189*	6,67	4,91	1,263
Счастье других	12,67	14,15	0,961	12,79	11,17	0,993
Творчество	12,58	11,23	0,814	12,21	12,67	0,275
Уверенность в себе	7,85	11,31	1,909*	7,97	8,67	0,444

Примечание. * – значимые различия при $p \leq 0,05$.

Выявленные различия в системах ценностей изучаемых групп свидетельствуют о том, что у подростков, склонных к суицидальному поведению, занижена ценность семьи, что, видимо, связано с неблагоприятными отношениями в семье, а это, в свою очередь, снижает ценность собственной жизни. Кроме того, подростки, склонные к суицидальному поведению, менее уверены в себе, что также связано с неблагоприятной ситуацией в семье и ведет к снижению самооценки. Подтверждается общепризнанный факт, что семья выступает одним из важнейших факторов формирования склонности к суициду.

Последующий анализ был посвящен особенностям систем терминальных ценностей у подростков 14–15 лет, не склонных и склонных к суицидальному поведению (см. табл. 1), который показал статистически значимые (*t*-крит. Стьюдента) различия среднегрупповых значений по ценности «здоровье», значимость которой выше у ПССП. Можно отметить, что это не соответствует обычным представлениям о низкой ценности здоровья у подростков, склонных к суицидальному поведению. Однако наш результат может быть объяснен тем, что имеется в виду психическое здоровье, зависящее и от нормальных межлич-



ностных отношений, поэтому недостаток теплых отношений с окружающими повышает ценность психического здоровья у подростков, склонных к суицидальному поведению.

С целью изучения особенностей инструментальных ценностей подростков нами было проведено сравнение среднегрупповых значений рангов каждой из 18 инструментальных ценностей в группах подростков 7 и 9-х классов с использованием статистического *t*-крит. Стьюдента. При анализе особенностей систем инструментальных ценностей в группах ПНСП и ПССП обнаружены статистически значимые (*t*-крит. Стьюдента) различия по ценностям «воспитанность», «широта

взглядов» и «честность», значимость которых выше у подростков, не склонных к суицидальному поведению, и по ценностям «жизнерадостность» и «эффективность в делах», значимость которых выше у подростков, склонных к суицидальному поведению (табл. 2). Это объясняется тем, что недостаток радости в жизни и невысокая эффективность в том или ином виде деятельности повышают значимость ценностей жизнерадостности и эффективности в делах. С другой стороны, высокая значимость честности, воспитанности, широта взглядов на окружающую действительность, очевидно, снижают уровень склонности к совершению суицида.

Таблица 2

Сравнение инструментальных ценностей в группах подростков 12–13 лет и 14–15 лет, не склонных и склонных к суицидальному поведению

Ценности	Подростки 12–13 лет			Подростки 14–15 лет		
	ПНСП	ПССП	<i>t</i> _{эмп}	ПНСП	ПССП	<i>t</i> _{эмп}
Аккуратность	5,25	6,82	0,695	8,06	6,42	1,182
Воспитанность	4,03	8,36	2,085*	6,85	5,75	0,731
Высокие запросы	12,44	10,82	0,713	13,91	12,75	0,747
Жизнерадостность	7,44	3,91	3,090**	6,39	7,42	0,579
Исполнительность	9,59	12,27	1,745	9,39	10,83	1,065
Независимость	9,531	8,64	0,498	6,76	9,67	1,599
Непримиримость к недостаткам	14,09	13,82	0,195	15,12	14,50	0,409
Образованность	7,88	7,82	0,031	6,39	7,75	0,738
Ответственность	7,44	5,64	1,308	8,09	7,58	0,368
Рационализм	11,66	10,45	0,732	11,45	8,67	1,789
Самоконтроль	8,63	8,00	0,420	9,00	6,42	1,947*
Смелость мнения	9,72	10,82	0,897	9,21	8,50	0,494
Твердая воля	8,38	7,72	0,435	10,42	8,08	1,360
Терпимость	10,25	9,82	0,266	9,15	12,83	2,440**
Широта взглядов	11,00	13,55	2,238*	11,03	12,33	1,14
Честность	8,38	3,53	2,084*	7,42	9,42	0,915
Чуткость	11,75	10,45	0,957	11,09	11,92	0,483
Эффективность в делах	12,66	9,09	2,103*	11,09	11,83	0,502

Примечание. * – значимые различия при $p \leq 0,05$; ** – значимые различия при $p \leq 0,01$.

Анализ особенностей инструментальных ценностей в группах ПНСП и ПССП (см. табл. 2) показал статистически значимые различия (*t*-крит. Стьюдента) по ценности «терпимость», более высокая значимость которой у ПНСП, а также по ценности «самоконтроль», значимость которой выше у ПССП. Данные различия указывают на то, что высокая ориентированность на терпимость в отношениях с окружающими людьми способствует снижению уровня склонности к суицидальному поведению, а высокая ориентация на самоконтроль у подростков, склонных к суицидальному поведению, свидетельствует о высокой напряженности в межличностных отношениях, что объясняется заниженной самооценкой и, ви-

димо, связано с повышением уровня склонности к суицидальному поведению.

Дальнейший анализ эмпирического массива данных был посвящен социальным установкам подростков 7 и 9-х классов, не склонных и склонных к суицидальному поведению. Особенность системы ориентаций социальных установок ПНСП и ПССП 7-х классов (табл. 3) показал значительное увеличение у ПССП ориентации на труд, несмотря на то, что статистически значимых различий по *t*-критерию Стьюдента не обнаружено. Это объясняется тем, что сложности в отношениях с окружающими ведут к повышенной ориентации на трудовую деятельность, в которой реализуется их заниженная самооценка. Это, в



свою очередь, ведет к замыканию в указанной сфере и недостатку в межличностных отношениях, что, видимо, повышает вероятность проявления суицидального поведения.

Анализ особенностей ориентаций системы социальных установок у ПНСП и ПССП 9-х классов (табл. 3) показал статистически значимое различие (t -крит. Стьюдента) в ориентации на

власть у ПНСП. Высокий уровень ориентации на власть у подростков, не склонных к суицидальному поведению, свидетельствует о большей агрессивной направленности и способности к отстаиванию своей собственной позиции в отношениях с окружающими, что и объясняет низкий уровень склонности к суицидальному поведению.

Таблица 3

Сравнение среднегрупповых значений ориентаций социальных установок подростков 12–13 лет и 14–15 лет, не склонных и склонных к суицидальному поведению

Социальные установки	Подростки 12–13 лет			Подростки 14–15 лет		
	ПНСП	ПССП	тэмп	ПНСП	ПССП	тэмп
Ориентация на: труд	7,00	6,08	1,5741	5,94	5,83	0,1546
свободу	6,25	5,92	0,5691	5,76	6,67	1,3193
власть	2,81	3,25	0,6333	1,85	3,17	2,1322*
деньги	3,44	4,00	0,9478	3,27	3,50	0,3990

Примечание. * – значимые различия при $p \leq 0,05$.

Заключение

В результате исследования подростков 12–13 лет, не склонных и склонных к суицидальному поведению, были выявлены различия в системах терминальных и инструментальных ценностей и ориентациях социальных установок, которые выражают особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. Так, склонные к суицидальному поведению более высоко ценят семью, уверенность в себе, жизнерадостность, эффективность в делах и имеют более высокий уровень ориентации на труд. Указанные различия объясняются, во-первых, сложными семейными отношениями, которые также отражаются в трудностях во взаимодействии с окружающими. Сложности в межличностных отношениях ведут к заниженной самооценке, что связано с напряженностью и стремлением к повышенному самоконтролю. Это приводит к замыканию в трудовой деятельности и повышает риск проявления суицидального поведения.

Выявленные в результате исследования различия в системах терминальных, инструментальных ценностей и ориентациях социальных установок подростков 14–15 лет, не склонных и склонных к суицидальному поведению, выражаются в более высокой значимости у склонных к суицидальному поведению ценностей психического здоровья, самоконтроля и более низком уровне ориентации на власть. Все это свидетельствует о том, что такие подростки имеют недостаток психического здоровья, связанный с трудностями в межличностном взаимодействии и проявляющийся в неспособности к уверенному отстаиванию собственной позиции. Указанные характеристики повышают уровень склонности к суицидальному поведению.

Рассмотренные особенности подростков, склонных к суицидальному поведению, свойственны как младшей, так и более старшей возрастным группам и выражаются в следующем: во-первых, неблагоприятные семейные отношения у младших подростков приводят к сложностям в межличностном взаимодействии и, как следствие, к заниженной самооценке. Во-вторых, трудности в отношениях с окружающими связаны с повышенной напряженностью, самоконтролем у подростков, склонных к суицидальному поведению, что приводит к ощущению субъективного неблагополучия и замыканию в деятельности, мало связанной с межличностными отношениями. В-третьих, невозможность реализовать внутреннее напряжение во внешнем окружении направляет его на внутренний мир, этим объясняются склонность к саморазрушающему поведению и повышенная вероятность проявления суицидального поведения у подростков.

Статья подготовлена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, соглашение № 14.В37.21.0549 «Суицидальное поведение в подростковой и молодежной среде: факторы, личностные индикаторы, профилактика».

Библиографический список

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 372 с.
2. Шнейдман Э. С. Душа самоубийцы. М., 2001. 132 с.
3. Амбрумова А. Г., Тихоненко В. А. Диагностика суицидального поведения. М., 1980. 55 с.
4. Азарова Л. А. Девиантное поведение и его профилактика. Минск, 2009. 164 с.
5. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М., 2004. 288 с.



6. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения. Ульяновск, 2005. 416 с.
7. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. СПб., 2008. 445 с.
8. Хомич А. В. Психология девиантного поведения. Ростов н/Д, 2006. 140 с.
9. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журн. 1999. № 5. С. 38–44.
10. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 89–105.

Peculiarities of Axiological Orientations and Social Attitudes of Adolescents Prone to Suicidal Behavior

Aleksey Oshchepkov

Senior Lecturer, the Chair of Social Sciences, Dimitrovgrad Engineering and Technical Institute (affiliated institution of National Research Nuclear University «Moscow Engineering and Physics Institute»; 294, Kuybysheva str., Dimitrovgrad, 433511, Russia; E-mail: sladkod@yandex.ru

The article presents the results of theoretical and empirical research of the system of values and social attitudes of adolescents that are prone to suicidal behavior. The conceptual foundation for studying interconnection between axiological orientation and social attitudes is disposition system of a personality. Authors come to the conclusion that inability to realize inner tension in the external environment leads to its orientation towards the inner world, explains the tendency to suicidal behavior and increases the possibility of emergence of suicidal behavior in adolescents. The applied aspect of the problem under study can be realized in the work of school psychologists.

Key words: suicidal behavior, adolescence, axiological orientations, social attitudes, disposition system of a personality.

УДК 316.6

СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СООТНЕСЕНИИ С УСПЕШНОСТЬЮ СТУДЕНТА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. Е. Бочарова, О. С. Протасевич

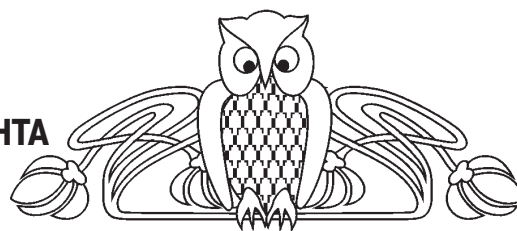
Бочарова Елена Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, Саратов, 410012, Россия; E-mail: bocharova-e@mail.ru

Протасевич Ольга Сергеевна – магистрант кафедры психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, Саратов, 410012, Россия; E-mail: kafobr@mail.ru

Приведены данные эмпирического исследования структурной организации личностной саморегуляции в соотношении с успешностью студента в учебной деятельности. Представлено пони-

References

1. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* (A person in search of meaning). Moscow, 1990. 372 p. (in Russian).
2. Shneydman E. S. *Dusha samoubiytsy*. (A self-destroyer's soul). Moscow, 2001. 132 p. (in Russian).
3. Ambrumova A. G., Tikhonenko V. A. *Diagnostika suicidal'nogo povedeniya* (Diagnostics of suicidal behavior). Moscow, 1980. 55 p. (in Russian).
4. Azarova L. A. *Deviantnoe povedenie i ego profilaktika* (Deviant behavior and its prophylaxis). Minsk, 2009. 164 p. (in Russian).
5. Zmanovskaya E. V. *Deviantologiya (Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya)* (Deviantology. Psychology of abnormal behavior). Moscow, 2004. 288 p. (in Russian).
6. Kleyberg Yu. A. *Social'naya psikhologiya deviantnogo povedeniya* (Social psychology of deviant behavior). Ul'yanovsk, 2005. 416 p. (in Russian).
7. Mendeleevich V. D. *Psikhologiya deviantnogo povedeniya* (Psychology of deviant behavior). St. Petersburg, 2008. 445 p. (in Russian).
8. Homich A. V. *Psikhologiya deviantnogo povedeniya*. (Psychology of deviant behavior). Rostov-on-Don, 2006. 140 p. (in Russian).
9. Bubnova S. S. *Tsennostnye orientacii lichnosti kak mnogomernaya nelineynaya sistema* (Personality's value orientations as a multivariate non-linear system). *Psikhologicheskiy zhurnal* (The psychological magazine), 1999, № 5, pp. 38–44 (in Russian).
10. Yadov V. A. *O dispoziitsionnoy regulyatsii sotsial'nogo povedeniya lichnosti* (The disposition regulation of personality's social behavior). *Metodologicheskie problemy social'noy psikhologii* (Methodological problems of social psychology). Moscow, 1975, pp. 89–105 (in Russian).



мание саморегуляции как системно организованного процесса внутренней активности человека по инициации, поддержанию и управлению разными формами произвольной активности по достижению принимаемых человеком целей (О. С. Конопкин, В. И. Моросанова, Г. С. Прыгин и др.). Исследование выполнено на пропорционально подобранной выборке по 30 человек (студенты второго года обучения вузов (17–18 лет) г. Саратова), отличающихся уровнем академической успеваемости в учебной деятельности (N = 60 человек). Применение комплекса методик – многошкальной опросной методики В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССП); методики для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой); методов сравнительного и корреляционного анализов – позволило выявить существенные различия



как в структурной организации саморегуляции, так и в структуре межфункциональных связей саморегуляции и учебной мотивации. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб образовательных учреждений.

Ключевые слова: личность студента, структура саморегуляции, успешность в учебной деятельности, учебная мотивация.

Введение

Актуальность исследования обусловлена, прежде всего, задачами высшего профессионального образования, обозначенными в концепции модернизации российского образования: подготовкой квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Отметим, что обучение в вузе, по сравнению со школьным образованием, имеет определенные особенности, к которым относятся больший объем учебного материала, возможность выбора учебных дисциплин, меньший контроль за самостоятельной подготовкой студентов со стороны преподавателей. Отсюда вытекают повышенные требования к уровню развития у студентов процессов саморегуляции учебной деятельности (планирования и программирования подготовки, учета значимых условий образования, контрольно-коррекционных процессов и т.д.) и соответствующих регуляторно-личностных качеств – самостоятельности, инициативности, гибкости. Таким образом, саморегуляция является существенным фактором успешности студента в учебной деятельности.

В большинстве теоретических концепций процессы саморегуляции рассматриваются как системы, т. е. как системно организованный процесс внутренней активности человека по инициации, поддержанию и управлению разными формами произвольной активности, направленной на достижение принимаемых им целей (О. С. Конопкин [1], В. И. Моросанова [2], [3], Г. С. Прыгин [4] и др.). В этой связи особенно важно изучение структурной организации личностной саморегуляции в соотношении с успешностью студента в учебной деятельности.

Методики и методы исследования

Для достижения поставленной цели нами применялся комплекс психодиагностических методик: многошкальная опросная методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССП); методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реана и В. А. Якунина, модификация Н. Ц. Бадмаевой); уточняющая беседа. В качестве индекса успешности в учебной

деятельности (УУД) мы рассматривали академическую успеваемость респондентов (средний балл), который соответствует в первой группе 3,2 балла, во второй группе – 4,75 балла. Анализ результатов исследования осуществлялся на основе методов математической статистики (нахождение среднего, стандартного отклонения, сравнительный анализ по t -критерию Стьюдента, корреляционный анализ по Пирсону). Статистическая обработка данных проводилась с помощью приложения Microsoft Excel for Microsoft Office XP. Эмпирическое исследование проводилось на пропорционально подобранных выборках по 30 человек (студентов второго года обучения вузов, 17–18 лет, г. Саратова), отличающихся уровнем успешности в учебной деятельности ($N = 60$ человек).

Результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к результатам исследований, полученных по опроснику А. А. Реана и В. А. Якунина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой) «Диагностика учебной мотивации студентов» в исследуемых выборках (табл. 1). Данные свидетельствуют о сходствах и различиях структурных компонентов учебной мотивации студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности.

В выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности наибольшую выраженность имеют следующие мотивы: престижа, учебно-познавательные и социальные; наименьшую – творческой самореализации; в выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности мотивы избегания и коммуникативные мотивы имеют большую выраженность, меньше всего выражен мотив творческой самореализации.

Сравнительный анализ показателей выраженности компонентов учебной мотивации студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности позволил выявить достоверно значимые различия в исследуемых выборках относительно таких мотивов, как: избегания (t -критерий Стьюдента = 2,04; $p < 0,01$), мотивы престижа (t -критерий Стьюдента = 2,64; $p < 0,001$), мотивы творческой самореализации (t -критерий Стьюдента = 1,70; $p < 0,05$), учебно-познавательные (t -критерий Стьюдента = 2,34; $p < 0,01$), социальные (t -критерий Стьюдента = 2,41; $p < 0,01$). Коммуникативные и профессиональные мотивы имеют одинаковую представленность. Вместе с тем межгрупповое сравнение выраженности показателей мотивации позволяет говорить, что в выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности более выраженными являются *мотивы престижа, творческой самореализации, учебно-познавательные и социальные*; в выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности – *мотивы избегания* (рис. 1).



Таблица 1

Выраженность структурных компонентов учебной мотивации студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности

Мотивы	ВУУ	НУУ	<i>t</i> -критерий Стьюдента	Р уровень
	Среднее	Среднее		
Коммуникативные	18,4	18,0	0,53	0,68
Избегания	16,3	24,3	2,04	0,01
Престижа	23,5	12,2	2,64	0,001
Профессиональные	17,3	15,7	0,73	0,72
Творческой самореализации	6,7	3,4	1,70	0,05
Учебно-познавательные	24,6	16,4	2,34	0,01
Социальные	20,2	13,3	2,41	0,01

Примечание. ВУУ – высокий уровень успешности в учебной деятельности; НУУ – низкий уровень успешности в учебной деятельности; *p* уровень – уровень достоверности различий; N = 60.

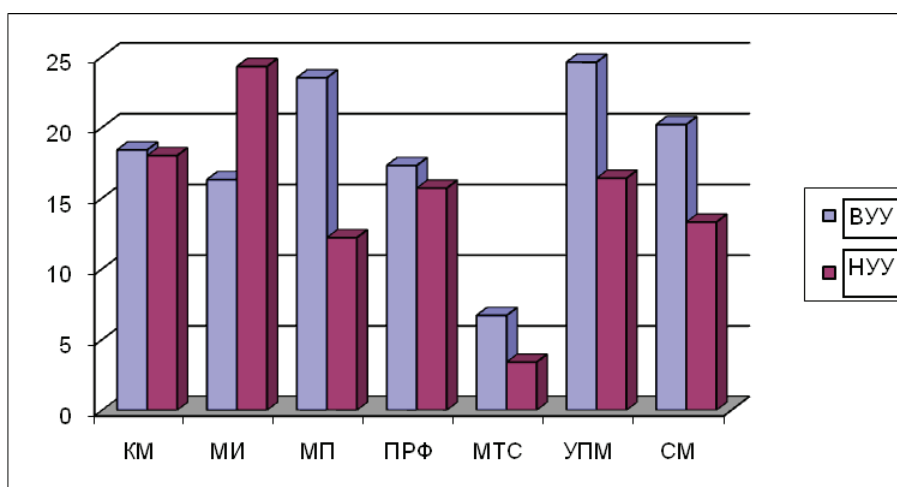


Рис. 1. Выраженность структурных компонентов учебной мотивации студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности: ВУУ – высокий уровень успешности в учебной деятельности; НУУ – низкий уровень успешности в учебной деятельности; KM – коммуникативные мотивы, MI – мотив избегания, MP – мотив престижа, PRF – профессиональные мотивы, MTC – мотивы творческой самореализации, UPM – учебно-познавательные мотивы, SM – социальные мотивы.

Обратимся к результатам исследования структурной организации саморегуляции в исследуемых выборках (табл. 2).

В выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности наибольшую выраженность имеют следующие компоненты саморегуляции: планирование, оценивание результатов, программирование, моделирование; в выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности – программирование, гибкость и самостоятельность. Меньше всего в выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности выражены гибкость и самостоятельность; отмечается низкая выраженность планирования, моделирования, оценивания результатов у студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности. Общий уровень саморегуляции больше всего выражен у студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности.

Сравнительный анализ показателей выраженности компонентов саморегуляции студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности позволил выявить достоверно значимые различия в исследуемых выборках относительно следующих компонентов (рис. 2).

Планирование (*t*-критерий Стьюдента = 2,64; *p* < 0,05), моделирование (*t*-критерий Стьюдента = 2,71; *p* < 0,001), оценивание результатов (*t*-критерий Стьюдента = 2,54; *p* < 0,05), общий уровень саморегуляции (*t*-критерий Стьюдента = 2,69; *p* < 0,01) имеют наибольшую выраженность в выборке успешных студентов. Таким образом, межгрупповое сравнение выраженности показателей структурных компонентов саморегуляции позволяет говорить, что успешность в учебной деятельности обеспечивается устойчивостью выдвижения цели, контролем, оцениванием и коррекцией полученных результатов.



Таблица 2

Выраженность компонентов саморегуляции в зависимости от уровня успешности студента в учебной деятельности

Компоненты саморегуляции	Уровень		t-критерий Стьюдента
	Высокий	Низкий	
Планирование	7,1	3,95	2,64*
Моделирование	6,95	3	2,71**
Программирование	6,9	6,4	0,83
Оценивание результатов	7,35	4,7	2,54*
Гибкость	5	4,95	0,93
Самостоятельность	5,9	4,95	0,93
Общий уровень саморегуляции	39,2	27,9	2,69*

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

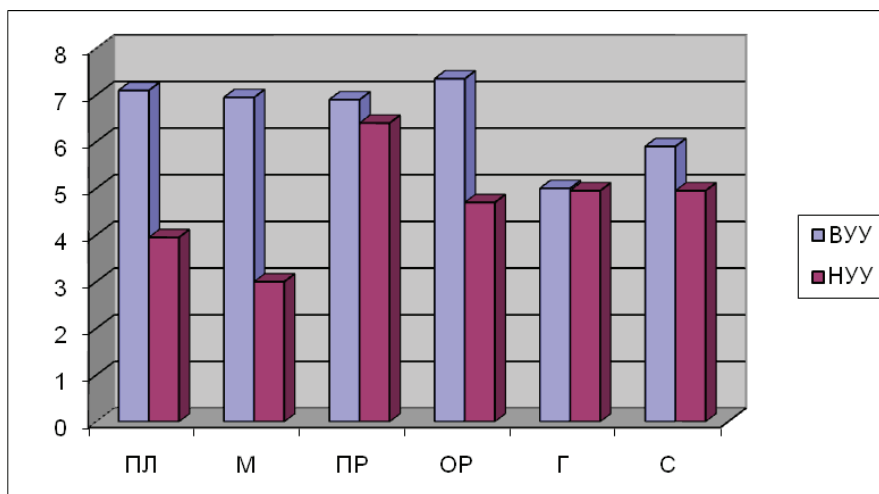


Рис. 2. Выраженность структурных компонентов саморегуляции студентов с высоким/ низким уровнем успешности в учебной деятельности: ПЛ – планирование; М – моделирование; ПР – программирование; ОР – оценивание результатов; Г – гибкость; С – самостоятельность; ВУУ – высокий уровень успешности в учебной деятельности; НУУ – низкий уровень успешности в учебной деятельности

Резюмируя, отметим, что результаты сравнительного анализа выраженности параметров учебной мотивации и саморегуляции студентов с высоким/ низким уровнем успешности в учебной деятельности позволяют сделать следующие выводы:

– в выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности *доминирующими* являются *мотивы престижа, учебно-познавательные и социальные*; в выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности доминирующими являются *мотивы избегания и коммуникативные*; наименее выражен мотив творческой самореализации;

– межгрупповое сравнение выраженности показателей структурных компонентов саморегуляции позволяет говорить, что успешность в учебной деятельности обеспечивается устойчивостью выдвижения цели, контролем, оцениванием и коррекцией полученных результатов.

Обратимся к результатам корреляционного анализа, выполненного между компонентами

учебной мотивации и саморегуляции студентов с высоким/ низким уровнем успешности в учебной деятельности (табл. 3).

Корреляционный анализ по Пирсону позволил выявить взаимосвязи между структурными компонентами учебной мотивации и саморегуляции в выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности на достоверно значимом уровне: *планирование* связано с коммуникативным мотивом ($r = 0,362$), мотивами избегания ($r = 0,367$), престижа ($r = 0,462$), профессиональным мотивом ($r = 0,472$) на достоверно значимом уровне; *моделирование* взаимосвязано с коммуникативным мотивом ($r = 0,364$), мотивами избегания ($r = 0,372$), престижа ($r = 0,468$); *программирование* взаимосвязано с профессиональным мотивом ($r = 0,478$); *оценивание результатов* связано с мотивом престижа ($r = 0,452$); *гибкость* – с социальными мотивами ($r = 0,372$); *общий уровень саморегуляции* – с мотивом избегания неудач ($r = 0,562$).



Таблица 3

Взаимосвязи структурных компонентов учебной мотивации и саморегуляции в выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности

Компоненты саморегуляции/учебной мотивации	КМ	МИ	МП	ПРФ	СМ
Планирование	0,362*	0,367*	0,462**	0,472**	0,342
Моделирование	0,364*	0,372*	0,468**	0,152	0,262
Программирование	0,162	0,282	0,293	0,478**	0,243
Оценивание результатов	0,378*	0,362	0,452**	0,293	0,312
Гибкость	0,262	0,162	0,192	0,202	0,372*
Самостоятельность	0,132	0,262	0,362	0,342	0,162
Общий уровень саморегуляции	0,362	0,562*	0,322	0,266	0,352

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; КМ – коммуникативные мотивы; МИ – мотив избегания; МП – мотив престижа; ПРФ – профессиональные мотивы; СМ – социальные мотивы

Следовательно, можно говорить о полимотивированности выдвижения и удержания цели, которое проявляется в ориентации студентов получать знания, быть хорошим специалистом, в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет, получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально

окрашенных взаимодействий с ними. Нельзя не отметить стремлений к тщательному продумыванию своих действий, рациональной организации своей учебной деятельности.

Обратимся к данным корреляционного анализа, выполненного между компонентами учебной мотивации и саморегуляции студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности (табл. 4).

Таблица 4

Взаимосвязи структурных компонентов учебной мотивации и саморегуляции в выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности

Компоненты саморегуляции/учебной мотивации	КМ	МИ	МП	ПРФ	СМ
Планирование	0,374*	0,377*	0,272	0,372*	0,312
Моделирование	0,464**	0,672**	0,458**	0,122	0,162
Программирование	0,162	0,182	0,213	0,468**	0,273
Оценивание результатов	0,478**	0,062	0,252	0,193	0,512**
Гибкость	0,268	0,162	0,292	0,202	0,472**
Самостоятельность	0,112	0,262	0,302	0,222	0,142
Общий уровень саморегуляции	0,152	0,222	0,342	0,216	0,452*

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,05$; КМ – коммуникативные мотивы; МИ – мотив избегания; МП – мотив престижа; ПРФ – профессиональные мотивы; СМ – социальные мотивы.

Данные корреляционного анализа свидетельствуют о наличии взаимосвязи между структурными компонентами учебной мотивации и саморегуляции в выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности на достоверно значимом уровне: *планирование* связано с коммуникативным ($r = 0,374$), мотивом избегания ($r = 0,377$), профессиональным ($r = 0,372$) на достоверно значимом уровне; *моделирование* взаимосвязано с коммуникативным ($r = 0,464$), избегания ($r = 0,372$), престижа ($r = 0,672$); *программирование* взаимосвязано с профессиональным мотивом ($r = 0,468$); *оценивание результатов* связано с социальными мотивами (мотивом одобрения ближайшего окружения) ($r = 0,512$) и коммуникативным ($r = 0,478$); *гибкость* и *общий уровень саморегуляции* взаимосвязаны

с социальными мотивами ($r = 0,472$ и $r = 0,562$ соответственно). Следовательно, в выборке «неуспешных» студентов выдвижение цели связано с реализацией коммуникативных и социальных мотивов. Очевидно, что в большей степени данная категория респондентов ориентирована на процесс, а не на результат обучения. При планировании и моделировании студенты нуждаются во внешней поддержке, одобрении ближайшего окружения. В целом можно отметить так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны преподавателей, родителей и товарищей (эффект «положительного подкрепления»).

Таким образом, сопоставление данных корреляционного анализа, выполненного между компонентами учебной мотивации и саморегуляции



студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности, позволяет сделать следующие выводы:

в выборке «успешных» студентов отмечается полимотивированность выдвижения и удержания цели, связанная с ориентацией студентов получать знания, быть хорошим специалистом, со стремлением занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет, получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними. Они тщательно продумывают свои действия, рационально организуют свою учебную деятельность;

в выборке «неуспешных» студентов выдвижение цели связано с реализацией коммуникативных и социальных мотивов. Очевидно, что в большей степени данная категория респондентов ориентирована на процесс, чем на результат обучения. В планировании и моделировании студенты нуждаются во внешней поддержке, одобрении ближайшего окружения. В целом, можно отметить так называемую «мотивацию благополучия».

Заключение

Резюмируя вышеизложенное, можно заключить, что характеристики личностной саморегуляции имеют структурно-качественные различия в зависимости от уровня успешности студентов в учебной деятельности. Так, в выборке студентов с высоким уровнем успешности деятельности наибольшую выраженность имеют мотивы престижа, учебно-познавательные и социальные; наименьшую – мотивы творческой самореализации. В выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности существенно выражены мотивы избегания и коммуникативные; меньше всего – мотив творческой самореализации. Межгрупповое сравнение выраженности показателей структурных компонентов саморегуляции позволяет сказать, что успешность в учебной деятельности обеспечивается устойчивостью выдвижения цели, контролем, оценением и коррекцией полученных результатов. Сопоставительный анализ взаимосвязей между компонентами учебной мотивации и саморегуляции студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности свидетельствует о специфике их проявления. Так, в выборке «успешных» отмечается полимотивированность выдвижения и удержания цели, связанная с ориентацией студентов получать знания, быть хорошим специалистом, со стремлением занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, стать авторитетным, получить удовлетворение от процесса общения,

от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними. Отмечается стремление к тщательному продумыванию своих действий, рациональной организации учебной деятельности; в выборке «неуспешных» выдвижение цели связано с реализацией коммуникативных и социальных мотивов. Очевидно, что в большей степени данная категория респондентов ориентирована на процесс, а не на результат обучения. При планировании и моделировании студенты нуждаются во внешней поддержке, одобрении ближайшего окружения. В целом можно отметить так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны преподавателей, родителей и товарищей (эффект «положительного подкрепления»).

Библиографический список

1. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопр. психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
2. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопр. психологии. 1991. № 1. С. 121–127.
3. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения М., 2007. 214 с.
4. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности. Ижевск; Набережные Челны, 2009. 408 с.

Structural Organization of Personal Self-Regulation in Correlation with Student's Success in Educational Activity

Elena Bocharova¹, Olga Protasevich²

¹ PhD in Psychology, associate professor, the Chair of Educational Psychology, Saratov State University; 83, Astrahanskaya str., Saratov, 410012, Russia; E-mail: bocharova-e@mail.ru

² MA student in Psychology, the Chair of Educational Psychology, Saratov State University; 83, Astrahanskaya str., Saratov, 410012, Russia; E-mail: kafobr@mail.ru

The article shows the data of the empiric research of structural organization of personal self-regulation in correlation with student's success in educational activity. It presents understanding of self-regulation as system-organized process of internal human activity of initiation, maintenance and regulation of different forms of voluntary activity in achieving of goals accepted by a person (O. S. Konopkin, V. I. Morosanova, G. S. Prygin and others). The research is made proportionally to selected sample of 30 people (second year students of Higher Professional Institutions (17–18 years old) of the city of Saratov), differed by the level of academic achievement in educational activity (N = 60 people). The use of different methods such as multiscale questionnaire method of V. I. Morosanova "Style of behavior self-regulation"; method for diagnostics of educational motivation of students (A. A. Rean and V. A. Yakunin, modification of



N. Тс. Badmaeva); methods of comparative and correlation analyses in complex makes it possible to detect significant differences both in the structural organization of self-regulation and in the structure of inter-functional connections of self-regulation and educational motivation. The author shows that in the sample of "successful" students goal-setting is largely connected with educational cognitive, social motives, motives of prestige; and it is less connected with the motives of creative self-regulation. In the sample of the "unsuccessful" – goal-setting is connected primarily with the motives of failure avoidance; the article marks the fact of the presence of "motivation of well-being", that is seen in the will to receive an approval from teachers, parents and friends (effect of the "positive reinforcement"). The applied aspect of the problem being investigated can be realized in consulting practice of psychological services of educational institutions.

Key words: Student's personality; Self-regulation structure; Success in educational activity; Educational motivation.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ НА УРОКАХ

М. С. Ткачева

Ткачева Мария Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, Саратов, 410012, Россия; E-mail: tkachevam@mail.ru

Обсуждаются результаты эмпирического исследования психических состояний студентов-практикантов на уроках. Психическое состояние педагога представлено как один из основных факторов успешности работы школьников на уроке. Автор анализирует творческие письменные работы студентов-практикантов разных специальностей – физиков, филологов и физкультурников, выявляет общие и специфические, влияющие на эмоциональное состояние педагога, факторы. В качестве универсальных для всех специальностей выявлены помехи, связанные со статусом и малым опытом практикантов, а также с психическим состоянием самих учеников на проводимых студентами уроках. Отмечены различия в форме написания отчетов студентами разных специальностей и особые, влияющие на эмоциональное состояние практикантов, ситуации, связанные со спецификой преподаваемых ими дисциплин.

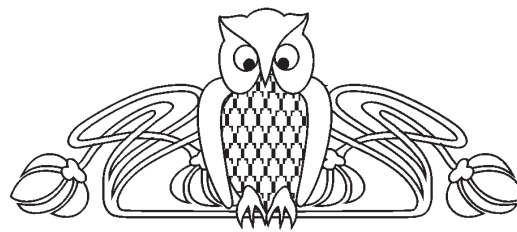
Ключевые слова: психическое состояние, эмоциональное состояние, студенты, практиканты.

Введение

В настоящей статье предлагаются к обсуждению предварительные результаты нашего исследования эмоциональных состояний студентов-практикантов на уроках в школе. Данная проблема важна и плодотворна для изучения, поскольку психическое состояние педагога многими авторами считается одним из главных факторов, влияющих на усвоение учащимися

References

1. Konopkin O. A. *Obchshaya sposobnost' k samoregulyatsii kak factor subyektного razvitiya* (The general ability to self-direction as a factor of subject's development). *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology) 2004, № 2, pp. 128–135 (in Russian).
2. Morosanova B. I. *Stilevye osobennosti samoregulyatsii lichnosti* (The style features of personality's self-direction). *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology) 1991, № 1, pp. 121–127 (in Russian).
3. Morosanova B. I., Aronova E. A. *Samosoznanie i samoregulyatsiya povedeniya* (Self-consciousness and self-direction of behavior). Moscow, 2007. 214 p. (In Russian).
4. Prygin G. S. *Psikhologiya samostoyatel'nosti* (Psychology of self-dependence). Izhevsk; Naberezhnye Chelny, 2009. 408 p. (in Russian).



учебного материала, а начало новой деятельности, с которой впервые сталкиваются практиканты, обуславливает повышенную остроту связанных с ней эмоциональных переживаний. Психические состояния педагогов в последние годы наиболее подробно изучены А. О. Прохоровым [1]. Целью его работы было изучение психических состояний педагогов в разные временные отрезки деятельности и сопоставление данных состояний с продуктивностью труда в эти временные отрезки. Проведенное А. О. Прохоровым исследование показало, что высокая продуктивность урока в существенной мере обусловлена положительными коммуникативными, практическими, творческими и волевыми психическими состояниями педагога.

Представляет также интерес исследование А. Ф. Сафаровой взаимосвязи психических состояний учителя и учеников на уроке. В нем было показано, что в течение урока психические состояния педагогов претерпевают определенные изменения – снижается интенсивность большинства компонентов, однако в целом общее психическое состояние учителя на уроке положительное, большинство параметров имеет высокие значения в сравнении с «нормой». Кроме того, с увеличением интенсивности всех компонентов психических состояний учителя увеличивается и количество их совпадений с психическими состояниями младших школьников [2].

Организация и методы исследования

Мы провели исследование психических состояний субъектов педагогической деятель-



ности; оно выполнено на основе творческих письменных отчетов студентов-практикантов, картина психических состояний которых на уроке специфична, так как обусловлена отсутствием у них большого опыта преподавания и вытекающей из этого обстоятельство повышенной интенсивностью эмоционального переживания довольно многих учебных ситуаций; кроме того, практиканты работали с учащимися средних и старших классов, динамика психических состояний которых на уроке, по нашему мнению, не всегда совпадает с картиной состояния учителя, как это бывает младших школьников. Основная задача заключалась в том, чтобы выяснить, какие именно обстоятельства отвлекают или сбивают молодых педагогов, нарушая их оптимальное психическое состояние.

Исследование проводилось в рамках руководства педагогической практикой студентов четвертого и пятого курсов СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Материалом для анализа стали их письменные отчеты по психологии на тему «Мое психическое состояние на уроке». Первыми нашими испытуемыми стали студенты специальности «Физика (пед.)», полученное ими задание состояло из пяти пунктов:

1) перечислите, какие ситуации, возникающие на уроке, влияют на ваше психическое состояние положительно, а какие – отрицательно и насколько сильно;

2) какие еще обстоятельства, как связанные с преподаванием, так и не связанные, сказываются на вашем психическом состоянии при проведении урока;

3) какими способами вы настраиваетесь перед уроком и боретесь с отрицательными эмоциями во время урока;

4) проанализируйте подробно имевшую место во время практики ситуацию на уроке, которая нарушила ваше оптимальное рабочее состояние, и опишите, как вы с ней справились;

5) на основании впечатлений от своей практики сделайте вывод, какое значение имеет психическое состояние учителя для успешного усвоения школьниками знаний на уроке.

Другой частью исследуемой нами выборки стали студенты-практиканты специальностей «Русский язык и литература» и «Физическая культура». Задание по психологии для них, по сравнению со студентами-физиками, претерпело небольшое изменение: помимо изложенных пяти пунктов появился еще один, следующий за предложением описать подробно одну негативную повлиявшую на психическое состояние ситуацию. Новый пункт сформулирован так: проанализируйте ситуацию на уроке, в которой на ваше психическое состояние было оказано положительное воздействие, и урок прошел, с вашей точки зрения, лучше, чем ожидалось. Цель этого задания – педагогическая: «уравновесить» анализ негативных впечатлений позитивными.

Анализ и обсуждение результатов

От практикантов-физиков мы получили 31 отчет, что позволяет отследить некоторые тенденции. В первую очередь, следует отметить достаточно широкий спектр указанных студентами ситуаций – потенциальных сбивающих эмоциональное состояние факторов: в общей сложности их было отмечено 19. Во многих случаях одно и то же явление в одной и той же работе упоминалось неоднократно, различалась лишь форма его описания, например: «Учащиеся не готовы к уроку, неспособны излагать свои мысли», «Во время обсуждения материала учащиеся не высказывают свою точку зрения», «Учащимся скучно на уроке, зевают, не заинтересованы уроком», «Ученики не хотят с тобой общаться, никак не удается их увлечь, завладеть вниманием, отсутствие отдачи, дети не стараются». Мы подсчитывали общее количество упоминаний каждого фактора, поскольку считаем количество указаний на него одним испытуемым важным показателем его значимости: чем чаще студент упоминает одно и то же отвлекающее явление при описании различных педагогических ситуаций, тем, соответственно, больше он обращает на него внимания, тем сильнее оно на него действует. Проанализируем общую картину частоты упоминания влияющих на эмоциональное состояние факторов практикантами-физиками (табл. 1).

Наиболее распространенными влияющими на психическое состояние факторами в деятельности педагога являются те, которые обусловлены поведением учеников, не дающим учителю возможности наиболее полно изложить учебный материал и максимально достоверно оценить меру усвоения его учащимися. Среди них стоит, на наш взгляд, выделить преднамеренное некорректное поведение школьников (1-е место), массовое невыполнение учениками домашних заданий (4-е место), отказ учеников выполнять задания на уроке (7–10-е места) и сомнения практикантов в том, как учащиеся их воспримут (15–16-е места). Субъективная значимость этих факторов, как мы полагаем, обусловлена, в первую очередь, молодостью респондентов и вставшей перед ними необходимостью работать с подростками, чьей возрастной особенностью являются стремление к самоутверждению и повышенная конфликтность, и со старшеклассниками, разница в возрасте с которыми у них невелика. Фактически и учащиеся, и практиканты принадлежат к одному поколению и во многом чувствуют эту свою общность. Кроме того, немало студентов проходили практику в тех школах, где не так давно учились сами, что зачастую сказывается на восприятии их учителями, которое вполне может передаваться и учащимся. При определенных условиях все эти обстоятельства могут породить у школьников иллюзию необязательности соблюдения всех стандартных требований во время проводимого практикантом



Таблица 1

Фиксация практикантами-физиками эмоциогенных ситуаций

Ранг	Описание ситуации	Количество упоминаний
1	Намеренно некорректное поведение учеников (каверзные вопросы не по теме, грубость и т. п.)	27
2	Ученики отвлекаются от темы, шумят, переговариваются между собой	25
3	Появление в классе третьих лиц (завуча, психолога и т. п.), их общение с учениками, как следствие – нехватка времени	18
4	Ученики не готовы к уроку, не выполнили домашнего задания	16
5	Ученикам явно неинтересно содержание урока	15
6	Ученики не имеют на партах необходимых принадлежностей (тетрадей, ручек и др.)	10
7–10	Утомленное состояние учеников	по 9
	Важные события в личной жизни практиканта, при этом необходимость проведения урока рассматривается как помеха	
	Проблемы в состоянии здоровья практиканта	
	Ученики отказываются или не могут выполнить получаемые во время урока задания	
11	Ученики опаздывают на урок, и приходится на них отвлекаться	8
12	Неполадки в экспериментальном оборудовании, неудача при проведении эксперимента	7
13–14	Не хватает времени урока для полной отработки плана, необходимость увеличить темп работы	по 5
	Неуверенность практиканта в своих педагогических умениях (сможет ли правильно провести урок, доступно объяснить материал)	
15–16	Сомнения практиканта в том, как его воспримут ученики	по 4
	Неожиданные трудные вопросы по теме со стороны учеников	
17	Ошибки практиканта при объяснении темы	3
18–19	Перед уроком практиканту испортили настроение	по 2
	В конце урока осталось свободное время	

урока, что и создает последнему основные сложности, хотя в действительности в большинстве случаев взаимодействие практикантов с учащимися оказывалось вполне адекватным ситуации. Другие же распространённые сбивающие факторы – отвлечение внимания учащихся от темы урока и шум, отнимающий время приход на урок представителей администрации школы, усталость учеников к моменту проведения данного урока, затрудняющие сосредоточение на уроке проблемы со здоровьем у респондента, – с большой долей вероятности могут возникнуть и на уроке педагога со стажем. Подобные вещи изжить невозможно, и главным здесь становится вопрос о сохранении учителем в этих трудных обстоятельствах оптимального рабочего психического состояния и восстановлении этого состояния у учеников.

Перечисленные выше разнообразные обстоятельства являются общими для преподавателей различных учебных предметов, но существуют помехи, имеющие отношение к особенностям предмета, преподаваемого практикантами: «неполадки в экспериментальном оборудовании, неудача при проведении эксперимента» (12-й ранг). В целом можно было бы ожидать и более частого упоминания подобных помех, но, по-видимому, в течение практики ситуаций с реальными неполадками оборудования и неудачными экспериментами

было немного, хотя уровень сложности оборудования для уроков физики достаточно высок, в связи с этим неординарная ситуация, связанная с его функционированием, была возможна и могла повлиять на общее психическое состояние малоопытного студента-практиканта.

В отчетах практикантов-физиков было выделено восемь способов оптимизации психического состояния во время урока и перед ним, они тоже имеют различную степень распространенности в анализируемой выборке (табл. 2).

Как видно, практиканты владеют небольшим количеством способов регуляции своего психического состояния, и ни один из этих способов не является ведущим, поэтому одной из наших задач будет просвещение студентов – будущих педагогов – в управлении психическими состояниями.

Студенты специальности «Русский язык и литература» сделали 42 отчета: названия и описания влияющих на психическое состояние факторов у филологов содержательно сходны с предыдущими, но имеют отличия в форме изложения. Чаще всего это – текст, напоминающий сочинение, где в той или иной последовательности отражались ответы на все сформулированные в задании вопросы. Существенная часть отчетов начинается с восторженного описания ожиданий от практики, от встречи с детьми и первых уроков, чего не было



Таблица 2

Способы оптимизации студентами-практикантами своего психического состояния

Ранг	Описание способа	Количество упоминаний	
		Всего	В %
1–2	Самоубеждение «Урок пройдет хорошо».	по 4	по 33
	Отступление от объяснения темы, разговор с учениками, шутки		
3–4	Репетиции уроков дома	по 3	по 25
	Заблаговременный расчет времени по плану-конспекту и дальнейшее следование ему		
5–7	Общение с товарищами перед уроком	по 2	по 17
	Преднамеренные мысли о чем-либо приятном		
	Перепроверка плана-конспекта урока		
8	Перепроверка оборудования	1	8

у физиков. Очевидно, этого следовало ожидать, так как в выборке филологов численный перевес имеют более эмоциональные девушки, а у физиков примерно равное соотношение юношей и девушек. Кроме того, филологи, развивая свои языковые и литературные способности, на старших курсах чувствуют себя более уверенно при написании пространных текстов, чем студенты других специальностей. Наиболее распространёнными влияющими на эмоциональное состояние факторами для филологов оказались опасения не успеть объяснить новый материал и помехи со стороны учеников, которые отмечали и физики: неготовность к уроку, намеренное некорректное поведение, утомленное состояние, опоздания.

Аналогичное задание было дано и студентам специальности «Физическая культура», которые на момент написания статьи не закончили свою работу. Для многих студентов-физкультурников, в отличие от студентов других специальностей, процесс развернутого письменного изложения своих мыслей и впечатлений представляет определенную трудность, и средний объем их студенческих отчетов меньше рассмотренных выше отчетов. Кроме того, существенная доля работ представляла собой компиляции более ранних отчетов, уже оценённых положительно, так что установить степень оригинальности каждой работы и истинные психические состояния ее автора можно лишь частично. Предварительно оценивая содержание работ, можно сказать, что те влияющие на психическое состояние факторы и ситуации, которые распространены у физиков и филологов, влияют и на физкультурников. Существуют и специфически влияющие на эмоциональное состояние ситуации, так как данный предмет существенно отличается от большинства других: во многих отчетах фигурирует рассказ о забытой учениками дома спортивной форме и о таких способах наведения порядка на уроке, как задание ученикам физически тяжелого однообразного упражнения: бега, приседаний, отжиманий. При этом студенты-физкультурники более охотно описывают ситуации, вызвавшие у них позитивные эмоциональные переживания: активное участие учеников в подвижных играх, их

желание участвовать в соревнованиях, энтузиазм, радость от достижения успехов. Можно сделать вывод, что физическая культура дает максимально широкие возможности для переживания и положительных, и отрицательных эмоций, так как в этой дисциплине наиболее сильно выражен соревновательный компонент.

Заключение

Анализ полученных данных показывает, что в педагогической деятельности существует множество разнообразных ситуаций, влияющих на эмоциональное состояние учителя. При этом эмоциональные состояния студентов-практикантов отличаются повышенной интенсивностью в силу их ограниченного опыта в данной деятельности. Своей дальнейшей задачей при обработке полученных в описанном и следующих исследованиях данных мы видим выявление «универсальных» влияющих на эмоциональное состояние ситуаций в педагогической деятельности и специфических помех, возникающих на занятиях по различным учебным предметам, а также разработку программ освоения студентами способов оптимизации своего психического состояния.

Библиографический список

1. Прохоров А. О. Особенности психических состояний в обучении // Психологический журн. 1991. Т. 12, № 1. С. 47–54.
2. Сафарова А. Ф. Психические состояния младших школьников и учителей в процессе их взаимодействия на уроке // Психология психических состояний : сб. ст. Вып. 3. Казань ; Набережные Челны, 2001. С. 220–230.

Peculiarities of Students-assistants' Feelings at Lessons

Mariya Tkacheva

PhD in Psychology, associate professor,
the Chair of Educational Psychology, Saratov State University;
83, Astrahanskaya str., Saratov, 410012, Russia;
E-mail: tkachevam@mail.ru



In the paper we discuss previous results of empiric research of students-assistants' feelings at their lessons. The teacher's feelings are one of main factors providing success of the pupil's work at classes. The author analyzes creative written reports by students of different specialties – Physics, Russian language and literature, Physical training – and detects general and specific factors influencing on teacher's feeling. The universal hindrances for all specialties are connected with the students-assistants' status and few experience, and also with the pupils' mental condition at the students' lessons. We register the differences of reports' composition by students of the different specialties and especial situations influencing on students-assistants' emotions and connected with specific character of their school subjects.

Key words: Feeling; Emotion; Mental condition; Students; Students-assistants.

УДК 159.9

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Л. А. Николаева

Николаева Любовь Александровна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной и политической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова;
14, ул. Советская, г. Ярославль, 150000, Россия;
E-mail: k-on@mail.ru

Привязанность к матери играет важнейшую роль в отношениях ребенка с ближайшим окружением на всех этапах его взросления, в частности, в будущих супружеских взаимоотношениях, т. к. личность человека во многом формируется за счет его взаимодействия с людьми, с которыми он себя идентифицирует (родители, сверстники и др.). Взаимоотношения в семье, в которой растет ребенок, влияют на его взаимодействие с близкими ему людьми, а также на формирование отношений в будущей семье. Тип привязанности к матери, оказывает влияние на взаимоотношения между супругами. Супружеские пары, которые обладают безопасным типом привязанности к матери, в конфликтных ситуациях чувствуют себя уверенно: они практически не боятся совершить ошибку. Однако супруги с тревожно-амбивалентным типом привязанности очень сильно зависят от похвалы и страха отвержения. Супруги, обладающие избегающим типом привязанности, избегают социальных взаимодействий, труднее идут на контакт.

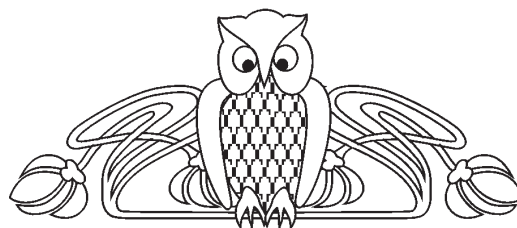
Ключевые слова: семья, детско-родительские отношения, привязанность, развитие ребенка

Введение

В работах зарубежных и отечественных психологов выявлены негативные последствия деструктивных супружеских отношений. Нестабильность в отношениях между супругами негативно влияет на психическое и физическое здоровье всех членов семьи, включая ребенка. Именно в психологически благополучной семье супруги восстанавливают силы, затраченные в

References

1. Prokhorov A. O. *Osobennosti psikhicheskikh sostojanij v obuchenii* (Features of mental conditions at study). *Psikhologicheskij zhurnal* (The psychological magazine), 1991, vol. 12, № 1, pp. 47–54 (in Russian).
2. Safarova A. F. *Psikhicheskie sostoyaniya mladshikh shkol'nikov i uchiteley v protsesse ikh vzaimodeystviya na uroke* (Mental conditions of elementary-school pupils and teachers in the process of their interaction at lesson). *Psikhologiya psikhicheskikh sostojanij : sbornik statey* (Psychology of mental conditions : The collection of scientific articles). Vyp. 3. Kazan' ; Naberezhnye Chelny, 2001, pp. 220–230. (in Russian).



общественной деятельности. В психологически неблагополучной семье такого восстановления не происходит, более того, нервное напряжение в семейных отношениях возрастает и может привести к стрессам и даже нервно-психическим заболеваниям. В случае нестабильности семейных отношений негативному и болезненному влиянию подвергаются и дети (В. Я. Титаренко, Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис). Дети из нестабильных семей более склонны к отклоняющемуся поведению, у них может снижаться успеваемость в школе (К. Витек, В. А. Сысенко, В. Ф. Шевчук, В. А. Шелкова).

Родители составляют первую общественную среду ребенка. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Не случайно, что к родителям, особенно к матери, мы мысленно обращаемся в тяжелую минуту жизни. Вместе с тем чувства, окрашивающие отношения ребенка и родителей, – это особые чувства, отличные от других эмоциональных связей. Их специфика определяется главным образом тем, что забота родителей необходима для поддержания самой жизни ребенка. А нужда в родительской любви – поистине жизненно необходимая потребность маленького человеческого существа. Любовь каждого ребенка к своим родителям беспредельна, безусловна, безгранична. Причем если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственную жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская любовь все больше выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека. Родительская любовь – источник и гарантия благополучия человека, поддержания телесного и душевного здоровья.



Теоретический анализ проблемы детско-родительских отношений

На разных этапах развития нашего общества представления о семье как факторе воспитания претерпевали существенные изменения. В 1960-х гг., например, высказывалось мнение о возможности и даже желательности замены семейного воспитания воспитанием в дошкольных и школьных учреждениях (С. Я. Струмилин). К настоящему времени накоплено немало убедительных свидетельств принципиальной значимости и, в известных пределах, незаменимости семьи для формирования личности ребенка.

М. Боуэн [1] в своей теории семейных систем говорит о том, что при возникновении супружеского конфликта дети могут быть относительно свободными в плане эмоций: они оказываются вне «эмоционального треугольника», и ситуация не наносит им никакого вреда. Однако мы бы не согласились с этим мнением, так как существует достаточное количество данных, свидетельствующих об обратном. Б. Н. Алмазов [2], например, говорит о том, что конфликтные семьи, где родители не стремятся исправить недостатки своего характера, где один из родителей нетерпим к манере поведения другого, способствуют появлению «трудных» детей. В таких семьях дети часто держатся оппозиционно, подчас – конфликтно-демонстративно. В более старшем возрасте они протестуют против существующего конфликта, встают на сторону одного из родителей.

Различные факторы оказывают то или иное по своей силе и значимости влияние на формирование конфликтного поведения: особенно выделяется фактор отношения близких в детстве взрослых как играющий наиболее важную роль в становлении и развитии личности и особенностей ее поведения в конфликтах. Сформировавшаяся в первые годы жизни привязанность устойчива и сохраняется в зрелом возрасте.

В западной психологической литературе значительное место занимают описания тяжелых последствий разлуки ребенка с матерью или другими близкими родственниками. Разлука с близкими в ранний период жизни ребенка фатальным образом предопределяет его дальнейшую судьбу, в частности, расставание с матерью сказывается на развитии познавательных функций детей, ведет к нарушению речевого или предречевого развития [3].

Уже стала классической точка зрения, согласно которой развод имеет для детей негативные последствия, однако, как правило, дети начинают страдать задолго до официального расторжения брака, так как конфликты между супругами, более или менее продолжительный период «выяснения отношений» происходят довольно часто в присутствии и даже с участием детей. Так, по данным одного исследования в 62,3% случаев разводу предшествовали конфликты с применением

физической силы, а 46% опрошенных указали на то, что свидетелями этих конфликтов были дети (Х. Салливан) [1].

Ряд исследований американских социологов и психологов посвящен изучению восприятия детьми развода родителей: установлено, что для большинства детей развод родителей – серьезная душевная травма, с которой связаны чувства страха, стыда, обиды. Уже известие о том, что папа с мамой развелись, производит на детей неизгладимое впечатление, при этом наиболее сильные реакции наблюдаются у девочек. Согласно данным уже упоминавшегося исследования, при сообщении о том, что родители развелись, плакали 30,6% девочек и 17,5% мальчиков, удивленных девочек было в два раза больше, чем мальчиков, лишь каждый десятый ребенок (независимо от пола) одобрял развод родителей [1].

Для того чтобы ребенок в эмоциональном плане чувствовал себя комфортно, для гармоничного развития его личности необходимы специальные условия, которые определяют его быт, физическое здоровье, характер общения с окружающими людьми, личные успехи.

Ребенок, лишенный родительского попечительства, помещенный в условиях сложившихся стереотипов современной системы воспитания в детский дом, зачастую страдает от того, что воспитатель или сотрудник учреждения, к которому он испытывает привязанность, не всегда может быть с ним рядом. Воспитатель (сотрудник) в детский дом приходит только в строго определенное время, в свой рабочий день, а не когда ребенок в нем нуждается.

Кроме того, не секрет, что в большинстве детских домов, интернатов воспитателями могут работать люди, не имеющие специального профессионального образования и потому – некомпетентные, случайные. Их профессиональный опыт воспитателя складывается спонтанно, на первый план, прежде всего, выдвигается формальная дисциплина детей, возникает отчуждение во взаимоотношениях воспитателя-взрослого и воспитанника-ребенка.

В результате воспитания детей-сирот в условиях детского дома наблюдается специфическое развитие интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер, что отражается и в особенностях поведения, которые психологи рассматривают как качественно иной характер формирования личности [4]. Эта специфика проявляется и в несформированности внутреннего, психического плана действий, собственной мотивации, в преобладании ориентации на внешнюю ситуацию. Качественно иную форму имеет развитие всех аспектов «Я» (представления о себе, отношения к себе, образ «Я», самооценка). Следствием депривации потребности ребенка в родительской любви является отсутствие у него чувства уверенности в себе, которое, возникнув на ранних стадиях возрастного развития, впоследствии становится



устойчивой характеристикой личности воспитанников детского дома.

Наиболее существенным фактором, влияющим на воспитание личности, является семья. Значимость взрослых для нормального психического развития ребенка признавалась и признается большинством западных и отечественных психологов [5].

Данные изучения детей, растущих в разлуке с матерью, коррелируют с данными анализа индивидов с отклонениями в психическом развитии и показывают, что связь с матерью не может быть разорвана без серьезных последствий для эмоционального развития ребенка [6]. Лишение ребенка материнской любви в раннем возрасте имеет далеко идущие последствия не только для эмоционального, но и для умственного и личностного развития: оно почти всегда приводит к задержке развития ребенка – физического, интеллектуального, социального.

Ребенок с надежной привязанностью, уверенный в материнской любви, не проявляет тревожности, страхов, в отличие от детей с другими типами привязанности, интуитивно «сомневающимся» в искренних чувствах матери и неправильно понимающих происходящие вокруг них события. Более того, такое неправильное толкование событий может быть скрыто и от самого ребенка [1].

Главным условием полноценного развития ребенка является соответствующее его потребностям общение со взрослыми. В его основе лежит система личностных связей, которые устанавливаются в первые месяцы жизни ребенка и развиваются в дальнейшем по определенным законам. Игнорирование этих законов ведет к задержкам и искажениям в психическом развитии детей, негативно отражаясь на их последующей жизни. Особенности взаимодействия ребенка с родителями, степень их отзывчивости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают свое влияние, как на протяжении всего периода детства, так и в дальнейшей жизни [2].

В последнее время психологи и педагоги все чаще стали подчеркивать роль отца в общем развитии детей [7;8], выдвигая на первый план именно его взаимодействие с ребенком. Если такое общение бывает частым, причем отец искренне передает ребенку свои чувства (любовь, положительные эмоции), то порой ребенок привязывается к отцу даже сильнее, чем к матери, хотя она проводит с ним больше времени.

Воспитание будущего семьянина зависит от многих факторов, главную роль среди которых играет образ жизни и поведение родителей, так как ребенок наблюдает взаимоотношения между отцом и матерью: они оказывают огромное влияние на поведение и развитие ребенка, на будущие взаимоотношения в его семье [2]. Причинами, вызывающими ослабление или даже разрыв семейных связей между детьми и родителями, являются: свержзанность родителей, когда на

ребенка и его воспитание у них просто не хватает времени; конфликтная или неблагоприятная эмоциональная атмосфера в семье; пьянство, наркомания родителей; жестокое обращение с детьми; ошибки родителей в воспитании; особенности подросткового возраста и др.

Наиболее чувствительными к воздействию семейного неблагополучия оказываются стержневые образования личности ребенка – его представления о себе, самоотношение, самооценка, образ себя. Поскольку удовлетворение его потребностей полностью зависит от родителей, то его представления о себе и образ себя в значительной мере связаны с отношением родителей к нему, их восприятием и пониманием, с характером родительских установок и качеством привязанности (как матери к ребенку, так и ребенка к матери). В настоящее время изучение формирования и развития привязанностей в онтогенезе является одним из наиболее актуальных направлений в современной психологии развития, где привязанность понимается как базисное образование, оказывающее влияние на психическое развитие ребенка, его жизненный путь.

Отсутствие или недостаток в семье эмоционального и доверительного общения родителей с ребенком, их теплоты и ласки приводят его в состояние психической депривации. К сожалению, в нашей повседневной жизни семейные конфликты и споры возникают зачастую в присутствии ребенка (родители даже и не пытаются их скрыть, оправдывая себя тем, что «он маленький и еще ничего не понимает»). Способы понимания и объяснения происходящих событий, модели, формулы и методы взаимодействия с миром изначально закладываются в семье, где ребенок на примере родителей получает варианты и способы решения жизненных проблем и достижения поставленных целей.

Таким образом, во всей совокупности причин и факторов, вызывающих семейное неблагополучие, определяющими являются нарушения в межличностных внутрисемейных отношениях и дефекты воспитания детей в семье. Другими словами, патогенными факторами выступают не состав и структура семьи, не уровень ее материального благополучия, а семейный психологический климат [1]. Дети воспринимают от родителей не только форму поведения, но и существенные черты супружеских отношений: чем больше было конфликтов в родительской семье, тем чаще они возникают в будущих семьях детей [2].

Результаты исследования и их обсуждение

Наши исследования показали, что при безопасном типе привязанности мы видим высокий уровень конфликтоустойчивости и низкий уровень предрасположенности к конфликтам, что характеризует респондентов с данным типом психологической привязанности к матери как людей



вполне уживчивых, общительных, покладистых, способных противостоять обострению отношений в семье. Они способны оптимально организовывать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать проблемы в отношениях с другими людьми, а в возникшей конфликтной ситуации приходят к оптимальному разрешению конфликта. Такие супруги могут конструктивно взаимодействовать в конфликте, не допускать втягивания себя в его эскалацию, сосредоточивать усилия на конструктивных действиях.

Супруги с безопасным типом психологической привязанности проявляют достаточную гибкость взаимодействия друг с другом и с окружающими, находят компромиссы в решении спорных вопросов. Они не склонны к мести и враждебности, способны спокойно принять критику и замечания других, они уважают других людей и терпимы к их мнению. Такие супружеские пары проявляют позитивные реакции в конфликтных ситуациях, их поведение в конфликтах можно назвать активным: они предпочитают сотрудничество и компромисс как наиболее эффективные стили поведения в конфликтах, реже используют такой способ, как избегание, и практически не прибегают к приспособлению и соперничеству. Респонденты из данной группы обладают также достаточными навыками поведения в конфликтах.

Наиболее конфликтной сферой семейной жизни у данной категории респондентов является воспитание детей.

Полученные нами результаты не противоречат имеющимся в психологии данным о том, что люди с надежным стилем привязанности имели матерей, которые в раннем детстве были доступны, отзывчивы и заботливы, внимательно относились к их потребностям и проявляли любовь, когда их дети нуждались в утешении. В результате, у таких детей с надежной привязанностью возникает уверенность, что в случае необходимости они всегда могут добиться внимания родителя. Этот опыт во многом определяет их отношение к жизни: такие дети могут расслабиться и исследовать окружающий мир; в последующем люди с надежным стилем привязанности обычно способны находить равновесие между независимостью и близостью в отношениях с другим человеком. Они воспринимают себя как привлекательных и вызывающих симпатию других, не нуждаются в подтверждении извне собственной ценности. Поскольку их развитие происходило в атмосфере надежности и безопасности, они доверяют другим людям, способны поделиться своими чувствами и обратиться за помощью. У людей с надежным стилем привязанности, как правило, хорошие навыки общения. Они способны регулировать свое настроение, интегрировать противоречивые чувства, контролировать негативные эмоции, разрешать возникающие конфликты в сотрудни-

честве с партнером. В кризисных ситуациях им доступны более конструктивные стратегии решения проблем. Чувство эмоционального комфорта, которое дает им мать, служит показателем оптимального состояния ребенка в системе «Я – мир» и является необходимым условием его развития (Л. И. Божович, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова). Эмоциональное благополучие в детстве обеспечивает доверительное и активное отношение к миру, высокую самооценку, сформированный самоконтроль, эмоциональный комфорт в семье и вне семьи.

У супругов с тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери наблюдаются средний уровень конфликтоустойчивости и средний уровень предрасположенности к конфликтам. Это характеризует супругов, относящихся к данному типу психологической привязанности к матери, следующим образом: они довольно редко становятся источниками конфликтов, а общение с ними немногим партнерам доставляет удовольствие, поскольку неинтересен человек, который со всем и со всеми соглашается. К тому же они стремятся уходить от конфликтов, возникающих в семье, что невольно делает их косвенными виновниками конфликтов и конфликтных осложнений.

Респонденты с тревожно-амбивалентным типом привязанности часто обижаются на замечания других, даже если эти замечания справедливы, у них возникает ощущение, что жизнь с ними несправедлива. Для них характерна неуступчивость, которая проявляется в недостаточной гибкости взаимодействия супругов, отсутствии компромиссов в решении спорных вопросов, при конфликте они часто указывают на несходство характеров друг друга. Супруги с тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери пассивно ведут себя в конфликтных ситуациях и предпочитают такие способы решения конфликта, как избегание и приспособление, реже используются компромисс и сотрудничество. Наиболее конфликтный характер у данной категории респондентов носят следующие сферы семейной жизни – проявление ревности и разногласия в отношении к деньгам.

Полученные нами результаты не противоречат имеющимся в психологии данным о том, что люди с тревожно-амбивалентным стилем привязанности обычно не имели последовательной заботы в своем младенчестве; матери то относились к ним с лаской и отзывчивостью, то игнорировали и пренебрегали их потребностями. Такая непоследовательность, по-видимому, оставляла ребенка в неуверенности: будет ли мама рядом, когда они будут в ней нуждаться. В последующем люди с тревожно-амбивалентной привязанностью склонны преувеличивать значение близости и вовлеченности во взаимоотношения, доходящие почти до слияния и личных границ. Они нередко страдают от тревоги и сомнений в себе, озабочены эмоциональной безопасностью в отношениях. Больше всего они боятся, что их могут оставить,



поэтому проявления партнером потребности в одиночестве и независимости переживаются ими как серьезная опасность. В близких отношениях тревожно-амбивалентные люди требовательны, зависимы, ревнивы и склонны к реакциям «щепляния», а партнера часто воспринимают как уклоняющегося от обязательств (Л. И. Божович, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова).

Супруги с избегающим типом привязанности обладают низким уровнем конфликтоустойчивости и высоким уровнем предрасположенности к конфликтам, они испытывают трудности в общении, нередко идут на конфликт «из-за принципа», испытывают удовлетворение, давая волю своим эмоциям и наблюдая, как разгораются страсти вокруг них. Такие люди не умеют управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях, не способны открыто выражать эмоции. Они нетолерантны, нетерпимы к чужому мнению, не могут дать объективную оценку конфликта, неспособны выделить главную проблему конфликта, выдвигать и обосновывать альтернативные решения, аргументы и не умеют полемизировать в условиях спора.

Респонденты с избегающим типом психологической привязанности характеризуются наличием коммуникативных и личностных проблем. Супруги с данным типом психологической привязанности к матери склонны к враждебности, она проявляется в обидчивости и мстительности, т. е. данные супруги считают справедливым требование «око за око, зуб за зуб». Такие супруги обижаются на отсутствие внимания со стороны окружающих; при общении с другими они могут внезапно рассердиться. Для них характерны горячность и раздражительность, бескомпромиссность, они не умеют сдерживать свои эмоции (высокая эмоциональная возбудимость), обычно их легко вывести из себя. Супружеские пары с подобным типом психологической привязанности активно ведут себя в конфликтах, но проявляют негативные реакции в конфликтных ситуациях. Для них практически единственным способом регулирования конфликта является соперничество, а другие способы используются редко.

Наиболее конфликтными сферами семейной жизни у данной категории респондентов являются проявление доминирования одним из супругов, разногласия в отношении к деньгам, рассогласование норм поведения, проявление ревности. Наименее конфликтный характер носят следующие сферы семейной жизни – отношения с родственниками и друзьями, стремление к автономии.

Полученные нами результаты не противоречат имеющимся научным данным о том, что люди с избегающим стилем привязанности имели матерей, нечувствительных к их эмоциональному состоянию и нуждам в раннем детстве. Нередко обнаруживаются продолжительное отвержение и враждебность со стороны тех, кто должен был заботиться о них. Чередование разлуки и вторга-

ющегося поведения матери приводит к защитному поведению ребенка. Он пытается забыть о своей потребности в матери, избирает сдержанную и безразличную манеру поведения, чтобы избежать новых разочарований. К подростковому возрасту такое поведение закрепляется в устойчивую установку отчужденной независимости. Чем меньше тепла, ласки, заботы получает ребенок, тем медленнее он формируется как личность. Грубость, недружелюбие, равнодушие родителей, самых близких ему людей, дают ребенку основание считать, что чужой человек способен причинить ему еще большие неприятности и огорчения – осюда состояние неуверенности и недоверия, неприязнь и подозрительность, страх других людей, враждебность к ним, острое ощущение своего одиночества (М. Раттер) [9]. Затем люди с избегающим стилем привязанности обесценивают значение близких отношений: как правило, они пессимистичны в том, что касается личных отношений. Проявление потребности в близости воспринимается ими как угроза, поэтому они дистанцируются и избегают интимных отношений. Они склонны менять партнеров и вступать в них к чему не обязывающие сексуальные связи. Им недостает чувствительности к потребностям другого, а самораскрытие пугает их. Переживания дистресса и небезопасности отрицаются ими; поскольку они нуждаются в том, чтобы воспринимать и позиционировать себя как весьма уверенных, они сверхчувствительны к отвержению и реакциям гнева (Л. И. Божович, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова).

Заключение

Таким образом, можно констатировать, что тип привязанности к матери оказывает влияние на взаимоотношения между супругами. Супружеские пары, которые обладают безопасным типом привязанности, в конфликтных ситуациях чувствуют себя уверенно: они не боятся совершить ошибку. Супруги с тревожно-амбивалентным типом привязанности очень сильно зависят от похвалы и страха своего отвержения. Супруги, обладающие избегающим типом привязанности, не стремятся к социальным взаимодействиям, труднее идут на контакт.

Тесная привязанность к близким является той осью, вокруг которой вращается жизнь человеческого индивидуума, не только в младенчестве, но и в периоды отрочества, зрелости, вплоть до старости. Б. М. Шавер, Дж. Хейзан и др. [9] рассматривали варианты типов привязанности у взрослых. Надежно-привязанным легче войти в контакт с другими, они не испытывают особых страданий, когда попадают в слишком сильную зависимость или когда их бросают.

Амбивалентно-привязанные испытывают меньше доверия к окружающему миру и поэтому, как правило, являются большими собственниками



и чаще испытывают ревность. Ненадежно-привязанные опасаются чрезмерной близости в отношениях, следовательно, менее заинтересованы в их создании, легче идут на разрыв. Они более склонны к построению отношений по мере необходимости (например, «секс на одну ночь»), не подразумевающих дальнейшего развития.

Библиографический список

1. *Кашапов М. М.* Теория и практика решения конфликтных ситуаций : учеб. пособие / под ред. А. В. Карпова. М. ; Ярославль, 2003. 183 с.
2. *Заостровцева М. Н.* Психология одиночества у законопослушных и криминальных подростков / под науч. ред. проф. В. В. Новикова. Ярославль, 2007. 362 с.
3. *Прикладная конфликтология : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. М., 1999. 624 с.*
4. *Фельдштейн Д. И.* Трудный подросток. Душанбе, 1978. 184 с.
5. *Херсонский Б. Г., Дворяк С. В.* Психология и психопрофилактика семейных конфликтов. Киев, 1991. 189 с.
6. *Целуйко В. М.* Психология неблагополучной семьи. Москва, 2006. 271 с.
7. *Котова Л. А.* Проблема становления личности ребенка в свете теории привязанности // Проблемы социальной психологии личности: межвуз. сб. науч. ст. Саратов, 2004. Вып. 1. С. 100–103.
8. *Лисина М. И.* Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста // Лишенные родительского попечительства : хрестоматия : учеб. Пособие / ред.-сост. В. С. Мухина. М., 1991. С. 37–47.
9. *Николаева Л. А.* Взаимосвязь типов психологической привязанности супругов к матери и их конфликтного поведения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008. 192 с.

Relations Between Children and Parents as a Factor of Child's Development

Lyubov Nikolayeva

PhD in Psychology, senior lecturer, the Chair of Social and Political Psychology, Yaroslavl State University;
14, Sovetskaya str., Yaroslavl, 150000, Russia;
E-mail: k-on@mail.ru

Attachment to mother plays a crucial role in child's relationship with its close people at all stages of its growth, in particular, in future marital relationship, because human personality is largely formed by his or her interactions with the people with whom he or she identifies himself

(parents, peers, etc). Family relations in which a child grows influence on its interaction with close people, as well as on the formation of relations in future family. The type of attachment to his or her mother has an impact on the relationship between spouses. Couples who have a safe type of attachment to his or her mother feel confident in conflict situations; they practically are not afraid of making a mistake. However, spouses with anxiety-ambivalent type of attachment are dependent very much on praise and fear of being rejected. Spouses with avoidance type of attachment, avoid social interactions and are harder to deal with.

References

1. *Kashapov M. M. Teoriya i praktika resheniya konfliktnykh situatsiy : ucheb. posobie* (Theory and practice of conflict situation's solution). Moscow; Jaroslavl', 2003. 183 p. (in Russian)
2. *Zaostrovceva M. N. Psikhologiya odinochestva u zakonoposlushnykh i kriminal'nykh podrostkov* (Psychology of loneliness by law-abiding and criminal teen-agers). Jaroslavl', 2007. 362 p. (in Russian).
3. *Prikladnaya konfliktologiya : khrestomatiya*. (Applicative psychology : the reading-book). Moscow, 1999. 624 p.
4. *Fel'dshteyn D. I. Trudnyy podrostok (Nekotorye psikhologicheskie voprosy formirovaniya lichnosti detey podrostkovogo vozrasta)* (A troubled teenager {Some psychological questions of formation teen-agers' personality}). Dushanbe, 1978. 184 p. (in Russian).
5. *Hersonskiy B. G., Dvoryak S. V. Psikhologiya i psikhoprofilaktika semeynykh konfliktov* (Psychology and psychoprofilaxys of family conflicts). Kiev, 1991. 189 p. (in Russian).
6. *Celuyko V. M. Psikhologiya neblagopoluchnoy sem'i*. (Psychology of difficult family). Moscow, 2006. 271 p.
7. *Kotova L. A. Problema stanovleniya lichnosti rebenka v svete teorii privyazannosti* (The problem of formation child's personality in the light of the attachments theory). *Problemy social'noy psikhologii lichnosti : mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh statey* (Problems of personality's social psychology: The interacademic collection of scientific articles). Saratov, 2004. Vyp. 1, pp. 100–103 (in Russian)..
8. *Lisina M. I. Vliyaniye otnosheniy s blizkimi vzroslymi na razvitie rebenka rannego vozrasta* (The influence of relations with relatives on infant's development). *Lishennye roditel'skogo popechitel'stva : khrestomatiya : uchebnoe posobie* (Deprived of parental care. The reading-book : the study guide). Moscow, 1991, pp. 37–47. (in Russian).
9. *Nikolaeva L. A. Vzaimosvyaz' tipov psikhologicheskoy privyazannosti suprugov k materi i ikh konfliktного povedeniya : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Interrelation between types of mates' psychological attachment to mother and their conflict behavior : autoref. diss. ... cand. of psychology). Jaroslavl', 2008. 192 p. (in Russian).



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

УДК 37.013

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СВЕТЕ ИЗМЕНЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Губанова

Губанова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры экономики образования, Московский институт открытого образования; 6, ул. Авиационная, г. Москва, 125167, Россия; E-mail: e_gubanova@mail.ru

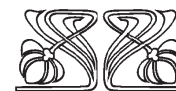
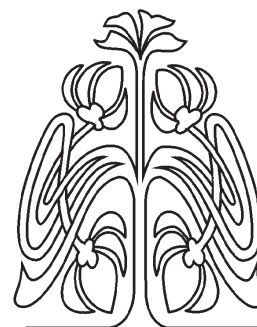
Обсуждается роль повышения квалификации в контексте изменения государственной политики в сфере образования. Описаны основные подходы к разработке модели повышения квалификации педагогических работников. Показана перспективность применения персонализированного подхода, предполагающего реализацию индивидуального плана профессионального развития личности педагога. Отмечено, что индивидуальный план профессионального развития педагогических работников позволяет выстраивать индивидуальный образовательный маршрут (траекторию) (планировать сроки и формы прохождения курсов повышения квалификации, периоды и т. п.). Приведена модель модернизации повышения квалификации работников образования. Автор приходит к выводу, что персонализированный подход к разработке модели повышения квалификации педагогических работников позволит обеспечить развитие их личностных и профессиональных навыков (профессиональной готовности, педагогической компетентности, профессионального самосознания, готовности к педагогической деятельности, педагогического общения, профессионального саморазвития, стремления к повышению квалификации).

Ключевые слова: государственная политика, модель повышения квалификации, персонализированный подход, индивидуальный план профессионального развития.

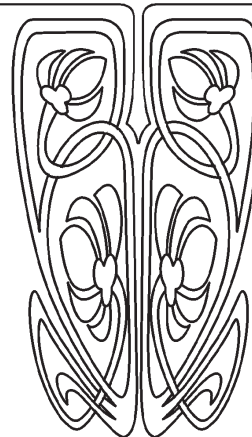
Введение

Государственная политика в сфере образования на данном этапе направлена на обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики, повышению эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного социально ориентированного развития страны [1]. Реализация обозначенных направлений возможна благодаря наличию нормативных правовых актов федерального значения на средне- и долгосрочную перспективу [2; 3; 4; 5] и их поступательному выполнению на всех уровнях образовательной системы. Следует также учитывать, что методы и технологии обучения (преподавания) в системе образования на всех этапах, начиная с дошкольного, должны быть ориентированы на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности [5]. Для достижения основных задач инновационного развития в образовании необходимы высококвалифицированные и профессиональные кадры, которые, с одной стороны, готовят высшие учебные заведения, с другой – учреждения дополнительного образования и/или образовательные учреждения (организации), оказывающие аналогичные образовательные услуги (повышение квалификации).

Анализ действующей системы дополнительного образования в Российской Федерации, научных работ и официальных документов показывает, что существующая в большинстве субъектов РФ модель повышения квалификации традиционна и недостаточно мобильна.



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Система дополнительного профессионального образования предлагает тематические курсы с жестко фиксированными показателями: количеством слушателей и объемом дополнительной профессиональной образовательной программы [6];

формирование заказа на содержание курсов повышения квалификации в основном заключается в сборе и систематизации предложений со стороны учреждений дополнительного профессионального образования, т. е. содержание заказа ориентировано не столько на реальные потребности системы образования субъекта РФ в целом и потребности педагогических работников на реализацию индивидуального плана профессионального развития в частности, сколько на возможности этих учреждений;

результаты освоения программы не нормированы и не ориентированы на конечный продукт: педагогические работники, обновившие теоретические и практические знания, не несут ответственности за их внедрение в практику работы;

отсутствует системный мониторинг полученных результатов повышения квалификации и эффективность (их оценка) применения на индивидуальном и/или муниципальном/институциональном уровнях образовательной системы.

Организация и формирование образовательных услуг, предоставляемых системой повышения квалификации работников образования, характеризуется рядом противоречий между:

ежегодно возрастающими потребностями процессов педагогического сообщества региона, ориентированного на непрерывное и достаточно частотное (чаще, чем один раз в пять лет) обучение в системе дополнительного профессионального образования, и недостаточным уровнем подготовленности образовательных учреждений к оказанию такого рода образовательных услуг;

необходимостью внедрения в процесс комплектования системы повышения квалификации в субъектах РФ информационных технологий и недостаточной организационно-документационной и технологической обеспеченностью данного процесса;

значимостью роли администрации образовательного учреждения в процессах повышения квалификации и недостаточностью компетенций руководителей образовательных учреждений, отсутствием достаточной информированности о правах и обязанностях участников процесса.

Противоречия позволили предопределить проблему настоящей работы: как организовать качественное предоставление образовательных услуг, оказываемых системой повышения квалификации работников образования?

Актуальность проблемы и её практическая значимость обусловили необходимость определения подходов к разработке модели организации и формирования образовательных услуг, предоставляемых системой повышения

квалификации работников образования на основе персонализированного подхода. С целью разрешения существующих противоречий, обозначенных нами выше, в системе дополнительного профессионального образования и достижения обозначенной цели определим основные задачи, которые позволят совершенствовать подходы к оказанию образовательных услуг и предложить модернизированную (разработанную) модель повышения квалификации работников образования, с нашей точки зрения, максимально отвечающей всем требованиям времени.

Основные задачи модернизации модели повышения квалификации педагогических работников

Основные задачи модернизации (разработки) модели повышения квалификации заключаются в:

- 1) обеспечении адресного финансирования педагогических работников для реализации индивидуального плана профессионального развития;
- 2) осуществлении нормативного правового и информационно-методического сопровождения повышения квалификации работников образования на основе персонализированного подхода;
- 3) предоставлении разнообразных форм повышения квалификации;
- 4) формировании регионального реестра (банка) дополнительных профессиональных образовательных программ.

Рассмотрим некоторые позиции, способствующие решению обозначенных задач. Говоря об индивидуальном плане профессионального развития (ИППР) педагогического работника, нельзя не сказать: на современном этапе модернизации образования ключевым аспектом в профессиональной деятельности педагога является непрерывное образование, необходимость которого также обуславливается прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий.

Предназначение непрерывного образования заключается в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки либо в пополнении знаний/переподготовке в связи с новыми требованиями, новыми условиями осуществления профессиональной деятельности [7]. При этом в системе непрерывного образования можно выделить:

формальное образование, завершающееся выдачей диплома или аттестата;

неформальное образование, обычно не сопровождающееся выдачей документа, происходящее в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий (в том числе – с тьютором);

информальное образование, индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая



повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер [8].

Все это требует серьезной работы над собой в течение всей жизни, и хорошим «помощником» может стать грамотно разработанный индивидуальный план профессионального развития (ИППР). В нём отражаются личные образовательные потребности педагогического работника, значительную часть занимает самообразование и обучение на рабочем месте [9]. Индивидуальный план профессионального развития разрабатывается самостоятельно, обсуждается и утверждается в образовательном учреждении согласно принятым нормам, обязательно заслушивается на заседаниях структурных подразделений.

Поскольку разработка ИППР – работа творческая, то на первых этапах необходима координация действий администрации образовательного учреждения и руководителей структурных подразделений, так как от реализации данного документа будет зависеть эффективность повышения квалификации и, следовательно, работа образовательного учреждения в целом [6].

Согласно действующим нормам плановое повышение квалификации педагогических работников образовательных учреждений субъектов РФ осуществляется за счет средств регионального бюджета. Повышение квалификации работников по инициативе работодателя осуществляется за счет бюджетных и внебюджетных средств образовательного учреждения и его учредителя в порядке, предусмотренном действующим законодательством, а по инициативе работника может осуществляться за счет его личных средств или иных средств в порядке, предусмотренном действующим законодательством.

Как мы заметили выше, важен аспект нормативного обеспечения повышения квалификации, однако в настоящее время нормативных правовых актов, регламентирующих порядок повышения квалификации работников образования, на федеральном уровне немного. Это связано с тем, что организация подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических работников образовательных учреждений субъекта РФ и муниципальных образовательных учреждений относится к полномочиям органов государственной власти субъекта РФ в сфере образования. Перечислим некоторые нормативные документы федерального уровня, имеющие отношение к организации повышения квалификации работников образования:

- 1) Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» (ред. от 02.02.2011) п. 16 ч. 1 ст. 29;
- 2) Федеральный закон от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ;
- 3) Приказ Минобрнауки России от 04.03.2010 № 164 «Об утверждении Плана подготовки в 2010–2011 годах нормативных правовых актов Министерства образования и науки Российской Федерации, разработка которых предусмотрена в Положении о Министерстве образования и науки

Российской Федерации, утвержденном постановлением Правительства Российской Федерации от 15 июня 2004 г. № 280»;

4) Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, утвержденное Постановлением Правительства Российской Федерации от 26.06.95 г. № 610;

5) Письмо Минобрнауки России от 21.09.2010 № 03-169 «О проектах модельных методик организации и финансирования повышения квалификации работников образования».

Как отмечено ранее, соответствующие нормативные правовые акты должны быть разработаны и приняты на региональном уровне, что осуществляется в практике работы учреждений системы дополнительного образования (в Алтайском крае, Пермском крае, городах Москве, Санкт-Петербурге, в Московской и Саратовской областях и др.). Ниже представим примерный, но избыточный перечень нормативных правовых документов, который мог бы обеспечить введение модели организации и финансирования повышения квалификации работников образования на основе персонализированного подхода на уровне региона:

1) приказ «Об организации региональной системы повышения квалификации педагогических работников субъекта РФ».

2) положения: «О накопительной системе повышения квалификации педагогических работников субъекта РФ»; «О сетевой модели организации и мониторинга процесса комплектования системы дополнительного профессионального образования субъекта РФ»; «О стажировке педагогических работников субъекта РФ»; «О стажировочных площадках субъекта РФ»; «Об экспертизе образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования субъекта РФ, претендующих на включение в региональный банк данных»; «О банке данных образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования субъекта РФ».

3) договор о совместной деятельности без извлечения прибыли;

4) иные.

При определении подходов к разработке региональной модели повышения квалификации работников образования следует отметить особую роль в организации информационно-методического сопровождения повышения квалификации методической службы, поскольку в её ведении, как правило, находятся вопросы:

выявления и актуализации проблем профессионального развития педагогических работников;

мониторинга профессиональных интересов и потребностей педагогических работников;

профессионального сопровождения выбора педагогическими работниками образовательных программ и формы их освоения;



отслеживания результатов дополнительного профессионального образования и создания условий для их использования в массовой практике и др.

Предлагаемые подходы к разработке модели повышения квалификации педагогических работников, по нашему мнению, отвечают требованиям, предъявляемым к дополнительному профессиональному образованию, так как позволяют педагогическому работнику реализовать индивидуальный план профессионального развития посредством построения им индивидуального образовательного маршрута (траектории) на бюджетной основе.

Основные подходы к разработке модели повышения квалификации педагогических работников

Опишем основные подходы к разработке рамочной модели организации и финансирования

образовательных услуг по повышению квалификации работников образования на основе персонализированного подхода (рисунок). Под ним мы понимаем реализацию индивидуального плана профессионального развития педагогического работника на основе адресного финансирования повышения квалификации.

Первый блок модели отражает организационно-подготовительные мероприятия, осуществляемые на институциональном уровне: проводится анализ профессиональных затруднений педагога посредством диагностических процедур, результатов педагогической деятельности за предшествующий период повышения квалификации, самодиагностики, а также выявляются «проблемные» зоны / готовность работы в новых условиях (введение новых финансово-экономических механизмов финансирования, федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, внедрение современных образовательных технологий и т. п.).



Рамочная модель повышения квалификации работников образования



Для достижения ключевых показателей развития системы образования субъекта РФ, например региональной программы развития, на уровне управления образованием через информационно-методические службы определяются приоритетные направления профессионального развития педагогических работников. На данном этапе педагогический работник на основе результатов диагностики собственной профессиональной деятельности и заказа органа управления образованием в рамках непрерывного образования разрабатывает индивидуальный план профессионального развития сроком до пяти лет.

С целью реализации индивидуального плана профессионального развития педагогический работник выстраивает индивидуальный образовательный маршрут (траекторию): планирует сроки и формы прохождения курсов повышения квалификации, периоды и т. п., т. е. подходит к разработке собственной образовательной программы повышения квалификации в рамках непрерывного образования. Эта возможность предоставляется имеющейся системой дополнительного профессионального образования.

Второй блок характеризует работу в системе дополнительного профессионального образования субъекта РФ. Система дополнительного профессионального образования, представленная сетевой моделью организации, обеспечивает комплектование программы для удовлетворения образовательных запросов в соответствии с ИППР.

Третий блок – рефлексивно-оценочный; в его рамках происходит реализация образовательной программы повышения квалификации педагогического работника (обучение) в образовательных учреждениях системы дополнительного профессионального образования, а также оценивается и самооценивается его освоение образовательной программы, проводится рефлексивный анализ (индивидуальный, групповой и др.).

Заключение

Таким образом, предлагаемые подходы к разработке модели повышения квалификации педагогических работников позволят обеспечить развитие их личностных и профессиональных навыков (профессиональной готовности, педагогической компетентности, профессионального самосознания, готовности к педагогической деятельности, педагогического общения, профессионального саморазвития, стремления к повышению квалификации) [10].

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р. URL: <http://base.garant.ru/70265348/> (дата обращения : 27.12.2012).
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. URL: <http://base.garant.ru/194365/> (дата обращения : 27.12.2012).
3. План действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы. Утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 сентября 2010 г. № 1507-р «О реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». URL: <http://www.garant.ru/product/ipo/prime/doc/66413006/> (дата обращения : 27.12.2012).
4. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы. Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61. URL: <http://fcpro.ru/> (дата обращения : 5.11.2012).
5. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р. URL: <http://www.garant.ru/products/prime/doc/70006124/> (дата обращения : 05.11.2012).
6. Модернизация системы повышения квалификации // Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах. 2011. № 4. URL: <http://www.menobr.ru/materiaes/16/38434/?redct=Y> (дата обращения : 11.11.2012).
7. Губанова Е. В. Внутришкольная модель повышения квалификации педагогических работников // Школа управления образовательным учреждением. 2012. № 4 (14). С. 24–30.
8. Фрумина Е. Л. Непрерывное образование для педагогов : модели и особенности // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г. А. Ключарев. М., 2008. С. 274–292.
9. Влияние повышения квалификации на качество образования / сост. Ф. П. Черноусова. М., 2012. 232 с.
10. Захарова Е. А. Требования к профессиональному развитию педагогов в условиях последиplomного образования // Молодой ученый. 2011. Т. 2, № 3. С. 115–117.

Advanced Training for Teachers in the Light of Changes in State Policy in the Area of Education

Elena Gubanova

PhD of Pedagogy, Professor, the Chair of Economics of Education, Moscow Institute of Open Education;
6, Aviatsionnaya str., Moscow, 125167, Russia;
E-mail: e_gubanova@mail.ru

The article discusses the role of advanced training in the context of changes in state policy in the educational area. In this study you can find basic approaches to the development of a model for advanced training for teachers. We show the prospects for applying personalized approach which contemplates the realization of individual plan of professional development for teacher's personality. An individual plan of professional development for teacher's personality gives an opportunity to build an individual educational way (trajectory) (to plan the timing and forms of advanced trainings, periods, etc.). We also show a modernization model of advanced trainings for teachers. The



author comes to the conclusion that personalized approach to the developing a model of advanced training for educators will ensure the development of their personal and professional skills (professional readiness, pedagogical competence, professional identity, willingness to teach, teaching communication, professional self-development, ambition for advanced training).

Key words: state policy, model of advanced training, personalized approach, individual plan of professional development.

References

1. *Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gody. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 22 noyabrya 2012 g. № 2148-r.* (The state program of Russian Federation «Development of education» on 2013–2020 years. Approved by the order of RF Government 2012 November 22 № 2148-r) (in Russian), available at : <http://base.garant.ru/70265348/>
2. *Kontseptsiya dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 17 noyabrya 2008 g. № 1662-r* (The conception of Russian Federation's long-term social and economic development to 2020 year. Approved by the order of RF Government 2008 November 17 № 1662-r) (in Russian), available at : <http://base.garant.ru/194356>
3. *Plan deystviy po modernizatsii obshchego obrazovaniya na 2011–2015 gody. Utverzhden rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 7 sentyabrya 2010 g. № 1507-r «O realizatsii natsional'noi obrazovatel'noi initsiativy «Nasha novaya shkola»* (The route plan for modernization of general education to 2011–2015 years. Approved by the order of RF Government 2010 September 7 № 1507-r) (in Russian), available as : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/6641306>
4. *Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011–2015 gody. Utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva Rossiiskoy Federatsii ot 7 fevralya 2011 g. № 61* (The federal special program of education's development to 2011–2015 years. Approved by the order of RF Government 2011 February 7 № 61) (in Russian), available at : <http://www.fcpro.ru/>
5. *Strategiya innovatsionnogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 8 dekabrya 2011 g., № 2227-r.* (The strategy of innovative development of Russian Federation for the period until 2020 year. Approved by the order of RF Government 2011 December 8, № 2227-r) (in Russian), available at : <http://www.garant.ru/products/prime/doc/70006124/>
6. *Modernizatsiya sistemy povysheniya kvalifikatsii* (The further training system's modernization). *Upravlenie obrazovatel'nym uchrezhdeniem v voprosakh i otvetakh* (Management of educational institute in questions and answers). 2011, № 4 (in Russian), available at : <http://www.menobr.ru/materials/16/38434/?redct=Y>
7. Gubanova E. V. *Vnutrishkol'naya model' povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov* (In-school model of teaching employees' further training). *Shkola upravleniya obrazovatel'nym uchrezhdeniem*. (Management of educational institute school), 2012, № 4 (14), pp. 24–30 (in Russian).
8. Frumina E. L. *Nepreryvnoe obrazovanie dlya pedagogov: modeli i osobennosti* (Continuing education for teachers). *Nepreryvnoe obrazovanie v politicheskoy i ekonomicheskoy kontekstakh* (The continuous education in political and economic framework). Moscow, 2008, pp. 274–292 (in Russian).
9. *Vliyaniye povysheniya kvalifikatsii na kachestvo obrazovaniya* (Further training's influence on education's quality). Moscow, 2012. 232 p. (in Russian).
10. Zakharova E. A. *Trebovaniya k professional'nomu razvitiyu pedagogov v usloviyakh poslediplomnogo obrazovaniya* (Standards of teachers' professional development in conditions of graduate studies) *Molodoi uchenyy* (Young scientist), 2011. vol. 2, № 3, pp. 115–117 (in Russian).

УДК 37.013

ШКОЛЬНОЕ ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА

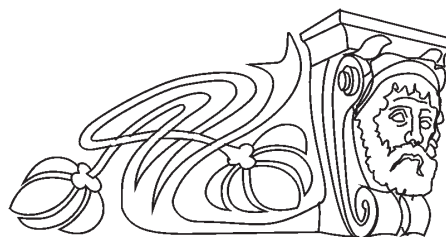
Л. П. Разбегаева, И. В. Крутова, Т. В. Самоходкина

Разбегаева Людмила Павловна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики преподавания истории, обществоведения и права, Волгоградский государственный социально-педагогический университет;

27, просп. В. И. Ленина, г. Волгоград, 400066, Россия;
E-mail: Razbegaeva@yandex.ru

Крутова Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики преподавания истории, обществоведения и права, Волгоградский государственный социально-педагогический университет;

27, просп. В. И. Ленина, г. Волгоград, 400066, Россия;
E-mail: krutova@mail.ru



Самоходкина Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики преподавания истории, обществоведения и права, Волгоградский государственный социально-педагогический университет;

27, просп. В. И. Ленина, г. Волгоград, 400066, Россия;
E-mail: samokhodkina@mail.ru

Раскрываются основные положения ценностного подхода в гуманитарном образовании. Представлено понимание универсальных гуманистических ценностей как основы целеполагания и отбора содержания гуманитарных дисциплин. Обоснована система ценностных отношений личности как процесс



и результат решения воспитательных задач современного школьного гуманитарного образования. Определена структура ценностного отношения, включающая когнитивный, эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, деятельностный компоненты. Психологической основой процесса формирования ценностных отношений выступают процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства. В качестве педагогических средств формирования ценностных отношений используются педагогические ситуации аксиологического содержания. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в педагогической практике общеобразовательных школ.

Ключевые слова: школьное гуманитарное образование, ценностный подход, ценность, ценностное отношение, ценностная картина мира.

Введение

Глобальной целью современного отечественного образования является воспитание гуманистической личности: это – свободная личность, способная к самоопределению и самореализации в современном социокультурном пространстве, важнейшими её качествами являются творческая активность, вариативное мышление, развитое стремление к созиданию. Цель школы заключается в создании оптимальных условий для становления такой личности. Эта задача особенно актуальна, так как современная реальность такова, что учитель и ученик зачастую оказываются на одном уровне в смысле ценностных поисков и находок перед лицом общего вызова эпохи, когда условия жизни резко меняются.

В основе развития гуманистической личности лежит становление ее ценностного сознания. Это объясняется тем, что в обществе ценности выступают стратегическими целями, побуждающими людей к совместным действиям, социальной жизни. Ценности для человека как целеполагающего существа – это базовые цели во всей иерархии целеполагания. Они обеспечивают интеграцию общества, помогают личности осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях [1]. Ценностная структура общества – его базисная структура. Общество, лишенное ценностей, как таковое не сможет существовать. Когда единство, усвоение и гармония ценностей ослабевают, увеличиваются шансы международной или гражданской войны, считал П. Сорокин.

Основные положения ценностного подхода в гуманитарном образовании

Проблема становления ценностного сознания личности в настоящее время является одной из наиболее важных и актуальных. Это объясняется тем, что она связана с фундаментальными вопросами человеческого бытия. Предметы и явления окружающего мира не только обладают сущими им объективными свойствами, которые

отражаются в сознании, но и находятся в определенных связях с человеком, способствуя или препятствуя достижению поставленных им целей, осуществлению его жизненных планов, поэтому человек не просто познает действительности, но и оценивает её с точки зрения стремлений, своих потребностей и интересов. В зависимости от оценок, от имеющихся представлений постепенно складывается определенная направленность интересов, а следовательно, и деятельности личности. Формируется, таким образом, ценностное сознание – реальный стержень всех жизненных устремлений личности. Отсюда огромное значение приобретает проблема становления ценностного сознания личности, что отражается и в отечественной педагогике.

Ядром ценностного сознания является система ценностных отношений (Л. Н. Столович, М. С. Каган), именно они способствуют формированию гармонично развитой, целостной и творческой личности. Необходимость формирования *системы ценностных отношений* определяется и их духовно-практической значимостью, возможностью утверждения истинных человеческих достоинств в процессе становления и развития личности.

Систему духовно-практического освоения человеком реальности представляет гуманитарное образование как феномен культуры; все происходящее в нем информационные процессы связаны с поиском смысла. Несмотря на то что за последнее десятилетие в области гуманитарного образования накоплен определенный опыт внесения ценностной компоненты в его содержание, оно все еще остается системой передачи объективных знаний о фактах и закономерностях внешнего мира, еще далеко не в полной мере ориентировано на развитие личности и становление ее ценностного сознания.

Школьные гуманитарные предметы в большинстве своем соответствуют отдельным отраслям науки, адаптируют их к задачам школы и предполагаемым возможностям детей, а в совокупности должны построить в сознании ученика картину мира как объекта научного познания и основанной на нем практической деятельности. Это ориентирует на концептуальное переосмысление содержания гуманитарного образования.

Его суть сводится к следующим положениям: основой целей ценностно-ориентированного гуманитарного образования выступают универсальные гуманистические ценности постиндустриальной цивилизации: Человек, Цивилизация, Отечество, Мир, Традиции, Новации;

содержанием ценностно-ориентированного гуманитарного образования является присвоение личностью универсальных гуманистических ценностей, в которых заключен культурно-исторический опыт предшествующих поколений;

присвоение универсальных гуманистических ценностей предполагает актуализацию ценност-



ного потенциала гуманитарного знания через построение ценностной картины мира, которая задается в сознании школьника универсальными гуманистическими ценностями постиндустриальной цивилизации. Это предполагает формирование системы ценностных отношений личности к миру и к себе в этом мире (Л. С. Выготский, Б. Д. Эльконин);

ценностные отношения являются ядром ценностного сознания личности, которое есть, прежде всего, обращенность к жизни, традициям, к человеку, к принципам гуманизма, поэтому правомерно в качестве цели ценностно-ориентированного гуманитарного образования рассматривать создание условий для становления ценностного сознания личности ученика;

изложенные выше позиции обуславливают необходимость создания, развития и совершенствования аксиологической среды гуманитарного образования, где организуется процесс формирования системы ценностных отношений школьников, становление ценностно-ориентированной гуманистической личности.

Воспитательный потенциал гуманитарного образования может быть реализован через содержание школьных курсов истории, литературы, обществознания, которые в разных аспектах раскрывают духовные стороны бытия человека и общества. Вместе с тем реализация воспитательных целей урока представляет наибольшие сложности для учителя. Анализ школьных уроков истории, обществознания, учебно-методических пособий, учебников позволяет говорить о том, что в большинстве случаев реализация воспитательного компонента курсов осуществляется бессистемно, неконкретно, без учета психологической составляющей воспитания. Полагаем, что необходимо подходить к отбору предметного содержания не только с позиции знаниевой парадигмы, но и ориентируясь на возможности содержания при решении воспитательных целей, т. е. присвоения ценностей школьниками.

Сегодня проблема ценностей как целевой и содержательной доминанты образования привлекает все большее внимание педагогов. В педагогической парадигме существует множество подходов к определению сущности общечеловеческих ценностей, так, ряд исследователей предлагают детальный набор ценностей.

З. И. Равкин: человек, труд, мир, свобода, справедливость, равенство, добро, истина, красота; *Н. Д. Никандров:* мир, другие люди, сам человек, Бог, природа, жизнь, здоровье, любовь, семья, образование, культура, труд; *И. А. Зимняя:* жизнь, культура, бытие, созидание, добро, истина, свобода, вера, красота, достоинство, честь, долг, ответственность, толерантность; *В. А. Караковский:* человек, семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир; *Е. В. Бондаревская:* человек культуры, образование, диалог, творчество; *Н. Е. Щуркова:* человек, жизнь, общество, при-

рода, добро, истина, красота, счастье, свобода, совесть, справедливость, равенство, братство, труд, познание, общение, игра; *А. В. Кирьякова:* жизнь, свобода, счастье, отечество, идеал человека, эталоны красоты, труд, познание; *Л. П. Разбегаева:* универсальные гуманистические ценности: Человек Цивилизации, Отечество, Мир, Традиции, Новации; ФГОС основного общего образования 2010 г. ориентирован на базовые национальные ценности: патриотизм, социальную солидарность, гражданственность, семью, здоровье, труд и творчество, науку, традиционные российские религии, искусство, природу, человечество.

Среди многочисленного ряда ценностей, выделяемых различными исследователями, к общепризнанным относятся Жизнь, Человек, Познание (Знание), Красота (Культура), Труд, Отечество, Земля, Мир (А. В. Кирьякова, В. А. Караковский, З. И. Равкин), Человек Цивилизации, Отечество, Мир, Традиции, Новации (Л. П. Разбегаева). Данные ценности являются структурообразующими, базовыми, аккумулирующими в себе более широкий круг социальных ценностей; они и составляют элементы ценностной картины мира. Известно, что каждое общество создает свою, специфическую систему ценностей, выражающую доминирующие интересы, цели, принципы этого общества. Ведущие ценности в обществе обуславливают поступки людей во всех сферах жизни: политике, экономике, культуре.

В процессе образования представляется целесообразной ориентация на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые могут составить целевую и содержательную доминанты гуманитарного образования (Н. Д. Никандров). На государственном уровне эти ценности определены Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России, их перечень не противоречит достижениям педагогической науки, при этом упор делается на национальные ценности, их разумное сочетание с универсальными гуманистическими ценностями, которые определяют современную ценностную картину мира. Составляющими ценностной картины мира выступают Человек Цивилизации, Отечество, Мир, Традиции, Новации. В современной культуре они связаны между собой и образуют своего рода «систему координат», посредством которой люди воспринимают действительность и на основе которой строят свой образ мира. Полагаем, что универсальные гуманистические ценности сегодня могут составить основу содержания гуманитарного образования как в аспекте целеполагания, так и при отборе и структурировании учебного содержания. Это объясняется следующими положениями:

поскольку современное образование «должно готовить сегодняшних граждан для жизни и работы в завтрашнем мире», необходима ориентация на ценности постиндустриальной цивилизации, контуры которой отчетливо вырисовываются сегодня [2];



универсальные гуманистические ценности отражают общественную практику и определяют поведение человека, воздействуя на его жизнедеятельность; вместе с тем, руководствуясь в практической деятельности и сознании универсальными гуманистическими ценностями, каждый человек интерпретирует их по-своему. Таким образом, универсальные гуманистические ценности имеют не только предметно-деятельностную, но, прежде всего, смысловую природу;

именно ценностной картиной мира эпохи современный человек руководствуется в своем поведении; с помощью составляющих ее элементов он отбирает импульсы и впечатления, идущие от внешнего мира, и преобразует их в данные своего внутреннего опыта. Содержание универсальных гуманистических ценностей как бы предшествует идеям и мировоззрению, формирующимся у членов общества или его групп. Сколь различными ни были убеждения этих индивидов и групп, в их основе лежат общие для всего общества обязательные понятия и представления – *универсальные гуманистические ценности*, без которых невозможна выработка ценностного сознания личности [3];

расшифровка школьниками ценностной картины мира, которую выработали люди той или иной эпохи, цивилизации и которой они руководствовались в своей жизни, позволит решить одну из важнейших задач гуманитарного образования: не усвоение информации, а познание человека, системы ценностей иных эпох, а значит – познание самого себя, своего места в современном, динамичном мире. Такой подход к структурированию учебного содержания дает возможность организовать познание различных культур таким образом, чтобы школьники увидели в человечестве как разнообразие, так и единство, осознали свою принадлежность к человечеству; создается ситуация сопереживания и сотворчества с людьми прошлых эпох и современниками.

Результатом присвоения ценностей является система ценностных отношений школьников: именно они способствуют формированию гармонично развитой, целостной и творческой личности. Ценностное отношение – это субъективное осознание ценностей в эмоциональной или рациональной форме. Они являются одновременно процессом восприятия, понимания мира сквозь призму ценностей и результатом этого процесса как позиции человека по отношению к ценностям как личностно-значимым. В ценностном отношении, прежде всего, отражается общественная жизнь, социальная действительность, они культурно и исторически обусловлены.

В структуре ценностного отношения выделяются следующие компоненты: *когнитивный, эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, деятельностный*. Первый подразумевает фиксацию в сознании школьника знаний о сущности рассматриваемой ценности; также знания

могут быть представлены на различных уровнях – представлений, понятий, идей. *Эмоционально-оценочный* компонент связан с формированием положительной эмоциональной оценки обозначенной ценности; выделяются различные уровни такого отношения – положительный эмоциональный фон, ситуативная эмоциональная оценка, устойчивая эмоциональная оценка. В содержание *личностно-смыслового* компонента входят: поиск, осознание школьником личностного смысла ценности, принятие ценности как личностно-значимой. *Деятельностный* компонент отражает регуляцию субъектом собственного действия. Деятельность является доказательством наличия того или иного отношения. Важный момент действия – его осознанность, так как осознанное действие способно подчинять действие неосознанное. В содержание деятельностного компонента входят: «встраивание» ценности в ценностную структуру личности; оценка соответствующих фактов, событий, явлений окружающей действительности с позиции той или иной ценности, на этой основе выбор и обоснование собственной модели действия; рефлексия, предполагающая отношение к собственному действию, его мысленный анализ и при необходимости соответствующая коррекция через поиск новых способов решения ситуации; построение временной перспективы собственной жизнедеятельности.

Формирование ценностных отношений – это сложный, длительный процесс, связанный с постепенным формированием каждого из обозначенных компонентов. Психологической основой процесса формирования ценностных отношений выступают выделенные Д. А. Леонтьевым процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства [4]. Процесс смыслообразования соотносим с формированием когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов ценностного отношения, процесс смыслоосознания – с формированием личностно-смыслового компонента, процесс смыслостроительства – с деятельностным компонентом. Обозначенные процессы определяют этапность формирования компонентов ценностного отношения, а также отбор педагогических средств в рамках каждого из этапов, при этом в условиях массовой школы работа на следующих этапах не исключает возможности работы и на уровне предыдущих с целью закрепления достигнутых результатов и учета индивидуальных достижений учащихся.

Работа по формированию ценностных отношений должна быть системной, планируемой, ориентированной на конкретный прогнозируемый результат, в том числе промежуточный. Ценностные отношения формируются в течение всего периода изучения гуманитарных дисциплин в школе. Учителю важно уметь определять приоритетный круг ценностей для каждого класса, исходя из возрастных особенностей школьников и содержания конкретного учебного курса, плани-



ровать свою деятельность по формированию тех или иных ценностных отношений. В качестве педагогических средств формирования ценностных отношений целесообразно использовать педагогические ситуации аксиологического содержания, с помощью которых создается определенное ценностное пространство, побуждающее школьника к ценностному самоопределению. Основными компонентами такой ситуации являются:

фрагмент содержания гуманитарных дисциплин, раскрывающий аспект социокультурной реальности, отражающий сущность, социальную и личностную значимость рассматриваемой ценности. Ценностный потенциал гуманитарных дисциплин организуется на основе аксиологической проблемы, что обеспечивает создание условий для присвоения ценности. Аксиологическая проблема является центром педагогической ситуации. Она представляет собой событие, имеющее значение для участников ситуации в силу своей «ценностной» значимости для общества и всех его членов;

средства ценностно-коммуникативной направленности: это система учебных задач личностно-смыслового характера (И. В. Крутова), интегративно-ценностных проблем (А. В. Хорошенкова), аспектных ценностно-смысловых задач (Т. Н. Логачева), аспектных ценностных проблем (Т. В. Самоходкина), творческих конструкторов (Ю. С. Голованова), этических смысловых конструкторов (Е. А. Мацефук):

ученик, обладающий потребностью «быть личностью» и имеющий определенный личностный опыт;

учитель – организатор педагогической ситуации;

интегрирующий фактор – ценностно-смысловая коммуникация – особый вид учебно-познавательной деятельности, адекватной гуманитарному познанию. Ценностно-смысловая коммуникация выступает как многомерный диалог, обусловленный спецификой гуманитарного знания, который фиксирует общение субъектов учебного процесса на социокультурном, межличностном и внутриличностном уровнях; осуществляется в аксиологической среде гуманитарного образования с целью приобщения ученика к гуманистическим ценностям. Ее субъектами выступают ученик, учитель, субъект изучаемой культуры. Это – диалог эпох, сегодняшней и прошлой, с учеником, уходящим в силу своего возраста и социального статуса в будущее; диалог обучающего и обучаемого, в который включаются не только учитель и ученик, а весь педагогический коллектив, родители. Ценностно-смысловая коммуникация служит механизмом корректировки вербального и невербального поведения ученика, соотнося его с идеалами, ценностями. Школьники приобретают не только знания о мире, человеке, но и определенное представление о своем месте и назначении в нем.

Заключение

Таким образом, ценностный потенциал гуманитарного образования позволяет говорить о его ведущей роли в решении воспитательных задач современной школы. Ценностный потенциал гуманитарных дисциплин организуется на основе аксиологической проблемы, что обеспечивает создание условий для присвоения ценности. Ценностно-смысловая коммуникация служит механизмом корректировки вербального и невербального поведения ученика, соотнося его с идеалами, ценностями.

Библиографический список

1. Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования. Волгоград, 2001. 260 с.
2. ЮНЕСКО. Деятельность в области образования во всем мире. Париж, 1994. 196 с.
3. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. М., 1973. 180 с.
4. Леонтьев Д. А. Динамика смысловых процессов // Психологический журн., 1997. Т. 18, № 6. С. 13–27.

School Humanitarian Education through the Prism of the Value Approach

Lyudmila Razbegaeva¹, Irina Krutova², Tatyana Samokhodkina³

¹ Doctor of Pedagogy, professor, the Chair of Theory of Teaching Methods of History, Social Science and Law, Volgograd State Social and Pedagogical University; 27, V. I. Lenina str., Volgograd, 400066, Russia; E-mail: Razbegaeva@yandex.ru

² PhD of Pedagogy, associate professor, the Chair of Theory of Teaching Methods of History, Social Science and Law, Volgograd State Social and Pedagogical University; 27, V. I. Lenina str., Volgograd, 400066, Russia; E-mail: krutova@mail.ru

³ PhD of Pedagogy, associate professor, the Chair of Theory of Teaching Methods of History, Social Science and Law, Volgograd State Social and Pedagogical University; 27, V. I. Lenina str., Volgograd, 400066, Russia; E-mail: samokhodkina@mail.ru

The article reveals basic provisions of a valuable approach in humanitarian education. Universal humanistic values are treated as the basis of goal-setting and selection of humanitarian subjects' content. It is proved that the system of valuable relations of a personality is the process and result of the solution of educational problems in modern school humanitarian education. The structure of the valuable relation is defined (cognitive, emotional and estimated, personal and semantic, activity components). The psychological basis of the process of formation of valuable relations are the following processes: smysloobrazovaniye (development of meaning), smysloosoznaniye (realization of meaning), and smyslostroitelstvo (building of meaning). Pedagogical means for developing valuable relations are situations of the axiological content.



Key words: School humanitarian education; Axiological approach; Value; Valuable relation; Valuable picture of the world.

References

1. Razbegaeva L. P. *Tsennostnye osnovaniya gumanitarnogo obrazovaniya* (Axiological bases of humanitarian education.) Volgograd, 2001 (in Russian). 260 p.

2. UNESCO. *Deyatel'nost' v oblasti obrazovaniya vo vsem mire* (Activity at the educational sphere in all the world). Parizh, 1994 (in Russian). 196 c.
3. Gurevich A. Ya. *Kategorii srednevekovoi kul'tury* (Categories of the medieval culture). Moscow, 1973. 180 p. (in Russian).
4. Leont'ev D. A. *Dinamika smyslovykh protsessov* (Dynamics of semantic processes). *Psikhologicheskii zhurnal* (The psychological journal), 1997, vol. 18, № 6, pp. 13–27 (in Russian).

УДК 37:378:373.3/5

КУЛЬТУРНАЯ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ОБЩЕСТВА КАК ФАКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Р. Храпаль, А. Р. Камалеева

Храпаль Лариса Робертовна – доктор педагогических наук, доцент отделения экономики и управления, Казанский (Приволжский) федеральный университет; 18, ул. Кремлевская, г. Казань, 420008; Республика Татарстан, Россия; E-mail: Lora@mail.ru

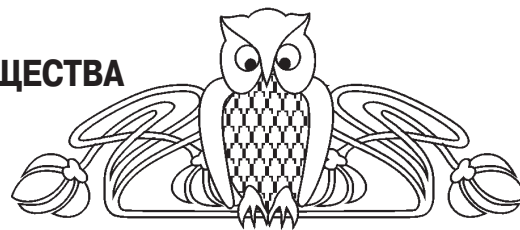
Камалеева Алсу Рауфовна – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории общепрофессиональной и естественно-научной подготовки, Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО; 12, ул. Исаева, г. Казань, 420008, Республика Татарстан, Россия; E-mail: Kamaleyeva_kazan@mail.ru

Рассматривается характер развития процессов культурной глобализации с учетом многообразия равенства культур, увеличения числа интегральных связей, способствующих взаимопониманию входящих в диалог народов, культур, традиций. Актуальным в статье представляется соотнесение модернизационных процессов с социокультурной динамикой, экологизацией и глобализацией общества, с национальной культурной традицией, ценностями, идентификациями. Модернизационные процессы в России тормозились отечественной социокультурной традицией: это во многом определялось отторжением инноватики, характерным для традиционного общества, и ускорением социокультурной динамики, характерным для западной цивилизации, что вызывало и потребность в адаптации, и противодействие ей. Возникновение нового мирового порядка обусловлено потребностью, которую вызвала глобализация мира. Его создание не должно ставить под вопрос сохранение национальной и культурной самобытности народов, охваченных процессом глобализации, и суверенитет их государств, а также сохранение и реализацию культурной самобытности и суверенитета личности.

Ключевые слова: культурная глобализация, этнокультурная идентичность общества, модернизация образования.

Введение

Важные социокультурные предпосылки для решения вопросов культурной глобализации и этнокультурной идентичности обеспечивает со-



временная эколого-образовательная политика, которая способна создать естественные условия для самоорганизации культурно-самобытных форм, свободного культурного саморазвития народов, дифференцированного подхода к культуре этнических групп, развитию тех эколого-культурных компонентов, которые имеют существенное значение для межэтнических взаимодействий [1].

Культурная глобализация и этнокультурная идентичность общества как факторы модернизации современного образования

Глобализация охватывает множество стран, имеющих различные культурные установки и находящихся на разных ступенях развития, при этом накладывает свои особенности на процессы и результаты их взаимовлияния и на вытекающие отсюда вопросы идентичности. Перед лицом глобализации идентичность либо претерпевает изменения, либо начинает приобретать множественные, не свойственные данной культуре оттенки. Взаимовлияние культур осуществляется как на уровне образования единого коммуникационного пространства (с соответствующим формированием схожих компонентов), так и на уровне распространения элементов «культурных продуктов», изменяющих процессы идентификации [2].

Глобализация в области культуры имеет ярко выраженную тенденцию к унификации локальных сообществ, что проявляется в распространении общих ценностей, норм, стандартов, идеалов, отчасти имеющих универсальный характер. В этом смысле можно говорить о возможности формирования плюралистической идентичности, строящейся по принципу «единство в многообразии», при котором «местные» культурные формы частично инкорпорируются в глобальное пространство. В отдельных аспектах происходит синтез культур с сохранением в процессе ак-



тивного заимствования некоторых самобытных культурных особенностей (в Японии, Южной Корее, Тайване, Сингапуре). Важно отметить и то, что помимо универсальных ценностей в процессе аккультурации широко распространяется приобщение к элементам чужеродных культур, в широком смысле слова.

По мнению некоторых авторов, глобализация представляет и должна представлять единство двух взаимосвязанных процессов – собственно глобализации и локализации, где локальное формируется под воздействием глобального, но существует и обратный процесс. Подобный вариант в идеале составляет основу постмодернистской модели развития.

Если первые теории модернизации предполагали развитие в соответствии с догоняющей и имитирующей моделью для обществ, стремящихся осуществить переход от традиционного к современному типу устройства, эталоном которого являлись западные образцы, то более современные постиндустриальные модели основываются на варианте развития, в центре которого находится этнокультурная идентичность. Необходимость разнообразия глобального пространства дополняется требованиями уникальности и инноваций. Самобытность культур оказывается функционально необходимым компонентом современных обществ (что, кстати, непосредственно касается и экономических аспектов вопроса). Глобализация необходимо касается распространения универсальных ценностей, оставляя локальным культурам право на самоопределение. Открытым остается вопрос о путях совмещения глобального и локального как в целом, так и в рамках отдельных культур. Попытки регулирования в сфере локальных культур часто расцениваются как угроза потери национальной, этнической, других видов идентичности, культурных начал ради неопределенной идентичности более широкого уровня: например, еще ни одна из стран-участниц ЕС не стала частью общей культурной идентичности.

Ядро культуры составляют системы ценностей, представлений, поведенческих кодов и мотиваций, упорядочивающих и регламентирующих поведение индивидов, посредством их усвоения и принятия формируется социокультурная идентичность. Процессы глобализации способствуют распространению культурных моделей, которые преподносятся как общезначимые в рамках единого информационно-коммуникативного поля [2]. Сокращение роли государства проявляется при этом в том, что многие символы идентичности формируются за пределами традиционного культурного наследия. Идентичность осознается в сопоставлении «своего» и «чужого», но оно же может служить основой нарушения идентичности. Подобные процессы нарушения и смены идентичности, утратившие свою положительную значимость, наблюдались, например, в особенностях субкультур бывшего СССР, вбиравших

более привлекательные западные стили образа жизни – образцы потребления. Изменения могут касаться базовых элементов культуры – языка, ценностей, стандартов поведения, традиций. Когнитивное пространство традиционной культуры трансформируется, теряются прежние знакомые и понятные ориентиры, появляются чувства нестабильности и неопределенности, порождающие тревогу и фрустрацию. Все более актуальными становятся поиски ответов на вопросы «кто мы такие?», «куда движемся?».

Начинается поиск стабильных, проверенных ориентиров, ими чаще всего выступают элементы традиционной этнической культуры, «культурное наследие». Обращение к культурному наследию означает использование в новых условиях достижений и исторического опыта данной культуры. Современные условия определяют необходимость постоянной «расшифровки» прежнего культурного опыта, его переоценки и приспособления к новой ситуации. Обращение к культурному наследию призвано обеспечить поддержание привычных символов, норм и ценностей, сложившихся в обществе. Следование этим образцам, проверенным многолетней практикой, обеспечивает привычные условия жизни, самобытность культуры. Стремление поддержать элементы национальной идентичности реализуется в некоторых случаях на государственном уровне: во Франции, например, приняты законодательные акты, защищающие французский язык, установлен порог французского и европейского участия в теле- и радиовещании; подобные же ограничения приняты в Китае.

Таким образом, в противовес движению к обезличенной однородности ставится задача сохранения культурных, национальных особенностей, происходит усиление первичной идентичности. Долгое время считалось, что традиционные ценности противостоят развитию традиционных обществ. Однако современное положение вещей снимает это противоречие: первичная идентичность приобретает качественно новые характеристики, пересматриваются и приспособляются к новой реальности традиционные установки, а этническое возрождение многими рассматривается как одна из черт развития человечества на современном этапе [3].

Российские ученые разделяют понятия «традиционная этническая культура», куда включаются традиции и элементы в культуре, зародившиеся в доиндустриальный период развития этноса, и «этническая культура современности», которая наряду с предыдущей включает вариативно адаптированные к нуждам и ценностям этноса инновации и образует в рамках этносоциального организма определенную систему. Следовательно, под понятием «этническая культура» следует понимать «традиционную этническую культуру», а под понятием «культура этноса», или «национальная культура» – «этническую культуру современности».



В своем исследовании мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что глобализация может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Сегодня есть все основания говорить о том, что глобализация способна привести к общественной нестабильности и нанести ущерб национальным и этническим культурам. Высокая проницаемость национальных границ, повышение интенсивности, объема и скорости культурного взаимодействия сопровождаются кризисом базовых ценностей, трансформации культурного контекста формирования культурной идентичности. Последствия такого развития глобализации могут привести к унификации культур с установлением доминирующего положения культуры той страны, которая с экономической точки зрения превосходит все другие. Вместе с тем высказываются мнения, отражающие позитивный характер развития процессов глобализации: в таком случае вхождение в глобальное пространство будет осуществляться с учетом многообразия и равенства культур, путем увеличения числа интегральных связей, способствующих взаимопониманию входящих в диалог народов, культур, традиций [4].

На наш взгляд, проявления этнокультурной идентичности следует рассматривать как в глобальном, так и в региональном масштабах. Как известно, процесс глобализации приводит к актуализации этнической идентичности. В этих условиях для региональных этнических культур первостепенной становится задача: сохранив свою культурную идентичность и самобытность, определиться в условиях глобального мира, интегрироваться в мировое сообщество путем сочетания традиций и инноваций, т. е., не теряя уважения к этнической самобытности и этноразнообразию идти по пути экономического и духовного развития.

В процессе исследования мы пришли к заключению, что национальные республики сталкиваются с крайне сложными задачами трансформации прежнего культурного достояния, его приспособления к требованиям современности. Не только темпы, но и характер развития оказались в значительной степени обусловлены этой спецификой, качественным своеобразием исходных факторов общественной жизни, поэтому столь актуальна задача осмысления современных культурных процессов, разработка концепции эколого-культурной политики, выработка принципов, целей и форм развития экологической культуры на региональном уровне. Этнические культуры в условиях активизирующегося процесса глобализации претерпевают глубокую трансформацию [1; 3; 5].

Мы считаем, что вопрос сохранения своей этничности является главным в экологическом образовании будущих специалистов, и он непосредственно должен быть связан с проблемой управления в сфере культуры. Необходимо заинтересовать молодежь народной культурой и поддерживать собственный язык и культуру, что

будет способствовать развитию национального самосознания. Целью высшего профессионального экологического образования является модернизация и обновление его содержания, форм и методов, а также создание новых педагогических условий, направленных на изучение и сохранение этнических особенностей региона, формирование у студентов экологического мировоззрения, гражданской идентичности, воспитание любви к своему народу. Сохранение этнической специфики, национальных особенностей необходимо для дальнейшего гармоничного развития экологической личности; при этом существует и экономическая выгода экологического образования (туристическая привлекательность способствует развитию туристического бизнеса, поддерживающего экономическое и культурное развитие государства и народов, проживающих в нем). Необходимо возрождать многие внешние стороны традиционной духовной и материальной культуры, такие как праздничный костюм, архитектурные особенности сельского жилища, календарные праздники и обряды, музыку, песни, танцы и т. п., и таким образом создавать необходимые условия для саморазвития национальной культуры [3; 5].

Возникновение нового мирового порядка обусловлено потребностью, которую вызвала глобализация мира. Тенденция глобализации, заключающаяся в интеграции научного и социокультурного знания и фактов и процессов социальной действительности является фундаментальной основой глобалистики. Целевая установка глобалистики – разработка научных основ эффективного функционирования всех подсистем глобальной социосистемы, создание предпосылок преодоления конфликтных противоречий между отдельными подсистемами и системой в целом [2; 5].

Заключение

Уникальность России и любого модернизирующегося общества не отменяют базовые парадигмы перемен. Каждое общество меняется, но флуктуации этих перемен существуют в общем векторе развития. Следовательно, в наступившем столетии человечество оказалось перед сложным и крайне важным по своим последствиям выбором, перед ним два пути. Первый предполагает дальнейшее ускорение экономического развития, социокультурной динамики, что в среднесрочной перспективе ведет к катастрофическим последствиям для биосферы планеты, в том числе и для человечества. Второй путь предполагает переход к более статичному состоянию социума, которое не только характеризуется использованием новых, ресурсосберегающих технологий, но и предполагает замедление всех присущих человечеству форм динамики, уход от идеологии прогресса. Поэтому столь актуальна задача осмысления современных культурных процессов, разработка



концепции социокультурной модернизации экологического образования в вузе, выработка принципов, целей и форм модернизации экологической культуры и образованности, этнокультурной и гражданской идентичности на региональном уровне [5].

Библиографический список

1. Храпаль Л. Р., Камалеева А. Р. Информационные технологии и эколого-глобальные императивы в создании современной эколого-образовательной системы // Электронное образование в России : материалы I Всерос. науч.-практ. интернет-конференции / сост. А. Р. Камалеева. Казань, 2011. С. 99–107.
2. Храпаль Л. Р. Культурно-педагогическое наследие этноса как уникальный образовательный потенциал // Опосредованное воспитание: сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. (Санкт-Петербург, 29 июля 2010 г. / под общ. ред. Е. Н. Барышникова. СПб., 2010. С. 128–130.
3. Храпаль Л. Р. Разрешение региональных, национальных и этноконфессиональных проблем общества в условиях модернизации эколого-образовательной политики высших учебных заведений // Высшее образование сегодня. 2010. № 6. С. 40–43.
4. Читалин Н. А. Фундаментализация системы профессионального образования // Казанский педагогический журн. 2008. № 8. С. 19–26.
5. Храпаль Л. Р. Модернизация экологического образования в вузе в контексте российской социокультурной динамики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2011. 49 с.

Cultural Globalization and Ethnocultural Identity of Society as Factors of Modern Educational System's Modernization

Larisa Khrapal¹, Alsu Kamaleeva²

¹ Doctor of Pedagogy, associate professor, The Chair of Economics and Management, Kazan (Volga Region) Federal University; 18, Kremlyovskaya str., Kazan, 420008, Republic of Tatarstan, Russian Federation, Russia;
E-mail: Lora@mail.ru

² Doctor of Pedagogy, Senior research assistant at the general professional and natural – scientific training laboratory. Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian Academy of Education; 12, Isaeva str., Kazan, 420008, Republic of Tatarstan, Russian Federation, Russia;
E-mail: Kamaleyeva_kazan@mail.ru

The article discusses developmental character of cultural globalization processes taking into consideration variety of equal cultures through

increasing the number of integral connections that promote mutual understanding between peoples, cultures, and traditions that take part in the dialogue. Relation between modernization processes and socio-cultural dynamics, ecologization and globalization of the society and national cultural tradition, values, and identifications are significant for this study. The article shows that modernization processes in Russia were slowed down by the national socio-cultural tradition. It was largely determined by rejection of innovations that is typical of the traditional society and acceleration of socio-cultural dynamics, which is characteristic of the Western civilization that caused the demand for adaptation and resistance to it. Emerging of the new world order is conditioned by the necessity that was caused by globalization. Its creation should not challenge preservation of national and cultural identity of peoples that participate in the globalization process, sovereignty of their countries, as well as preservation and realization of cultural uniqueness and personal sovereignty.

Key words: cultural globalization, ethnocultural identity of society, modernization of education.

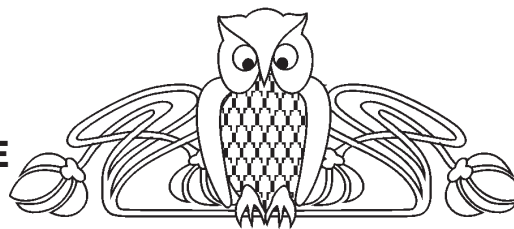
References

1. Khrapal L. R., Kamaleeva A. R. *Informatsionnye tekhnologii i ekologo-global'nyy imperativy v sozdanii sovremennoi ekologoobrazovatelnoi sistemy* (IT and ecological global imperatives in creation of modern ecological educational system). *Elektronnoe obrazovanie v Rossii : materialy I Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii*. (Electronic education in Russia). Kazan, 2011, pp. 99–107 (in Russian).
2. Khrapal L. R. *Kul'turno-pedagogicheskoe nasledie etnosa kak unikal'nyy obrazovatel'nyy potencial* (Cultural and pedagogical heritage of ethnos as unique educational potential). *Oposredovannoe vospitanie : sb. st. uchastnikov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunar. uchastiem* (Mediated education). St. Petersburg, 2010, pp. 128–130 (in Russian).
3. Khrapal L. R. *Razreshenie regionalnykh, natsionalnykh i etnokonfessiornykh problem v usloviyakh modernizatsii ekologoobrazovatel'noy politiki vyshikh uchebnykh zavedeniy* (Regional, national, ethnic and confessional problems' solution in conditions of ecological-educational politics' modernization at universities). *Vysshee obrazovanie segodnya* (High education today), 2010, № 6, pp. 40–43 (in Russian).
4. Chitalin N. A. *Fundamentalizatsiya sistemy professional'nogo obrazovaniya* (Fundamentalization of professional education's system). *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* (Kazan pedagogical journal), 2008, № 8, pp. 19–26 (in Russian).
5. Khrapal L. R. *Modernizatsiya ekologicheskogo obrazovaniya v vuze v kontekste rossiyskoy sotsiokul'turnoy dinamiki : avtoreferat dis. ... d-ra ped. nauk* (Modernization of ecological education at university in context of Russian social and cultural dynamics: autoref. diss. ... doct. of pedagogy). Ekaterinburg, 2011. 49 p. (in Russian).



УДК 378.674

О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ УЧИТЕЛЯ В ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ



М. И. Лукьянова

Лукьянова Маргарита Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; 81, ул. 12 Сентября, Ульяновск, 432000, Россия; E-mail: lukjanovami@mail.ru

Представлено понимание профессионально-личностного самоопределения как непрерывного, динамичного процесса, характеризующего весь путь становления профессионала. Показано, что профессиональный рост человека связан с постоянным обретением им более высокого критериального уровня оценки себя как специалиста и осознанием своих ценностных ориентиров. Отмечено, что парадигмальная множественность педагогической реальности ставит современного педагога перед необходимостью осуществления свободного и ответственного выбора своих профессиональных ценностей, способов осуществления педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессионально-личностное самоопределение, личность, полипарадигмальное пространство педагогической реальности, межпарадигмальная рефлексия, профессиональные ценности.

Введение

Процессы личностного и профессионально-личностного самоопределения взрослого человека, в том числе педагога, только в последние годы стали предметом пристального изучения, что во многом связано с интенсивным развитием наук, исследующих процессы развития и образования взрослых – акмеологии и андрагогики. Проблема профессионального самоопределения долгое время исследуется в социологии, педагогике, психологии труда и возрастной психологии, а также в возникшей на их стыке акмеологии, которая изучает закономерности психического развития личности в период ее расцвета (акме), зрелости, в том числе процесс профессионального роста и совершенствования, восхождения к профессионализму (Б. Г. Ананьев, О. С. Анисимов, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. П. Ситников и др.). В рамках данных наук обсуждается вопрос о сущности процесса профессионального самоопределения, его временных границах и соотношении с личностным самоопределением учителя.

Теоретический анализ проблемы

Анализ соответствующих исследований показывает, что в них, как правило, дефиниции

«профессиональное самоопределение» и «выбор профессии» отождествляются, а процесс профессионального самоопределения рассматривается как выбор профессии из нескольких возможных вариантов и как узко направленный процесс, ориентированный на соотнесение своих возможностей с требованиями профессии.

Гуманистические тенденции в образовании 1980–1990-х гг. повлекли за собой смещение акцентов в профориентационном подходе к профессиональному самоопределению с акта выбора профессии на исследование закономерностей внутренней психологической основы самоопределения, на формирование личностной готовности молодого человека к профессиональному выбору, профессиональному самоопределению как содержательному процессу целостного духовного развития личности. Изучение закономерностей внутренней психологической основы профессионального самоопределения в рамках проблемы профессионального выбора связывается в современной психологии с пониманием данного выбора в контексте жизненного и личностного самоопределения, с познанием молодым человеком себя, своего места в мире, анализом своих личностных ресурсов и соотнесением их с требованиями профессии (В. И. Журавлев, И. С. Кон, Т. В. Кудрявцева, А. М. Кухарчук, В. Ф. Сафин, А. В. Сухарев, А. П. Чернявская и др.).

Решение вопроса о том, относительно чего человек определяется и что является содержанием его самоопределения, обуславливает иное понимание этого процесса, его критериев и временных границ, отказ от узкопрофессиональной его интерпретации и поиск более глубоких связей с личностным и жизненным самоопределением.

Существенный вклад в понимание профессионального самоопределения учителя внесла А. К. Маркова [1]. Именно профессиональное самоопределение является одним из стержневых компонентов разработанной ею концепции профессионализма и рассматривается как непрерывный, динамичный процесс, характеризующий весь путь становления профессионала. Профессиональный рост человека связан с постоянным обретением им более высокого критериального уровня оценки себя как специалиста. А. К. Маркова видит динамику самоопределения в изменении отношения к себе и в изменении критериев самооценивания на разных этапах деятельности:



адаптации к профессии, самоактуализации в ней, свободного владения ею в формах мастерства и творчества, творческого самопроектирования себя как личности профессионала.

Иной подход к профессиональному самоопределению содержится в работах, рассматривающих его в контексте проблемы становления личности как субъекта своей профессиональной деятельности (Е. М. Борисова, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Н. В. Самоукина, А. Р. Фонарев, В. Д. Шадриков и др.). Профессиональное становление выступает в данных исследованиях как составная часть общего развития личности, как длительный, динамичный, многоуровневый процесс, а профессиональное самоопределение – как наиболее значимый компонент процесса становления личности профессионала.

Как определяет Н. Н. Никитина, профессиональное самоопределение «выступает не как определенный акт или стадия профессионального становления, а как его сущностная основа, своеобразный механизм, и представляет собой не прекращающийся на всем протяжении профессионального пути процесс поиска и обретения человеком смыслов своей профессиональной деятельности, открытия и реализации своего «Я» как профессионала, осуществления выбора в проблемных ситуациях, которые ставит перед ним постоянно изменяющаяся и усложняющаяся профессиональная деятельность. Характер и направленность данного процесса во многом определяются тем, как он соотносится с процессом личностного самоопределения» [2, с. 64].

В литературе, посвященной проблеме профессионального самоопределения, можно выделить несколько подходов к пониманию его соотносительности с личностным самоопределением: первый – функциональный, или манипулятивно-прагматический. Личностное самоопределение рассматривается как основа профессионального в той мере, в какой оно обеспечивает формирование качеств, необходимых для профессиональной деятельности. Происходит как бы «подгонка» личности под требования профессии, адаптация к ним. Функциональный подход ориентирован на нормативные способы, эталонную структуру деятельности профессионала, в то время, как считает А. Р. Фонарев, реальная деятельность имеет скорее индивидуально-психологическую структуру, определяемую индивидуальным стилем деятельности [3].

Второй подход основан на признании взаимосвязи и соотносительности двух видов самоопределения: личностное выступает как основа, важнейшее условие профессионального, на котором сконцентрировано внимание исследователей и которое рассматривается как существенная сторона развития личности (А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников и др.). Личностное самоопределение рассматривается как высший уровень жизненного самоопределения, как на-

хождение самобытного «образа Я», его развитие и утверждение среди окружающих.

Третий подход – личностно ориентированный, в центре которого находится личностное самоопределение, а профессиональное рассматривается как его составная часть, как процесс развития человека в профессии на основе наиболее полного использования своих возможностей (К. А. Абульханова-Славская, Р. Бёрнс, Е. М. Борисова, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Сущность и успешность профессионально-личностного самоопределения и саморазвития должны определяться не столько критериями персонализации – достижения определенного профессионального статуса, ступени в профессиональном росте как карьерном продвижении, сколько критериями персонификации определения себя в профессии на основе осознания и проявления своего истинного «Я» и своих ценностей, обретения индивидуального способа осуществления себя в профессии и вместе с тем открытия и обогащения своего «Я» через возможности профессиональной деятельности. Такой подход в наибольшей степени соответствует сущности и характеру личностно ориентированной педагогической деятельности.

Учитель как субъект профессионально-личностного самоопределения

Учитель как субъект профессионально-личностного самоопределения способен к самостоятельному и ответственному решению профессиональных проблем на основе присвоенных норм и ценностей педагогической культуры. При этом он не только на них опирается, но способен к их осмысленному преобразованию, что особенно важно в современном полипарадигмальном пространстве педагогической реальности, требующем от педагога готовности самоопределяться в постоянно изменяющихся условиях профессиональной жизнедеятельности, выбирать способы профессионального бытия как определенной ценности. Соответственно, профессионально-личностное самоопределение учителя представляет собой непрерывный, не ограниченный временными рамками процесс, является сущностной характеристикой и основным механизмом процесса профессионального становления педагога, обеспечивающим его саморазвитие, самореализацию и самоосуществление в профессиональной деятельности. Самоопределение учителя в многомерном пространстве педагогической реальности ставит его перед выбором той парадигмы, в рамках которой он намерен реализовать себя в профессии на основе осознания и проявления своей внутренней целостности, своего истинного «Я» и его обогащения благодаря «вхождению» в профессионально-педагогическую культуру. Выбор гуманитарной парадигмы и личностно



ориентированной деятельности в ней как способа профессионального бытия указывает на то, что профессионально-личностное самоопределение педагога по своей сути является культуросообразным и культуротворческим процессом, в основе которого лежат процессы смыслообразования и ценностного самоопределения учителя, идентификации себя как носителя гуманистических норм и ценностей.

Попытки исследователей выделить личностные свойства, выступающие в качестве содержательной основы и показателей готовности педагога к самоопределению в полипарадигмальном пространстве, встречаются с необходимостью учитывать два разнонаправленных вектора профессионально-личностного самоопределения как процесса и результата [2]:

а) личностного выбора целей и ценностей, определяющих отношение учителя к своей профессиональной деятельности;

б) самоидентификации учителем себя в профессии и построения профессионального образа Я.

В соответствии с этим в современных зарубежных и отечественных исследованиях определено несколько подходов к выделению тех личностных структур, которые обеспечивают готовность и выступают механизмами процесса профессионально-личностного самоопределения учителя, назовем их. Мотивационный подход характеризуется стремлением выявить внутренние силы и свойства личности, побуждающие ее к профессионально-личностному самоопределению и саморазвитию: установки, мотивы, профессиональная направленность, личностные центрации, позиция учителя [4; 5]. Мотивообразование выступает, согласно данному подходу, важнейшим условием самоопределения, а самоопределение рассматривается как развитая форма мотивообразования [6].

Аксиологический подход рассматривает в качестве основных механизмов профессионально-личностного самоопределения учителя систему профессионально значимых ценностей, закрепленных в профессионально-ценностных ориентациях [7; 8]. Укажем также на подход, основанный на выделении в качестве основного механизма профессионально-личностного самоопределения учителя развитие в единстве его личностной и профессиональной Я-концепций, становление его профессиональной идентичности [9; 10]. Рефлексивный подход ориентирован на развитие способности к самоанализу и самооценке как важнейших инструментов профессионально-личностного самоопределения учителя [11; 12].

Стремление абсолютизировать лишь одно из этих свойств противоречит представлению о профессионально-личностном самоопределении как процессе, в котором личность проявляет и осуществляет себя целостно. Сложная, многоуровневая структура человеческой личности дела-

ет необходимым целостный подход к ее изучению и формированию. Целостность – понятие, служащее для определения сложных систем, специфика которых не только обусловлена особенностями составляющих их элементов, но заключается прежде всего в характере связей и отношений, существующих между ними. Целое, возникающее в результате взаимосвязи и согласования частей, не приобретает сумму их свойств, а является качественно новым образованием, продуктом их взаимодействия. Причем характер взаимосвязи входящих в целое элементов обуславливает изменение одних из них при изменении других, а нередко и всей системы в целом.

Поиск системообразующих личностных свойств учителя, обеспечивающих его целостное развитие как носителя педагогической культуры общества, привел исследователей к выделению в качестве целостной, комплексной характеристики личности ее профессионально-педагогической культуры, которая отражает степень зрелости и развитости личности педагога в целом, меру ее творческой активности, реализуемой в профессиональной деятельности (И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов). В то же время, будучи комплексным, многоуровневым свойством личности учителя, профессионально-педагогическая культура сама представляет собой своеобразную систему и предполагает существование внутри нее тех интегрированных системообразующих свойств, которые отражают иерархичность данной системы, ее динамические характеристики, обеспечивая профессионально-личностную готовность учителя как системное качество. Таким целостным, системообразующим свойством профессионально-педагогической культуры, по мнению Н. Н. Никитиной, является «культура профессионально-личностного самоопределения учителя, которая отражает единство сфер его сознания и деятельности, единство личности учителя как интраиндивидуальной и интериндивидуальной системы: определяет, с одной стороны, ее внутреннюю целостность и функционирование как самоорганизующейся системы, а с другой, ее открытость, взаимосвязь и взаимодействие с окружающим миром, с культурой» [2, с. 79]. Данное понятие введено и обосновано Н. Н. Никитиной в ее докторской диссертации [13]. Автор рассматривает культуру профессионально-личностного самоопределения как «комплексную, интегративную характеристику личности, стержневой компонент профессиональной культуры педагога, включающей в себя: осознание себя субъектом жизни и профессиональной деятельности, наличие устойчивой системы профессионально-ценностных ориентаций; профессионально-личностной перспективы как системы профессионально ценных жизненных смыслов, целей и планов; позитивной профессиональной Я-концепции, готовности к самопознанию, саморазвитию и самореализации, личностному и профессиональному



самосовершенствованию, к самоопределению в проблемных ситуациях профессиональной жизнедеятельности» [2, с. 79].

Профессионально-личностное самоопределение учителя в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности

Рассматривая самоопределение как сложный, многомерный процесс, исследователи выделяют различные его типы, осущестляемые в различных смысловых пространствах: ситуативном, социальном, культурном и экзистенциальном [14]. Относительно простой тип – ситуативный, когда самоопределение сводится к решению конкретной, временной жизненной или профессиональной проблемы, задачи. Более высоким и сложным является самоопределение, осуществляемое в культурном пространстве и предполагающее выбор учителем основных жизненных и профессиональных ценностей, влияющих на его профессиональное поведение и способ деятельности. Наиболее высокий уровень и тип самоопределения – экзистенциальный, связанный с решением личностью бытийных, сложнжизненных проблем. Именно экзистенциальное самоопределение делает человека готовым и способным действовать в любых условиях, независимо от внешних обстоятельств. При самоопределении данного типа практически нет необходимости в осуществлении постоянного ситуативного самоопределения. Речь идет об осознании учителем своего человеческого предназначения, жизненного призвания и следовании этому призванию, самореализации своей духовной сущности (в том числе и в профессии): определении своего сущностного Я и проявлении его в конкретных жизненных ситуациях. Справедливым будет предположение, что каждый из названных типов самоопределения проявляется в личностно ориентированной педагогической деятельности и предполагает соответствующий уровень профессионально-личностной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода.

Вновь подчеркнем, что современная педагогическая реальность характеризуется парадигмальной множественностью: сосуществование различных парадигмальных пространств не только не нарушает целостности педагогической реальности, но и через увеличение разнообразия способствует ее развитию (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. С. Каган, И. А. Колесникова, Ю. М. Лотман, М. К. Мамардашвили, В. В. Налимов, Ю. А. Урманцев).

Проблема готовности педагога к профессионально-личностному самоопределению в ситуациях множественности педагогических смыслов соотносится для учителя с проблемой выбора стратегии деятельности и принятия на себя ответственности за её последствия. Именно

выбор центральных смыслов профессионального бытия позволяет очертить поле профессионально-педагогической активности, в котором надлежит самоопределиваться по поводу образовательной модели, стратегий работы со школьниками, степени ответственности за преобразование природы другого человека. Профессионально-личностное самоопределение учителя в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности возможно посредством освоения метода межпарадигмальной рефлексии педагогической реальности, предложенного И. А. Колесниковой [15]. Будучи гуманитарным методом познания, межпарадигмальная рефлексия отвечает ряду принципов:

1) внеоценочного рассмотрения информации с позиций ее истинности: он основан на доверии к описанию, сделанному авторитетным в своей парадигме автором. В соответствии с этим принципом субъектом-наблюдателем лишь фиксируется существование в педагогическом опыте тех или иных парадигмальных вариантов видения феномена (проблемы, объекта);

2) парадигмального отстранения наблюдателя: способствует своеобразному «раздвоению» субъекта рефлексии, который вначале как бы помещает себя вне пределов привычного для себя пространства, чтобы потом вернуться в него с качественно иным уровнем осмысления природы интересующего его объекта;

3) открытости сознания: предполагает психологическую готовность субъекта к расширению информационных границ собственного познания, в том числе и в профессиональной сфере;

4) соотнесенности множественности описаний (отражений) объекта с парадигмальной принадлежностью: обуславливает понимание онтологической «зависимости» качества, способов получения и знакового кодирования от парадигмального пространства, в котором объект изучался или осваивался [15].

Практический смысл межпарадигмальной рефлексии (в том числе и для педагога) как специфического метода гуманитарного познания, по мнению И. А. Колесниковой, заключается в возможности получения качественно иных оснований для выбора стратегии движения, осмысления границ, пределов, ограничений во взаимодействии с объектом, выступившим предметом педагогической рефлексии. Новую, принятую внеоценочным образом информацию, «впущенную» в пространство своего сознания, учитель должен осмыслить, соотнести с кругом проблем, которые пока не решены в рамках его собственного парадигмального пространства, в рамках его профессионального бытия. На фоне новой и разнообразной информации для учителя яснее вырисовываются ограничения в деятельности, обусловленные ценностными основаниями и этическими нормами того или иного парадигмального пространства, тем самым межпарадигмальная рефлексия выполняет нормирующую функцию. И. А. Колесникова



считает, что гуманитарная природа предлагаемого метода проявляется:

в ориентации на информационную целостность и объемное видение проблематики в пространстве педагогической реальности;

в специфике отношения к открывшейся множественности знания, которое можно охарактеризовать как восстановление ценностных связей с реальностью;

в возможности моделирования информационного полилога в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности;

в особой психологической установке субъекта рефлексии (педагога), предполагающей толерантность, вчувствование в логику другого познающего субъекта (коллеги, ученика) [15].

Для носителей педагогической профессии все перечисленные свойства метода межпарадигмальной рефлексии соотносятся с идеями гуманизации, т. е. выполняют воспитывающую функцию. Межпарадигмальная рефлексия как метод гуманитарного познания дает возможность выйти на более высокий уровень интеграции профессионального знания, по сравнению с межпредметным и междисциплинарным подходами, способствует получению надежных оснований для оценки перспектив взаимодействия с учащимся, определения границ его постижения и преобразования, допустимых в данный момент для конкретно взятого педагога как познающего и действующего субъекта.

Заключение

Овладение учителем методом межпарадигмальной рефлексии представляется нам важным компонентом культуры профессионально-личностного самоопределения педагога и эффективным способом формирования его готовности к выбору способов профессионального бытия как в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности, так и в рамках гуманитарной парадигмы. Итак, парадигмальная множественность педагогической реальности ставит современного педагога перед необходимостью осуществления свободного и ответственного выбора своих профессиональных ценностей, способов осуществления педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
2. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя. М., 2002. 316 с.
3. Фонарев А. Р. Психология личностного становления профессионала. М., 1998. 347 с.
4. Кожухарь Г. С. Соотношение личностного и профессионального самоопределения у учителей (мотиваци-

онный аспект) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1993. 20 с.

5. Сосновский Б. А. Мотив и смысл. М., 1993. 199 с.
6. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991. 415 с.
7. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. 2002. № 8. С. 8–13.
8. Ведерникова Л. В. Формирование ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 274 с.
9. Бёрнс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 422 с.
10. Миронова М. Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопр. психологии. 1998. № 1. С. 44–53.
11. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение. Личностный аспект : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995. 46 с.
12. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности : учеб. пособ. для студ. вузов. Ростов н/Д, 1996. 512 с.
13. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя : дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2003. 442 с.
14. Новые ценности образования : Забота – поддержка – консультирование. М., 1996. Вып. 6. 196 с.
15. Колесникова И. А. Педагогическая реальность : опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. СПб., 2001. 288 с.

About Professional and Personal Self-Determination of a Teacher in the Multy-Paradigmatic Space of Pedagogical Reality

Margarita Lukyanova

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Education and Psychology, Ulyanovsk Institute of Professional Development and Retraining of Educators;
81, 12 Sentyabrya str., Ulyanovsk, 432000, Russia;
E-mail: lukjanovami@mail.ru

The article covers the author's understanding of professional and personal self-determination as a continuous, dynamic process that characterizes the entire path of becoming a professional. We show that professional growth of a person is connected with his constant acquisition of a higher level of self-appraisal as an expert and comprehension of his ideals. It is noted that paradigmatic multiplicity of pedagogical reality raises the necessity of free and responsible choice of professional values, ways of teaching for a modern teacher.

Key words: professional and personal self-determination, identity, multy-paradigmatic space of pedagogical reality, interparadigmatic reflection, professional values.

References

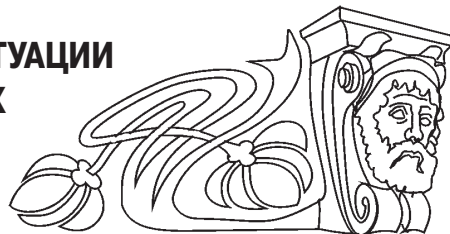
1. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* (Psychology of professionalism). Moscow, 1996. 308 p. (in Russian).



2. Nikitina N. N. *Stanovlenie kul'tury professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya uchitelya* (Making of culture of teacher's professional and personal self-determination). Moscow, 2002. 316 p. (in Russian).
3. Fonarev A. R. *Psikhologiya lichnostnogo stanovleniya professionala* (Psychology of professional's personal making). Moscow, 1998. 347 p. (in Russian).
4. Kozhukhar' G. S. *Sootnoshenie lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya u uchiteley (motivatsionnyy aspekt) : avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* (Correlation of teachers' personal and professional self-determination : autoref. diss. ... cand. of psychology). Moscow, 1993. 20 p. (in Russian).
5. Sosnovskiy B. A. *Motiv i smysl* (A motive and a respect). Moscow, 1993. 199 p. (in Russian).
6. Anisimov O. S. *Metodologicheskaya kul'tura pedagogicheskoi deyatel'nosti i myshleniya* (Methodological culture of pedagogical activity and cogitation). Moscow, 1991. 415 p. (in Russian).
7. Astashova N. A. *Kontseptual'nye osnovy pedagogicheskoy aksiologii* (Conceptual foundation of pedagogical axiology). *Pedagogika* (Pedagogy), 2002, № 8, pp. 8–13 (in Russian).
8. Vedernikova L. V. *Formirovanie tsennostnykh ustanovok uchitelya na tvorcheskuyu samorealizatsiyu v pedagogicheskoi deyatel'nosti : dis. ... d-ra ped. nauk* (Formation of teacher's value system for creative self-realisation in pedagogical activity : diss. ... doct. of pedagogy). Moscow, 2001. 274 p. (in Russian).
9. Berns R. *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie*. (Development of self-conception and education). Moscow, 1986. (in Russian).
10. Mironova M. N. *Popytka tselostnogo podkhoda k postroeniyu modeli lichnosti uchitelya* (Attempt of holistic approach to modeling of teacher's personality) *Voprosy psikhologii*. (Question of psychology), 1998. № 1, pp. 44–53 (in Russian).
11. Borisova E. M. *Professional'noe samoopredelenie. Lichnostnyy aspekt : avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk* (Professional self-determination : personal aspect : autoref. diss. ... doct. of psychology). Moscow, 1995. 46 p. (in Russian).
12. Petrovskii V. A. *Lichnost' v psikhologii : paradigma sub'ektnosti : ucheb. posobie dlya stud. vuzov* (Personality in psychology : paradigm of subjectness : the study guide for students of universities). Rostov-on-Don, 1996. 512 p. (in Russian).
13. Nikitina N. N. *Stanovlenie kul'tury professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya uchitelya : dis. ... d-ra ped. nauk* (Making of culture of teacher's professional and personal self-determination : diss. ... doct. of pedagogy) Ul'yanovsk, 2003. 442 p. (in Russian).
14. *Novye tsennosti obrazovaniya : Zabota – podderzhka – konsul'tirovanie* (New values of education : Concern-support-consulting). Moscow, 1996. Vol. 6 (in Russian).
15. Kolesnikova I. A. *Pedagogicheskaya real'nost' : opyt mezhpardigmal'noi refleksii : kurs lektsii po filosofii pedagogiki* (Pedagogical reality: experience of inter-paradigm reflection: lectures course of pedagogy's philosophy). St. Petersburg, 2001. 288 p. (in Russian).

УДК 159

ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ



Е. А. Мацефук

Мацефук Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания истории, обществоведения и права, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; 27, пр. В. И. Ленина, г. Волгоград, 400001, Россия; E-mail: elena178@mail.ru

Обосновывается, что ведущим средством формирования системы ценностных отношений личности является проблемная личностно значимая педагогическая ситуация как элемент единства гносеологической и аксиологической ситуаций. Процесс формирования у школьников ценностных отношений раскрывается в контексте отношения к ответственности как социально значимой ценности. Отмечено, что проблемные личностно значимые педагогические ситуации способствуют актуализации потенциала аксиологической среды гуманитарного образования. Автор приходит к выводу, что такие педагогические ситуации способствуют порождению личностной способности ученика самостоятельно осмысливать и оценивать все проявления окружающего мира с

этической точки зрения, приобретению опыта ценностного самоопределения и формированию системы ценностных отношений личности.

Ключевые слова: ценностное отношение, ответственность как социально значимая ценность, проблемная личностно значимая педагогическая ситуация, этические смысловые конструкции.

Введение

В гуманитарном образовании, являющимся ценностно-смысловым освоением бытия, рассматриваются проблемы аксиологического характера. Они ориентированы на раскрытие значимости изучаемого для учащегося, поскольку «человеческое познание есть отражение существенных признаков объекта в контексте их значимости для человека» [1, с. 138]. Сущность гуманитарного познания заключается в изучении ситуации деятельности субъекта и



содержания, процесса, результатов и последствий его деятельности. Гуманитарное познание призвано помочь школьнику раскрыть собственную сущность, ценность и смысл жизни. Более того, оно предполагает «рассмотреть человека в контексте его ответственности за свои действия перед другим человеком как самим собой, перед своей совестью» [1, с 142]. Познавательная деятельность школьника, таким образом, включает в себя как когнитивный, так и ценностный аспекты, которые неразрывно связаны друг с другом, представляя единственно возможный для человека способ освоения действительности. Следовательно, присвоение личностью ценностей предполагает, что каждый объект познания представлен в учебной деятельности в единстве гносеологической и аксиологической ситуаций: таким образом у обучающегося формируется ценностное сознание.

Личностно значимые педагогические ситуации как фактор формирования ценностных отношений школьников

Ядром ценностного сознания личности является система ценностных отношений: именно они способствуют формированию гармонично развитой, целостной творческой личности. Ценностное отношение – это субъективное осознание ценностей в эмоциональной или рациональной формах. Они являются одновременно процессом восприятия, понимания мира сквозь призму ценностей и результатом этого процесса, отражающейся в позиции человека по отношению к ценностям как социально и личностно значимым: например, понимание ответственности как нравственного регулятива, приобретающего универсальный характер в современном социуме, позволяющего личностью осуществлять общественно одобряемый выбор и выступающего в качестве социально значимой ценности, позволяет сформировать ценностное отношение к ответственности как социально значимой ценности. Это личностное образование включает в себя знание об ответственности как ценности, осознание ответственности в качестве личностно и социально значимой ценности, эмоционально-смысловое отношение к ней и реализуется в деятельности.

Структура отношения к ответственности как социально значимой ценности представлена когнитивно-этическим, эмоционально-смысловым и мотивационно-деятельностным компонентами [2]. Психологической основой процесса формирования данного личностного образования выступают выделенные Д. А. Леонтьевым процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства. Первый соотносится с формированием когнитивно-этического компонента ценностного отношения, второй – с формированием эмоционально-смыслового, последний – с мотивационно-деятельностным компонентом. Эти процессы

определяют этапность формирования компонентов ценностного отношения, а также отбор педагогических средств в рамках каждого из этапов.

Анализ содержания учебно-методического комплекса социально-гуманитарных дисциплин позволяет констатировать, что он ориентирован не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей, на гуманистические демократические ценности, непреходящие ценности национальной культуры. Социально-гуманитарные дисциплины позволяют выработать ряд умений, среди которых одно из наиболее важных – самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность, что невозможно без сформированного отношения к ответственности как социально значимой ценности. Например, курс обществознания включает в себя единицы знания, необходимые для формирования ценностного отношения к ответственности, раскрывающиеся через элементы содержательных линий: «ценности», «целостный мир», «основные общечивилизационные достижения и ценности», «многовариантность исторического развития», «многообразие культур», «диалог мировых культурных систем». Обществознание предполагает возможность более обобщенного рассмотрения проблемы, особенно применительно к современному этапу развития цивилизации. В этом курсе рассматриваются понятия добра и зла, ценности и неценности, философские основы толерантности, понимания, взаимодействия и диалога между людьми, глобальные проблемы современности. Он способствует пониманию и осмыслению ответственности как важнейшей социально значимой ценности и условия сохранения целостного и взаимосвязанного сообщества людей.

Формирование ценностных отношений в целом и отношения к ответственности как социально значимой ценности в частности происходит в результате моделирования внешних условий для проявления внутренних побуждений восприятия ценностей, осознания их школьником, его саморазвития благодаря определению дальнейших жизненных перспектив, т. е. в рамках проблемных личностно значимых педагогических ситуаций. Проблема, как правило, понимается как теоретическое или практическое противоречие, носящее объективный характер и требующее разрешения, осознание которого побуждает учащегося к деятельности. Характер проблемной личностно значимой педагогической ситуации определяется спецификой ценности «ответственности», которая ставит перед личностью проблему нравственного выбора, т. е. личностно значимую для нее. В такой ситуации школьник, присваивая ценности, одновременно усваивает способы их получения, приобретает опыт ценностного самоопределения – потребность и способность видеть, отыскивать смысл собственной жизнедеятельности. В этом опыте формируется система ценностных от-



ношений личности к социокультурной действительности; она является регулятором реального поведения индивида в обществе. Проблемная личностно значимая педагогическая ситуация, таким образом, есть совокупность условий, стимулирующих активность ученика по присвоению ценностей, поиску смыслов и проектированию собственной деятельности в соответствии с ними. Данная ситуация представляет собой вариант организации аксиологической среды гуманитарного образования.

Системообразующим дидактическим средством проблемной личностно значимой педагогической ситуации являются этические смысловые конструкты – учебные задачи ценностно-смыслового характера, позволяющие старшекласснику выстраивать (конструировать) собственную деятельность на основе осознанного нравственного выбора. Задача – это проблема, прошедшая стадию вербализации и нашедшая реальное выражение. Содержание обучения может быть включенным в структуру учебной деятельности учащихся только через задачи. В. И. Загвязинский в качестве единицы учебного процесса рассматривает процесс решения задачи под руководством педагога, возникающие в этом процессе отношения, используемые средства и полученные результаты. Д. Б. Эльконин отмечает, что основное отличие учебной задачи от других – то, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении некоторым значением, способами, умениями развивать свои личные качества, а не в изменении предметов, с которыми субъект действует [3]. Учебные задачи – это «ситуации, требующие от субъекта некоторого действия» [4, с. 79].

Влияние учебного процесса на развитие учащихся в значительной мере зависит от того, что станет материалом задач, решаемых ими, как будут ставиться и приниматься задачи, как и какие способы их решения будут осваиваться учащимися. Результатом решения является нахождение какого-то знания, способа, модели (когнитивный аспект решения), а также намерения, план, креативность, придание смысла, принятие на себя определенной ответственности, оценивание результата (личностные аспекты решения).

Специфика этических смысловых конструктов определяется особенностями гуманитарного познания и содержанием ценности «ответственность». Основной целью этих конструктов является извлечение смысла школьниками из их содержания – в результате возникает внутренняя потребность в смысле, постоянное стремление к его открытию. Логика смысла задает направленность и формирует характер педагогического процесса, оказывая непосредственное влияние на выбор учителем смысловых доминант при построении содержания последнего.

Содержание этических смысловых конструктов, преломляясь через эмоциональную сферу личности, приобретает личностный смысл. Соб-

ственно «личностный смысл» возникает на основе понимания не только самого факта, но и его субъективного значения. Приобретение личностного смысла предполагает возникновение личностного отношения. Таким образом, представляется возможным говорить о личностно значимом характере этических смысловых конструктов, характеризовать их как задачи «на смысл».

Коллизийность материала, характерная для предметов гуманитарного цикла, обуславливает различную степень «регулярности», четкости задания условия в содержании этического смыслового конструкта: условие может быть задано непосредственно, может быть ориентировано на содержание текста учебника, документа, художественного произведения и т. д., что усиливает проблемность конструкта, стимулирует поиск учеником дополнительных данных. Этические смысловые конструкты ориентированы также на формирование учебных умений таких, как отбор и анализ признаков социально значимой ценности «ответственность» в учебном материале; обоснование собственного отношения к этой ценности; прогнозирование и корректирование деятельности, связанной с её проявлением. Отбор содержательных доминант для каждого этического смыслового конструкта в рамках проблемной личностно значимой педагогической ситуации способствует максимально эффективному использованию ценностного потенциала гуманитарных дисциплин в формировании у старшеклассников ценностных отношений.

Этические смысловые конструкты классифицируются по нескольким основаниям: содержанию, форме отражения «ценностной» реальности, характеру искомого, форме заданности искомого, а также по уровню сложности. По содержанию они подразделяются на раскрывающие сущность идеи:

- свободы как нравственного выбора;
- ответственного субъекта;
- Другого как ценности;
- единства культуры;
- складывания единой цивилизации на планете.

По форме отражения «ценностной» реальности конструкты разделяются на два вида: условие которых представляет собой логическую форму фиксации «ценностной» реальности; фиксирующие «ценностную» реальность ответственности в художественно-образной форме (художественная литература, устное народное творчество).

По характеру искомого они делятся тоже на два вида: «объектно-ориентированные», в которых в качестве искомого выступает ценность «ответственность» как внешний по отношению к старшеклассникам объект; «субъектно-ориентированные», где искомыми являются субъект, его знание признаков этой ценности, отношение к ней, а также способность к видению перспективы собственного будущего.

По уровню сложности выделяют конструкты:



низкого (репродуктивного) уровня, для их решения достаточно действий на уровне репродукций, т. е. стереотипных;

среднего (аналитического) уровня, при решении которых необходимы аналитические действия;

высокого (творческого) уровня, в этом случае преодолевается разрыв интеллектуального и личностного планов мышления, высшая степень которого – «задачи на личностный смысл» (А. Н. Леонтьев), не поддающиеся конструированию извне.

Каждый последующий по уровню сложности конструкт включает в качестве составных элементов предыдущего.

Решение этического смыслового конструкта представляет собой определенный алгоритм:

восприятие проблемы;

актуализация необходимых знаний, установление ассоциаций между сущностью предлагаемой проблемы и ранее изученным материалом, при этом актуализация представляет собой действия ученика по выбору нужных в новой ситуации знаний, результатом которых является переход имеющихся знаний в состояние готовности к применению (К. А. Абдульханова-Славская, С. Л. Рубинштейн) [5];

обобщение знаний, оценка рассматриваемых явлений действительности и деятельности личности, переосмысление и включение в новую систему связей, получение новых знаний;

применение знаний и умений ценностного характера в новых ситуациях;

личностное осмысление и присвоение нового знания и действий.

Таким образом, основными составляющими проблемной личностно значимой педагогической ситуации являются:

фрагмент содержания гуманитарных дисциплин как проекция социокультурной реальности, отражающий личностную и социальную значимость ценности «ответственность»;

этические смысловые конструкты как дидактическое средство организации проблемной личностно значимой педагогической ситуации;

Другой – субъект, с интересами, смыслами и ценностями которого учащийся соотносит результат решения этических смысловых конструктов; под Другим в данном случае подразумевается не только отдельно взятая личность, но и социальные группы, и человечество в целом;

педагог – организатор проблемной личностно значимой педагогической ситуации, одновременно являющийся Другим, хранителем опыта, посредником в передаче социально значимой информации, связывающим прошлое, настоящее и будущее, активным субъектом ценностно-смысловой коммуникации в познавательной деятельности;

ученик, обладающий потребностями в самоактуализации и саморазвитии, а также потребностью «быть личностью», стремящийся реализовать эти потребности в познавательной

деятельности и в силу этого воспринимающий решение этических смысловых конструктов в единстве личностного и социального значения.

Целесообразно отметить, что рассмотрение любой проблемной личностно значимой педагогической ситуации, представляющей собой вариант организации аксиологической среды гуманитарного образования, невозможно вне ценностно-смысловой коммуникации. Последняя представляет собой особый вид учебно-познавательной деятельности: она выступает как многомерный диалог, обусловленный спецификой гуманитарного знания, который фиксирует общение субъектов учебного процесса на социокультурном, межличностном и внутриличностном уровнях, осуществляется в аксиологической среде гуманитарного образования с целью приобщения ученика к гуманистическим ценностям. Ее субъектами выступают ученик, учитель, субъект изучаемой культуры. Это диалог эпох, сегодняшней и прошлой, с учеником, уходящим в силу своего возраста и социального статуса в будущее; диалог обучающего и обучаемого, в который включены не только учитель и ученик, но и весь педагогический коллектив и родители. Ценностно-смысловая коммуникация служит механизмом корректировки вербального и невербального поведения ученика, соотнося его с идеалами, ценностями. Школьники приобретают не только знания о человеке и мире, но и определенное представление о своем месте и назначении в нем [6].

Примерами подобных проблемных личностно значимых педагогических ситуаций являются следующие:

1) учитель формулирует социально-ценностную проблему: «При каких условиях выбор, сделанный человеком, является действительно ответственным? Благом или злом является свободный выбор для человечества?» в рамках темы занятия по обществознанию: «Человек в системе социальных связей»; ученики 11 класса в рамках обозначенной проблемы решают следующий этический смысловой конструкт: «Древняя китайская мудрость гласит, что спаситель до конца жизни несет ответственность за спасенного им человека. У Антуана де Сент-Экзюпери есть аналогичное высказывание об ответственности “за тех, кого приручили”. Как вы считаете, в чем смысл данных выражений? В чем проявляется ответственность человека? В чем значение ответственности для современного общества, для всех нас?»;

2) учитель формулирует социально-ценностную проблему: «Возможно ли существование человечества без ответственности как ценности?» в рамках темы занятия по обществознанию: «Глобальные проблемы современности»; ученики 11-го класса в связи с этим решают следующий этический смысловой конструкт: «Разработайте собственный вариант решения одной из рассмотренных на занятии глобальных проблем. Обратите внимание на следующие моменты: название исследуемой глобальной проблемы;



краткую характеристику её сущности; краткую историческую справку по проблеме; предлагаемые мировым сообществом варианты решения данной проблемы; собственный вариант её решения; аргументы в защиту этого варианта».

Заключение

Подводя итог вышеизложенному, целесообразно отметить, что проблемные личностно значимые педагогические ситуации характеризуются диалогичностью, неоднозначностью решений, способствуют актуализации потенциала аксиологической среды гуманитарного образования. Они создают возможность ученику самостоятельно осмысливать и оценивать все проявления окружающего мира с этической точки зрения, способствуют приобретению опыта ценностного самоопределения и формированию системы ценностных отношений личности.

Библиографический список

1. Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования. Волгоград, 2001. 289 с.
2. Мацефук Е. А. Модель процесса формирования у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. 2009. № 1(35). С. 85–88.
3. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989. 412 с.
4. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект. М., 1990. 183 с.
5. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. М., 1997. 463 с.
6. Самоходкина Т. В. Формирование у старшеклассников ценностно-коммуникативной культуры в обучении гуманитарным дисциплинам // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. 2007. № 4 (22). С. 84–86.

Personally Significant Educational Situation as a Tool for Forming Value Attitudes of Pupils in the Process of Learning Social and Humanitarian Disciplines

Elena Matsefuk

PhD of Pedagogy, Assistant professor, the Chair of the theory and methodology of teaching history, social science and law, Volgograd State Socio-Pedagogical University;

27, V. I. Lenina str., Volgograd, 400001, Russia;
E-mail: elena178@mail.ru

The author proves that the leading means for creating a system of individual value attitudes is a problematic personality-related educational situation as an element of unity of epistemological and axiological situations. Pupils' value attitudes formation process is revealed in the context of attitude towards responsibility as a socially significant value. Problematic personality-relevant pedagogical situations promote potential actualization of axiological environment of humanitarian education. The author comes to the conclusion that personality-related pedagogical situations promote the development of individual pupil's capacity to comprehend and evaluate all the manifestations of the world from the ethical point of view, acquire the experience of valuable self-determination and form the value attitudes system of an individual.

Key words: Value attitude; Responsibility as a socially significant value; Problematic personality-related pedagogical situation; Ethical semantic constructs.

References

1. Razbegaeva L. P. *Tsennochnye osnovaniya gumanitarnogo obrazovaniya*. (Axiological bases of humanitarian education) Volgograd, 2001. 289 p. (in Russian).
2. Matsefuk E. A. *Model' protsessy formirovaniya u starsheklassnikov otnosheniya k otvetstvennosti kak sotsial'no znachimoi tsennosti* (Model of process formation upper-formers' stance on responsibility as a socially important value). *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Ser. *Pedagogicheskie nauki*. Transactions of Volgograd state pedagogical university. Series : Pedagogy, 2009, № 1 (35), pp. 85–88 (in Russian).
3. El'konin D. B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. (The select psychological writings). Moscow, 1989. 412 p. (in Russian).
4. Ball G. A. *Teoriya uchebnykh zadach : psikhologo-pedagogicheskiy aspekt* (The theory of learning goals: psychological and pedagogical aspect). Moscow, 1990. 183 p. (in Russian).
5. Rubinshtein S. L. *Izbrannye filosofsko-psikhologicheskie trudy* (The select philosophic and psychological writings). Moscow, 1997. 463 p. (in Russian).
6. Samokhodkina T. V. *Formirovanie u starsheklassnikov tsennochno-kommunikativnoy kul'tury v obuchenii gumanitarnym distsiplinam* (Formation of upper-formers' axiological and communicate culture in studying of human sciences). *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Ser. *Pedagogicheskie nauki*. Transactions of Volgograd state pedagogical university. Series: Pedagogy, 2007, № 4 (22), pp. 84–86 (in Russian).



УДК 371

ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

А. В. Волохов, И. И. Фришман

Волохов Алексей Васильевич – доктор педагогических наук, профессор;

Международный союз детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» (СПО – ФДО);

8, ул. Погодинская, г. Москва, 119121, Россия;

E-mail: vav1952@rambler.ru

Фришман Ирина Игоревна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора, ведущий научный сотрудник;

Институт психолого-педагогических проблем детства РАО;

8, ул. Погодинская, г. Москва, 119121, Россия;

E-mail: spo-frishman@yandex.ru

Представлены современные методологические подходы к разработке проблем развития общественной активности подрастающего поколения. Изложены результаты обобщенного анализа научных исследований последнего десятилетия, связанных с тенденциями развития детского движения, процесса его модернизации и реализации принципа участия детей в решении проблем, затрагивающих их интересы. Выделены приоритетные направления в разработке проблем развития общественной активности подрастающего поколения: изучение отношения системы образования к детскому движению, общественным установкам учащихся; приоритетов ценностных установок подрастающего поколения, затруднений передачи норм, традиций общественной практики; механизмы взаимодействия социальных институтов воспитания в целях реализации Указа Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

Ключевые слова: общественная деятельность, детское движение, участие детей в решении задач «Национальной стратегии действий в интересах детей...»

Введение

К числу приоритетных тем для изучения акмеологией образования могут быть отнесены направления научных исследований, раскрывающие особенности выбора подрастающим поколением видов и форм общественной деятельности. Общественную деятельность человека можно рассматривать как интегративную характеристику сложившихся ценностных оснований личности, способность человека производить общественно значимые преобразования, преследующие гуманистические цели в материальной, духовной и социальной средах. В то же время общественная деятельность человека представляет собой способность преобразовать себя и окружающий мир в соответствии с системой жизненных установок. Человек обретает эту способность под влиянием

множества факторов, как стихийных, так и целенаправленных.

Характеристика «общественная деятельность» проявляется в волевых актах, общении, социально значимых поступках растущей личности, именно поэтому в основе деятельности детских общественных объединений лежит вариативно-программный подход, утвердившийся в практике общественных объединений нового века [1].

Современные детские общественные объединения, история которых насчитывает более 20 лет развития, востребованы государством и обществом как самостоятельный социальный институт. Это связано с тем, что они реализуют специфические социально-педагогические функции, решают задачи включения детей и подростков в реальные общественные отношения.

На основе анализа текста кандидатских и докторских диссертаций, представленных к защите за последнее десятилетие, можно выделить характерные черты общественной деятельности подрастающего поколения, среди них:

целенаправленное взаимодействие детей и подростков с окружающей социальной средой и социальной действительностью;

гарантия соблюдения прав участников детского общественного объединения;

добровольность участия и вариативность выбора форм проявления общественной активности, развитость самодеятельных начал в управлении общественной деятельностью детьми и взрослыми;

гуманистический стиль отношений представителей разных поколений – участников общественной деятельности;

организация общественно-полезной деятельности, определение ее направления, содержания и принципов, исходя из идей заботы, дружбы, милосердия, доброты, справедливости.

Общественная деятельность детей и подростков направлена на предоставление юным гражданам возможностей для проявления своего лидерского и творческого потенциалов, развитие мотивации к оказанию добровольной помощи старшим и младшим, удовлетворение интересов и потребностей в самореализации [2]. Изучение вопросов формирования целевых установок детей, связанных с общественной деятельностью, позволяет утверждать, что воспитание общественных качеств личности может быть эффективным только в том случае, если затрагивает мотивационную, эмоциональную сферы человека. Именно поэтому для детских общественных объединений характерны развитая система традиций, символы, правил и норм жизни, игровая и песенная культура. Среди приоритетных педагогических средств организации общественной жизни детей были и остаются диалог, проектная деятельность, конкурсно-игровые программы: именно они способствуют развитию преемственности



в наследовании традиций общественной жизни представителей разных поколений.

2012 год объединил множество юбилейных событий: важной, с позиции научного исследования приоритетов общественного выбора поколения нового века, стало празднование 90-летия создания пионерской организации. Юбилей не был замечен на государственном уровне, тем не менее в субъектах Российской Федерации на постсоветском пространстве он коснулся каждой семьи. Это обозначило факт сложившегося противоречия между ожидаемой государством активностью детей и подростков в решении социально значимых проблем и отсутствием в государственном масштабе устойчивого нормативно-правового поля общественной деятельности детей.

Изучение психолого-педагогической литературы, результатов современных исследований общественной активности детей позволяет утверждать, что международное детское движение имеет славную и более чем вековую историю. Во все времена у взрослого сообщества было противоречивое отношение к участию детей в общественной деятельности, обусловленное сложившимися представлениями о детстве в целом [3].

Стремление к объединению – естественная потребность детского возраста. В 2012 г. в ходе празднования 90-летия создания пионерской организации Международный союз детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» (СПО – ФДО) инициировал проведение международной научно-практической конференции «Партнерство во имя ребенка». Итогом конференции стала разработка подходов к участию детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы. Более чем 20-летний опыт деятельности СПО – ФДО на постсоветском пространстве позволил рассмотреть на конференции и предложить лидерам детских общественных объединений путь поддержки социальной инициативы и самоорганизации детского сообщества.

Исходя из международных документов (Женевской декларации прав ребенка, 1924 г., Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН, 1959 г., Конвенции ООН о правах ребенка, 1989 г.) за ребенком признается право на свободу ассоциаций, объединений и мирных собраний. Ребенок имеет: право свободно выражать свое мнение, искать, получать и передавать информацию, идеи любого рода, право на свободу мысли, совести и религии, на личную жизнь, неприкосновенность жилища, на защиту чести и достоинства, право на отдых, досуг, участие в социокультурной жизни своих стран. У ребенка есть право на защиту от экономической эксплуатации, от выполнения им любой работы, которая наносит ущерб его здоровью, физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию.

Детское движение рассматривается в трудах современных исследователей, экспертов как совместная деятельность детей (в возрасте до 18 лет) и взрослых, направленная на участие детей в принятии общественно значимых решений. Детское движение в силу возрастных особенностей его участников функционирует при поддержке государства и общества, содействии законодательной и исполнительной ветвей власти. Оно отражает стремление детей включиться в решение проблем ближайшего социального окружения, принять участие в социальных преобразованиях, отстаивать свои права на эту деятельность и реализацию интересов к различным видам социальной активности.

Взаимодействие различных институтов воспитания в интересах растущей личности отражается в реализации основных положений Указа Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» от 1 июня 2012 г. № 761. Участие детей в «Национальной стратегии...» можно рассматривать как особую форму их инициативной, самостоятельной общественной деятельности, направленной на решение актуальных проблем ближайшего социального окружения.

Существует семь приоритетных сфер партнерства государства, общества и детских общественных объединений в реализации Национальной стратегии действий в интересах детей:

образование и воспитание;

обеспечение условий для включения детских общественных объединений в самостоятельную экономическую деятельность;

обеспечение условий для развития художественного, научного, технического, социального творчества подрастающего поколения;

профилактика и преодоление негативных процессов в детской среде;

организация и обеспечение позитивных форм досуга, социальной анимации;

обеспечение условий для укрепления здоровья и физического развития детей;

развитие инновационной активности детских общественных объединений, их конкурентоспособности как партнера в решении государственных задач.

Партнерство в интересах ребенка является основополагающим принципом «Национальной стратегии...», объединяя социальные институты общества для разработки и реализации системы мер, способствующих: учету интересов и потребностей детей из различных социальных групп, в том числе имеющих социальные ограничения и ограничения по здоровью; участию детей в разработке и реализации социально значимых проектов по принципу «Разные – Равные»; взаимодействию государства, институтов гражданского общества и социально ответственного бизнеса; информационной открытости участия детей в принятии общественно значимых решений.



Современные методологические подходы к разработке проблем развития общественной активности подрастающего поколения

Для нормативно-правового и психолого-педагогического обоснования участия детей в реализации Национальной стратегии целесообразно использовать следующую совокупность подходов:

вариативно-программный реализует потребность и интерес ребенка к различным видам деятельности, способствующей развитию лидерских и творческих потенциалов личности;

аксиологический рассматривает личность как уникальную ценностную систему, в которой постоянно возникает возможность самоопределения и самоактуализации, подчеркивает первостепенную важность ценностной составляющей партнерства и взаимодействия всех субъектов социализации: педагогов, воспитанников, их родителей и социальных партнеров детских общественных объединений; акцентирует внимание на том, что именно нравственные ценности определяют цель, средства ее достижения, содержание и способы деятельности личности;

деятельностный определяет возможность личностного развития ребенка только в рамках той деятельности, субъектом которой он становится;

ресурсный позволяет строить стратегию успеха на основе трех слагаемых лидерства: создания уникальных услуг в сфере социального партнерства и творчества; развития организационных компетенций взрослых и детей, которые определяют конкурентные преимущества сообществ, объединений, коллективов, организаций; овладения технологиями опережающего управления (создания и реализации моделей изменений, проектов, программ). При этом ресурс, в отличие от потенциала (совокупности возможностей) и условий (необходимости), – это всегда реальный актив организации, то, чем могут пользоваться детские общественные объединения в достижении поставленных целей;

полисубъектный подход предполагает, что цели и ценностные приоритеты в сфере воспитания подрастающего поколения ставят не только традиционные субъекты (семья, школа), но и различные общественные, культурные, религиозные организации, политические партии и движения, детские общественные объединения, молодежные субкультурные общности, органы власти и т. д. В этих условиях возникает настоятельная потребность, с одной стороны, в сотрудничестве между субъектами воспитания, ориентированными на развитие личности ребенка на основе гуманистических ценностей, с другой – в их совместном противодействии влиянию субъектов диссоциального воспитания.

Детские общественные объединения в системе социального партнерства

При разработке понятия «участие детей в реализации Национальной стратегии» необходимо

использовать возможности: самореализации как смысла включенности личности в общественную практику; самоорганизации как технологии, обеспечивающей эффективность социального участия детей в решении государственных задач; самостоятельности, самодеятельности как средств, обеспечивающих функционирование детских общественных объединений.

Участие в разнообразной деятельности со сверстниками и взрослыми способствует личностному, профессиональному, гражданскому самоопределению. Формы, методы, подходы к социальному участию детей в жизни общества корректируются, исходя из социальных потребностей, ценностных установок подрастающего поколения и требований, принятых по отношению к детям на разных этапах исторического развития.

Участие юных граждан в реализации Национальной стратегии действий в интересах детей – это: реальная форма демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью; средство (ресурс) социально-правовой самореализации участников детских общественных объединений; условие реализации государственных программ поддержки талантливых детей и молодежи.

Результатами участия детей в принятии общественно значимых решений являются: владение демократическими правилами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; самостоятельное освоение широкого спектра социальных ролей; осмысление ценностей общественных отношений для гражданского выбора своей позиции.

Принципами участия детей в реализации Национальной стратегии могут считаться: научность – научное сопровождение участия детей в принятии общественно значимых решений; диалог – признание детей, детских общественных объединений в качестве равноправного партнера в реализации Национальной стратегии; открытость – право общественных объединений и юных граждан принимать участие в реализации Национальной стратегии; гармонизация целей – оптимальное сочетание личных, общественных и государственных интересов. Содержательный аспект принципа гармонизации трактуется через понятие меры (мера политичности, степень активности). «Мера» в реализации Национальной стратегии может быть обусловлена и возрастом ребенка, и разумным отношением взрослых к детским инициативам, и конкретной исторической ситуацией; соучастие – сознательное участие детей в социальных преобразованиях; ответственность – соблюдение партнерами реализации Национальной стратегии прав и законных интересов детей в процессе общественной деятельности; преемственность – организация участия детей в общественной деятельности независимо от перемен в системе государственных и политических отношений; социальное партнерство ориентирует всех субъектов воспитания на равноправное со-



трудничество, поиск согласия, достижение консенсуса и оптимизацию отношений в интересах развития личности и общества.

В основе эффективности участия детей в реализации Национальной стратегии лежат следующие положения: реализация Национальной стратегии не должна приводить к ухудшению материального и социального положения детских общественных объединений на всех уровнях; согласованность действий органов законодательной и исполнительной власти, общественных объединений по поддержке участия детей в реализации Национальной стратегии; признание детских общественных объединений партнером государства и общества в представлении и защите законных интересов и прав детей; организация содержательного диалога поколений по вопросам, касающимся жизнедеятельности детских общественных объединений; укрепление доверия общества к органам исполнительной и законодательной власти, органам, отвечающим за выработку законодательства в сфере детства; устранение факторов, затрудняющих доступ детских общественных объединений к государственной поддержке (недостаток информации, отсутствие конфиденциальности, коррупция); использование единого подхода к терминологии «участие детей в Национальной стратегии» и «партнерство во имя ребенка».

Для оценки эффективности партнерства различных социальных институтов необходимо определить группы показателей и критерии их оценки, среди них могут быть выделены три группы показателей:

1) характеризует вклад детских общественных объединений в реализацию «Национальной стратегии...»;

2) оценивает изменения в положении детских общественных объединений и их участников в системе общественных отношений;

3) основана на результатах комплексной и независимой оценки эффективности мер «Национальной стратегии...» на разных уровнях.

Для включения детских общественных объединений в систему социального партнерства необходимо проведение объективных исследований социального портрета детских общественных объединений как партнера в решении государственных задач. Такие комплексные исследования могут служить основой разработки управленческих решений и механизмов государственной поддержки детских общественных объединений, их руководителей, участников, добровольцев.

Наибольший интерес, с позиции участия детей в реализации «Национальной стратегии...», представляют следующие секторы «портрета партнера»: социальное самочувствие и проблемы различных социальных категорий детей; ценностные ориентации современного детства; социальная и гражданско-правовая активность детей; социокультурная деятельность детских

общественных объединений; взрослые и дети в детском общественном объединении: диалог поколений. Формы проявления социальной активности, участия детей в реализации «Национальной стратегии...» могут быть описаны с позиции социальных практик участников детских общественных объединений.

Важно помнить, что социальные практики направлены на реализацию права ребенка быть включенным в принятие решений в повседневной жизни, быть ответственным за результаты принятых решений, а также права демократическими методами влиять на ближайшее социальное окружение, приносить пользу, быть инициативным и заботливым гражданином.

Среди наиболее эффективных социальных практик: общественная деятельность; социальная помощь; организация социально значимой, поисковой, досуговой, агитационной, общественно-полезной деятельности в ближайшем социальном окружении; организация в образовательных учреждениях «Служб примирения» в целях восстановительного правосудия, ориентированных на профилактику межэтнической, межконфессиональной и социально-имущественной напряженности в образовательной среде; участие в деятельности пресс-центров, детских редакций, сетевых групп и иных форм влияния детских общественных объединений на информационное общество; подготовка инициативных обращений в органы муниципальной и государственной власти; устройство и проведение переговорных площадок, дискуссий, форум-театров, собраний, общественных слушаний; общественная экспертиза. В то же время социальные практики носят коллективный характер и осваиваются детьми при передаче специально оговоренных и документально оформленных полномочий, связанных с ответственностью за принятие решений.

В этой связи возрастает актуальность заключения договоров детских общественных объединений с образовательными учреждениями, органами молодежной политики для объединения усилий социальных институтов воспитания по реализации «Национальной стратегии...» и снижения рисков и вызовов в общественной деятельности детей. При подготовке проектов договоров лидерам детских общественных объединений важно определиться с теми базовыми подходами к взаимодействию с социальными институтами, на которые направлены мероприятия «Национальной стратегии...». Их содержание позволит раскрыть новизну социальных качеств, проявляемых детьми. Авторитет общественной деятельности связан с участием лидеров детских общественных объединений в нормотворческой работе на разных уровнях (внесение от организации предложений при разработке нормативно-правовых актов). Использование информационного пространства, в том числе сайтов детских общественных объединений, например, сайта Международного со-



юза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» (СПО – ФДО), позволит ребенку самостоятельно познакомиться с материалами «Национальной стратегии...» и выработать свою позицию по отношению к ней. Следует обратить пристальное внимание на создание и поддержку имиджа детского общественного объединения как равноправного партнера при решении государственных задач. Для реализации этого положения важно участие представителей детских объединений в общественных органах при государственных структурах при подготовке материалов для общественных обсуждений, экспертных групп, советов и т. д. В случае необходимости лидерам детских общественных объединений важно оперативно реагировать на вмешательство политических партий в деятельность детских общественных объединений.

Целенаправленные действия органов местного самоуправления по включению детей в решение задач «Национальной стратегии...» должны быть ориентированы на создание соответствующих структур (координационных советов, переговорных площадок, межведомственных комиссий) с выделением квоты мест для представителей детских общественных объединений. Эти структуры могут быть различными по форме в зависимости от уровня, на котором они создаются (поселение, поселок, город, район, регион); функциональное же их назначение определяется задачами организации диалога и партнерства между органами государственной власти, местного самоуправления и детскими общественными объединениями. При создании подобных консультативных органов важно учитывать возрастные ограничения, чтобы не подменять возможность реального участия детей в реализации «Национальной стратегии...» имитационными формами участия. Данные формы целесообразны при проведении лагерных сборов, ассамблей, форумов и встреч, связанных с принятием системы мер по реализации «Национальной стратегии...» и определению в ней роли и места деятельности детского общественного объединения.

Заключение

Процесс участия детей в реализации направлений Национальной стратегии действий в интересах детей будет успешным при соблюдении общности интересов, совместной деятельности, активного социального взаимодействия партнеров во имя ребенка. Все вышеперечисленное позволяет обосновать широту проблематики научных исследований, связанных с приоритетами развития акмеологии образования и психологии развития, среди приоритетных направлений могут быть следующие:

отношение системы образования к детскому движению, общественным установкам учащихся,

которые до сих пор остаются на периферии внимания науки и практики;

описание приоритетов ценностных установок подрастающего поколения, затруднений передачи норм, традиций общественной практики;

механизмы взаимодействия социальных институтов воспитания в целях реализации задач Национальной стратегии действий в интересах детей.

Библиографический список

1. Программы деятельности Международного Союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» (СПО – ФДО). Нижний Новгород, 2009. 149 с.
2. Мудрик А. В. Детские и юношеские организации как социокультурный феномен // Тенденции развития детских организаций и объединений в третьем тысячелетии : Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Челябинск, 16–19 апреля 2003 г.). Челябинск, 2003. 250 с.
3. Состояние детского движения в России и перспективы его развития : библиодосье по информационно-библиографическим ресурсам Управления библиотечных фондов (Парламентской библиотеки) М., 2012. 63 с.

Social Activity of the Younger Generation as a Subject of Scientific Research

Aleksey Volokhov¹, Irina Frishman²

¹ Doctor of Pedagogy, Professor, International Union of children's public associations; «Union of pioneer organizations – Federation of Children's Organizations»; 8, Pogodinskaya str., Moscow, 119121 Russia
E-mail: vav1952@rambler.ru

² Doctor of Pedagogy, Professor, Deputy Director, Leading Research Fellow, Institute of psycho-pedagogical problems of childhood of the Russian Academy of Education; 8, Pogodinskaya str., Moscow, 119121 Russia;
E-mail: spo-frishman@yandex.ru

The authors present modern methodological approaches to the problems of development of younger generation's social activity. We demonstrate the results of general analysis of scientific research during the last decade, which are connected to tendencies of children movement's development, process of its modernization, and implementation of the principle of children's participation in solving the problems that affect their interests. The research shows the priority issues in the solutions of younger generation's social activity problems – the study of education system's attitude towards children movement, public values of students; value standards priorities of the younger generation, difficulties in the process of delivery of norms and social practice traditions, mechanisms of interaction between social institutions of education in order to achieve the aims of the National Strategy of Actions in the interests of Children.

Key words: social activities, children movement, participation of children in problem solving of «National strategy of actions in the interests of children».



References

1. *Programmy deyatel'nosti Mezhdunarodnogo Soyuz det-skikh obshchestvennykh ob'edineniy u «Soyuz pionerskikh organizatsiy – Federatsiya detskikh organizatsii» (SPO – FDO) (Programs of activity of International Union of children's public associations «The Union of pioneers' organization – The children's organizations federation»).* Nizhny Novgorod, 2009. 149 p. (in Russian).
2. Mudrik A. V. *Detskie i yunosheskie organizatsii kak sotsiokul'turnyy fenomen (Children's and teenagers' organizations as social and cultural phenomenon). Tendentsii razvitiya detskikh organizatsii i ob'edinenii v tret'em tysyacheletii : Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (Chelyabinsk, 16–19 aprelya 2003 y.) (Tendencies of development of children's organization and associations in the third millennium).* Chelyabinsk, 2003. 250 p. (in Russian).
3. *Sostoyanie detskogo dvizheniya v Rossii i perspektivy ego razvitiya: Bibliodos'e po informatsionno-bibliograficheskim resursam Upravleniya biblioteknykh fondov (Parlamentsoi biblioteki) (Status of children's movement in Russia and prospects of it's development: the bibliographic folder to inform-bibliographic resources of Libraries' Fonds Authority {The Parliament Library}).* Moscow, 2012. 63 p. (in Russian).

УДК 371.01

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА Тьюторской Деятельности в России

Е. А. Александрова, Е. А. Андреева

Александрова Екатерина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии образования, Саратовский государственный университет; 83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия; E-mail: alexkatika@mail.ru

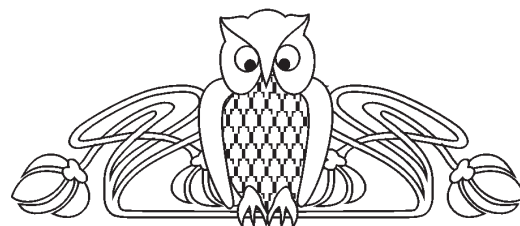
Андреева Екатерина – кандидат педагогических наук, Университет Мурдок, Объединенные Арабские Эмираты (ОАЭ); 345005, блок 10, 4 этаж, Международный академический городок «International Academic City», Дубай, Объединенные Арабские Эмираты E-mail: kateandreva@gmail.com

Представлены результаты исследования становления тьюторства в России, процесса его модернизации и реализации принципа индивидуализации и процесса педагогического сопровождения как основы тьюторской деятельности. Проанализирована содержательная база феномена «тьютор» в отечественной и зарубежной науке. Описаны основные направления деятельности тьютора: аналитически-проектирующее, консультирующее, координирующее и организующее, демонстрирующее повышение его роли как индивидуального консультанта, сопровождающего ребенка в движении по индивидуальной образовательной траектории, составляющими которой являются индивидуальные траектории обучения, воспитания и развития обучающегося. Отмечено, что данные траектории, в свою очередь, подразделяются на знаниево-, практико- и творчески-ориентированные; индивидуально- и личностно-ориентированные.

Ключевые слова: принцип индивидуализации, тьюторство, тьютор, педагогическое сопровождение.

Введение

Со времени возникновения первого университета в России (1755 г., что на 900 лет позже, чем открытие университета в г. Фес, в Марокко в IX в.; на 700 лет позже, чем в Европе: первый европейский университет открыт в Болонье в Италии в 1088 г.) он как институт образования создавал систему кафедр и программ изучения



каждого курса. Российская система высшего образования заимствовала эти традиции в том виде, в каком они существовали в европейских странах. Российских и иностранных преподавателей было мало, поэтому об их выборе не могло быть речи. Не было у российского университета прав выбора своей администрации и присуждения ученых степеней, т. е. условий для возникновения внутреннего и внешнего свободного и открытого образовательного пространства не существовало. Но утверждать, что ценности личностно-ориентированного образования в истории российского образования не были представлены, было бы несправедливо. Исследования В. В. Мацкевича показывают, что, несмотря на наследие немецкой классической системы в российском образовании, в нем существует ряд явлений, чуждых европейской системе образования.

Во-первых, это традиция монастырских наставников (старчества) на Руси, описанная в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы». *Во-вторых*, в дворянских и достаточно состоятельных семьях дореволюционной России была распространена система гувернерства. В качестве более чем показательного примера приведем роль В. А. Жуковского в воспитании наследника престола. Поэт сознательно и целенаправленно готовится к многолетней педагогической деятельности, составляет план занятий, который был представлен на суд императора и после тщательного изучения утвержден.

В-третьих, есть феномен классической русской литературы и ее выдающейся роли в духовной жизни, в культуре России – литературы, выполняющей функции философии, социально направленной публицистики и закладывающей основы психологической культуры (данная гипотеза была выдвинута и обоснована на аспирантских семинарах Т. М. Ковалевой). Согласно



работам Е. Б. Колосовой, фактически должность наставников была учреждена в штате Лицея цесаревича Николая 13 января 1868 года. Сохранились документы, в которых отражены должностные обязанности этих педагогов, согласно которым они совмещали роли кураторов и воспитателей.

Как видим, многое из того, на чем сегодня базируются зарубежные модели тьюторства, является для российского образования далеко не новым. Многолетние традиции развивающего обучения, проблемного изложения материала и, что главное для нашего исследования, зародившаяся в России в конце XX в. концепция педагогической поддержки обучающихся (О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и др.) стали основами деятельности современного педагога-поддерживателя.

Тьюторская деятельность в России

Ситуация в России, касающаяся тьюторской деятельности, также довольно специфична. Во-первых, эта педагогическая деятельность в большей степени распространена в школах, гимназиях и лицеях, и лишь в последние несколько лет идеи тьюторства начинают распространяться в высших учебных заведениях.

Во-вторых, на территории России понятие «тьюторство» в большей степени трактуется не только с позиции процесса обучения и не в рамках процесса воспитания, а, что важно, в контексте развития личности обучающегося. Это обусловлено тем, что в российском образовании, начиная с 90-х гг. XX в., что связано с исследованиями О. С. Газмана и его последователей, распространилась практика деятельности «педагога-поддерживателя», получившего в различных регионах России различные названия: «освобожденный классный воспитатель», «куратор», «тьютор». И, если в трудах О. С. Газмана, Н. Б. Крыловой, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина сам термин «педагогическая поддержка» и функциональные особенности освобожденного классного воспитателя были четко определены, то впоследствии исследователи предложили десятки трактовок понятия «тьютор» и «тьюторство» (Е. А. Александрова, Г. А. Гуртовенко, С. И. Змеева, Т. М. Ковалева, Е. Б. Колосова, Н. В. Рыбалкина, П. Г. Щедровицкий, С. А. Щенников, С. А. Фамелис и др.), что свидетельствует о несомненной востребованности, своевременности и современности самой концепции педагогической поддержки и о повышенном интересе к ней со стороны педагогического сообщества России.

В работах Т. М. Ковалевой «тьютор» понимается как педагог, который сопровождает выход ребенка на индивидуальную образовательную программу. В свою очередь, мы в более ранних работах предложили трактовать понятие «тьюторство» в качестве индивидуального консультирования, в процессе которого педагог поддерживает ребенка в процессе разработке индивидуальной образова-

тельной траектории как программы собственной деятельности и сопровождает процесс ее реализации [1]. Специфика такого понимания тьюторства предусматривает обращенность внимания педагога и на обучение, и на развитие тьюторанта.

Философские, психологические и педагогические источники прямо свидетельствуют о наличии аспектных решений реализации антропологического подхода к деятельности тьютора. В философии разработана теория способности человека к субстанциональности жизнеустойчивости при сопутствующей поддержке со стороны воспитывающих (Аристотель, Платон, Сократ и др.). В работах С. Н. Булгакова, В. С. Соловьева и др. рассмотрена возможность человека к самосовершенствованию при организующем начале средового влияния. Специфичности мышления отдельной личности посвящены исследования В. С. Библера, Л. С. Выготского, М. К. Мамардашвили, П. Г. Щедровицкого и др. В педагогике, в частности в трудах Г. Б. Корнетова, А. С. Макаренко и др., исследованы элементы манипулятивного подхода, что также является одной из составных частей поддерживающей деятельности, как бы это странно ни звучало в контексте традиционных о ней представлений как педагогике свободного развития.

Заметим, что манипуляция как элемент деятельности педагога в ситуации свободного воспитания была описана еще Ж.-Ж. Руссо в сочинении «Эмиль, или О воспитании»: «Судите сами, *сумею ли я заставить* себя слушать, описывая ему возлюбленную, которую предназначаю для него; *сумею ли сделать приятными и дорогими для него качества*, которые он должен любить; *сумею ли я настроить все его чувства в пользу того*, что он должен искать, и против того, чего он должен избегать (*курсив наш.* – Е. А., Е. А.). Я был бы самым неловким из людей, если бы не сумел заранее сделать его влюбленным в ту, которую он еще не знает» [1, с. 383]. Идея манипуляции отразилась также и в трудах сторонника педагогики свободы П. Д. Юркевича. В соответствии с его мнением, в личностном общении учителя и ученика суть выражения воли первого сводится к наставлению, напоминанию, предостережению, увещанию, совету и просьбе. Несмотря на большой объем приводимой ниже цитаты, мы считаем необходимым привести ее, так как в ней достаточно полно, на наш взгляд, выражаются зачатки идеи педагогической поддержки. Итак, ученика «не нудят, не толкают: им не командуют, и он находит себя самостоятельным и свободным. Но самоуправление созревающего человека находит в этом случае помощь в нравственном влиянии воспитателя, затрагивающего личность воспитанника такими мыслями, которые уже имеют своих друзей в сознании, совести и воле последнего...» Помощь воспитателя состоит или в увеличении ясности и количества практических идей (наставление), или в доставлении лицу воспитанника опоры, которая находится в его прошедшем и будущем



(напоминание, предостережение), или в искусстве заставить воспитанника проникнуть в свое внутреннее существо глубже, нежели это бывает при его ежедневном самонаблюдении (увещание), или в сообщении ему мнения о лучшем (совет), или в такой постановке всей его личности, вследствие которой тяжесть долга переходит в удовольствие права (просьба). Но едва ли можно сказать, что многие воспитатели владеют искусством воспитывать детей по этой совершеннейшей методе...» [2, с. 165–166].

Около тридцати лет назад модель тьюторства была впервые «привезена» в Россию и опробована П. Л. Капицей в Физико-техническом университете. Дальнейшую теоретическую проработку тьюторства в России начала осуществлять Т. М. Ковалева в 1990 г. в Школе культурной политики (г. Москва), результатом чего стало создание первой тьюторской группы в школе «Эврика-развитие» в Томске в 1992 г. С тех пор история Томска тесно связана с историей тьюторства: здесь, начиная с 1996 г., было проведено 14 всероссийских научно-практических тьюторских конференций, где проводилась реконструкция исторических оснований тьюторства (исторические основания тьюторства описаны в работе И. Д. Проскуровской [3]) и прорабатывались содержание и условия реализации модели тьюторства в условиях российского образования.

При несомненной актуальности вопроса о развитии тьюторской модели обучения в России и всестороннем изучении его российскими учеными использование ее в повседневной жизни недостаточно. Об отсутствии налаженной системы подготовки педагогических кадров говорилось еще в постановлении Минтруда России от 22.11.95 № 65, поэтому актуальной стала постановка вопроса о потребности в подготовке специалистов в этой области и в разработке перечня соответствующих умений тьютора (Т. В. Анохина, О. С. Газман, В. П. Бедерханова, Н. Н. Михайлова, А. Н. Тубельский, С. М. Юсфин и др.).

Отметим, что во многих учебных учреждениях должность тьютора уже давно существует де-факто (школа «Эврика-развитие» и др.), но только теперь она получает формальное оформление. Т. М. Ковалева объясняет, почему в реестре новых профессий решили использовать иностранное слово «тьютор», а не, допустим, «наставник»: по её словам, «наставник» – термин, слишком нагруженный воспоминаниями о трудовой практике советских школьников, поэтому было решено, что проще объяснить людям, что такое тьютор, чем пояснить им, что современный наставник – это не «мастер-производственник времен социализма». Она считает, что полноценную профессиональную подготовку в школах и вузах уже невозможно осуществлять без тьюторского сопровождения, поддержки классного воспитателя или, как было предложено нами ранее, освобожденного классного воспитателя. Только взрослый и специаль-

но обученный человек сможет помочь ученику получить знания на стыке разных дисциплин (например, если учащийся захотел заняться математической лингвистикой). Результатом стало внедрение в дошкольное и базовое образование новой должности, во многих регионах России появилась ставка тьютора. В 2007 г. все педагоги, реализующие модель тьюторства и участвующие в ее продвижении в России, объединились в межрегиональное общественное объединение «Тьюторская Ассоциация», куда вошли представители 17 регионов РФ.

В настоящее время должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008г. № 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008г. под № 11731 и № 11725 соответственно), приняты квалификационные характеристики этой должности («Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденный приказом Минздравсоцразвития РФ от 14 августа 2009г. № 593), уточняются сроки введения новой должности «тьютор» и подготовка необходимой документации для регистрации в Министерстве юстиции «Положения о создании института тьюторства».

Уже функционируют центры тьюторства при различных крупных образовательных структурах: в Москве это Центр тьюторского сопровождения при Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ, Центр тьюторского сопровождения образовательного процесса при Московском институте открытого образования. Президент Всероссийской тьюторской ассоциации Т. М. Ковалева утверждает, что речь идет не столько о создании и введении новой должности, сколько о применении модели тьюторства в учебном процессе. Для введения новой должности многое нужно закрепить документально; документы, регламентирующие деятельность тьютора, – это устав, в котором определяются задачи индивидуализации и тьюторского сопровождения как обеспечения процесса индивидуализации и положение, где обозначены цели тьюторской работы в соответствии с концепцией и задачами предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Модель тьюторства в России сегодня становится полноценной системой поддержки формирования индивидуальной образовательной траектории учащегося. Поскольку в последние годы возрос интерес к процессу индивидуализации обучения, то, как считает Т. М. Ковалева, в тьюторской работе реализуются ценности индивидуализации, самоопределения личности, осмысленного отношения человека к собственной жизни, своему будущему, перспективам. Это напрямую связано с



задачами гуманитаризации образования: научить человека видеть свои цели, видеть себя как потенциал и ресурс. Тьюторская работа направлена на расширение ученика, его возможностей, на самоопределение, развитие субъектного отношения к построению собственного продвижения к успеху.

Процесс модернизации системы образования России породил новые направления и тенденции в образовательной действительности и при попытке внедрения системы тьюторства возникло большое количество вопросов, и главные из них: кто же такой тьютор, какую нишу он может занять и какие функции выполнять в российской образовательной системе?

Феноменология тьюторства

Для более глубокого понимания значения «тьютор» обратимся к различным определениям, представленным в научной литературе как нами, так и другими, изучавшими данное предметное поле педагогической деятельности. Обращенность к исследованию понятий «тьютор» и «тьюторство» потребовало систематизации различных точек зрения.

С самого начала тьюторство выполняло функции сопровождения процесса самообразования. Современный «Оксфордский словарь английского языка» определяет тьютора в качестве лица, имеющего ученую степень, которому вверен надзор за студентом (*undergraduate*). Тьютор (англ. *tutor*) означает «домашний учитель, репетитор, (школьный) наставник, опекун» (*Oxford Dictionary*). Британская энциклопедия использует термин «тьюториал» (*tutorial*) в двух словарных статьях: первая посвящена дистанционному обучению с помощью Интернета, вторая – особым образом организованному образованию.

По словам Е. Б. Колосовой, педагог-тьютор в современной ситуации классического европейского университета проводит еженедельные индивидуальные консультации – тьюторские часы и регулярные тьюториалы – занятия в мини-группах, состоящих из 5–7 обучающихся. По данным современных исследователей, большая часть учебного времени (от 75 до 90%) в Оксфордском и Кембриджском университетах отводится на занятия с тьютором [4].

Несмотря на то что в Россию тьюторство пришло не так давно, некоторые исследования уже проведены и было установлено, что тьюторство представлено, как правило, тремя типами (по Т. М. Ковалевой):

1) *социальное тьюторство*: в социальном контексте тьюторство рассматривается в неразрывной связи со становлением открытого общества. Основными качествами для формирования являются толерантность, коммуникативность, умение работать в группе, слушать собеседника. Одним из главных идеологов такого рассмотрения открытого образования является Дж. Сорос. Глав-

ной целью открытого общества является умение жить в мире, где сосуществуют разные культуры и типы мышления (им занимается институт «Открытое общество»);

2) *дистантное тьюторство* (индивидуализация посредством Интернета): его целью является умение человека использовать информационные технологии, и именно здесь требуется тьюторское сопровождение, при помощи которого можно выстроить обучение, используя навыки работы в Интернете (им занимается Международный институт менеджмента ЛИНК);

3) *антропологическое тьюторство*: канонический тип тьюторства, прямое наследие Оксфорда и Кембриджа. В данном случае тьюторство является сопровождением всего процесса проектирования и построения индивидуальной образовательной программы и основывается на раскрытии потенциала, переводе его в ресурс.

По словам Е. А. Александровой, тьюторская деятельность – это индивидуальное консультирование учащегося, в процессе которого педагог помогает ребенку разработать индивидуальную образовательную траекторию как программу собственной деятельности, сопровождает процесс ее реализации. Согласно ее исследованиям, в современной школе подобную деятельность может выполнять освобожденный классный воспитатель, в вузе желательнее вводить должность тьютора, не сокращая при этом должность куратора, так как у них различные, хоть и взаимодополняющие функциональные обязанности. Собственно, подобный опыт уже существует: согласно публикациям О. А. Никифоровой, Томский государственный политехнический университет имеет положительный опыт совмещения должностей тьютора и куратора.

Основные направления деятельности тьютора

В определении Т. М. Ковалевой тьютор – это человек, который сопровождает выход ребенка на индивидуальную образовательную программу, который больше слушает, больше думает, для него важно не говорить, а молчать и понимать. Тьюторская деятельность – это специально организованная наставником деятельность по осознанию и выбору учащимися различных учебных предложений и составлению своих индивидуальных образовательных программ. Тьюторство напрямую работает с индивидуализацией человека вообще, следовательно, этот вид педагогической деятельности возможно применять не только в системе образования, но и в любой сфере, в которой человек хочет себя реализовать. А главный принцип этой деятельности – «расширение» образовательного пространства каждого обучающегося до преобразования его в открытое: в этом смысл введения тьюторства. По мнению Т. М. Ковалевой, очень важно разграничивать открытое и закрытое пространства.



Закрытое общество предполагает путь, которым надо провести ученика к заранее известному педагогу образу, результату: в его основе конкретный учитель, его школа и методы преподавания, в то время как открытое пространство предоставляет выбор себя и своего пути: оно должно предлагать много школ и его цель – дать опыт самоконтроля. Исследователем установлено, что тьюторы призваны сочетать в себе три роли: *социальную* (правовое и организационное обеспечение обучения), *культурно-предметную* (ориентацию в предметах и знаниях) и *антропологическую*. Последняя означает, что тьютор поможет студенту понять, какие требования предъявляет выбранная человеком профессия и какие навыки необходимо приобрести (например, изучать иностранные языки и пр.), чтобы двигаться по выбранной траектории. В этой связи она при объяснении основной роли тьютора выбирает слово «сопровождение». «*Нельзя сопровождать стоящего, а только идущего*», – отмечает она. Как видим, в данном случае следует говорить о выполнении тьютором в большей степени консультирующей и проектирующей функций.

В трудах современного философа П. Г. Щедровицкого тьюторский подход в обучении предполагает консультирование учащегося, тьютор может помочь ему выбрать индивидуальную образовательную программу, самоопределиться по отношению к самому процессу обучения и к отдельным его элементам, а также как на основе индивидуальной образовательной программы организовать учебную деятельность с целью индивидуального развития конкретного человека (консультирующая и проектирующая функции, с нашей точки зрения). По его словам, «Тьютор – прямой антипод школьному педагогу, поскольку идеология тьюторства в принципе отрицает технологию школоцентрированной педагогики, являющейся основой индивидуально-ориентированной педагогической деятельности» [5, с. 7].

По мнению С. И. Змеева, тьютор – это наставник, член контингента взрослых людей, осуществляющий постоянную помощь одному или нескольким обучающимся в решении вопросов организации учения. В такой трактовке мы усматриваем первичность координирующей функции деятельности куратора. В определении Н. В. Рыбалкиной, это – позиция взрослого, который помогает учащемуся строить индивидуальную образовательную траекторию. Н. В. Рыбалкина, занимавшаяся генеалогическим исследованием феномена «тьютор», утверждает, что в эпоху возникновения тьюторства «университетская среда представляла собой открытое культурное и образовательное пространство, и тьютор возник как фигура, востребованная именно в открытом образовательном пространстве, где знание – высшая ценность, способом освоения пространства являлось постоянное самоопределение, выстраивание своей траектории. Тьютор в нем был фи-

гурой, помогающей выстраивать эти траектории, и выполнял функции поддержки процесса самоопределения» [6, с. 104]. В ее работах идея тьюторства предстает как идея педагогического поиска, осуществляемого совместно с подопечным. Тьютор – не тот, кто заменит усилия подопечного по собственному поиску, но тот, кто наравне с ним совершает усилия по поиску способа передачи культурного содержания тому, кто его ищет, как опору в овладении собой. Таким образом, первичной в контексте исследований данного автора становится консультирующая и проектирующая функции тьюторской деятельности.

Актуальные роли тьютора определяет С. А. Щенников: дидактические, организационные, маркетинговые, консультационные, лидерские. Он считает, что тьютор – это «преподаватель-консультант», специалист в области организации образования и самообразования [7]. Именно он несет ответственность за ведение целостного образовательного модуля, организацию групповой и индивидуальной работы с обучающимися. По мнению С. А. Щенникова, тьюторское сопровождение – это особая педагогическая техника, основанная на взаимодействии учащегося и тьютора, в ходе которой учащийся осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи. В отличие от психолога тьютор несет ответственность за решение образовательных задач предметного содержания анализируемой деятельности. Тьюторская позиция – гуманитарная, основанная на признании тьютором права ребенка на выбор в той предметной сфере, в которой работает учащийся, и тех уже существующих в культуре способов деятельности, которые позволяют ученику быть эффективным. Носителем этой позиции может быть сам тьютор (особая педагогическая специализация) или классический руководитель, учитель, воспитатель, другой педагог, имеющий соответствующую подготовку и владеющий технологией тьюторского сопровождения. Такая совместная работа способствует пониманию, как человек может использовать итоги своей деятельности в будущем, отдаленном (в профессии, в жизни вообще) или в ближайшем времени.

Организационная функция тьюторской деятельности выходит на первый план в исследовании Л. Б. Прокофьевой, которая считает, что тьюторство – это организованная деятельность по становлению у учащегося умения работать со своей индивидуальной программой. Тьютор выявляет ученика, у которого есть интерес к поисковой деятельности и потребность в творчестве во всех областях знаний, и создает условия для обучения проведению исследования. По мнению Л. Б. Прокофьевой, дебаты (один из главных приемов тьютора) развивают критическое мышление, уверенность в себе, умение выступать публично, терпимость к различным взглядам, новой организации своих мыслей, способность работать в команде и концентрироваться на сути проблемы.



Такие роли тьютора, как менеджер, маркетолог, продавец, выделяет В. П. Зинченко. Все вышеперечисленные функции тьютора позволяют ему в зависимости от ситуации и запроса ребенка быть посредником, социальным педагогом, организатором и выполнять свою роль не только в элитных учебных заведениях, но и в дистанционном обучении (в настоящее время в России 57 вузов включены в эксперимент по дистанционному образованию).

В работах Е. Б. Колосовой тьютор представлен не как классный руководитель, но как педагог, который собирает вокруг себя детей из разных классов и организует кружки по интересам, помогает определиться с выбором профессии. Для этого он должен владеть особым инструментарием, исповедовать ценности образования как «деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире» и индивидуализации как способе «самостроительства» человека, культивирования ответственности за собственные действия и поступки. Тьютор не советует, не формирует, не наставляет: в предварительной беседе (этап диагностики образовательной ситуации), затем в совместном поиске (проектирование учебных исследований), в обсуждении полученного результата тьютор выявляет перспективы роста, делает зримыми реальные возможности среды для конкретного человека. Согласно ее исследованиям, главная обязанность тьютора – создание индивидуальной образовательной программы, которая постоянно уточняется и корректируется. Изменения вносятся в зависимости от совместного анализа успехов и продвижений учащегося на пути освоения знаний, а стержневое понятие такой педагогики – уникальность человеческой личности, ее предназначения и связанная с этим индивидуализация личности. Здесь мы усматриваем выполнение тьютором координирующей и проектирующей функций.

Учитывая, что в основе модели тьюторства лежит именно принцип индивидуализации, а также опыт и вклад российских ученых в теорию педагогической поддержки, Е. Б. Колосовой было выделено главное условие успешной деятельности тьютора – открытость. Открытость как специфическое качество системы образования в данном контексте понимается в качестве организационно-педагогического условия введения тьюторства. Ученику предоставляется возможность самостоятельно выстраивать свою программу обучения, он сам реализует познавательный интерес, выбирает желаемое из многообразия всего, что для него на данный момент существует. Причем «самостоятельно – не означает бесконтрольно; тьютор осуществляет сопровождение поиска и реализации целей. Таким образом, открытое образование – это такая педагогическая система, которая основывается на принципе индивидуализации. Если функция учителя – передача знаний, воспитателя – формирование нравственных

ценностей и норм, то тьютора – осуществление особого типа гуманитарного педагогического сопровождения – тьюторского; сопровождения процесса индивидуализации в ситуации открытого образования» [4, с. 107].

Алгоритм работы тьютора, согласно исследованиям Е. Б. Колосовой, выглядит следующим образом:

1) диагностический: встреча, выяснение образовательной ситуации (при помощи портфолио, тестирования, анкетирования, свободного интервью, оценка имеющегося объема знаний). На этом этапе тьютор выясняет интересы ученика, показывает значимость совместной работы, выясняет планы на будущее и его желаемое видение. Главная задача – настроить ученика на развитие мотивации к обучению;

2) проектировочный: организация сбора материала, помощь в выборе образовательного стиля и планирование его освоения. Тьютор проводит занятия, сопровождая при формулировании вопросов, сужении и расширении темы. Задача на данном этапе – поддержать самостоятельное мышление ученика, активность, стремление отыскать собственный оригинальный способ решения поставленной задачи;

3) реализационный: реализация образовательного поиска и демонстрация найденных сведений, полученных результатов (сообщение во время тьюторского часа, урок, презентация);

4) аналитический: самоанализ пройденного пути, достигнутых результатов для развития самооценки, умения рефлексировать собственные и чужие способы действия, понимать происходящие изменения (посредством презентации).

В словаре «Терминология в системе дополнительного профессионального образования» значение термина «тьютор» определяется следующим образом: «тьютор» – лицо, облегчающее процесс обучения, чья роль – быть знающим партнером своих слушателей. Можно сказать, что здесь есть заявка на выполнение тьютором консультирующей функции [8, с. 108].

Несколько функций прослеживается в определении, которое дает тьютору Л. В. Бендова: это – преподаватель особого типа, играющий роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-профессиональному саморазвитию. Как видим, многие исследователи считают эффективную модель тьюторства сложной задачей и выделяют следующие требования, предъявляемые к тьюторам:

- хорошо ориентироваться в предмете;
- знать содержание, структуру курса и учебно-методических материалов (не будучи их автором);
- уметь оценить качество учебно-методических материалов;
- тесно взаимодействовать с автором курса или экспертом в данной предметной области;



уметь применять педагогические технологии в организации учебной деятельности.

Эти требования в представлении Н. Б. Крыловой сводятся к компетентностям тьютора:

1) аналитические: вычленять и структурировать проблему, участвовать в анализе возможностей и путей разрешения проблемы, помогать подростку в самоанализе, выборе решения и принятии ответственности за результаты, осмысливать опыт, свой и коллег, создавая условия для культурного развития школы;

2) коммуникативные: общаться на позициях диалога, добиваться успешности учащегося, использовать принцип «оба правы» при разрешении спорных вопросов, налаживать договорные отношения, видеть и воспринимать деятельность ученика в том смысле, в каком он сам ее осмысливает;

3) организаторские: участвовать в создании позитивного эмоционального фона учебной деятельности, оказывать поддержку в прояснении и «складывании» разных интересов, стимулировать интерес к культурным ценностям и установкам, оказывать поддержку каждому учащемуся и группе в самореализации.

Таким образом, Н. Б. Крылова выделяет ряд функций тьютора, которые, однако, значительно расширились сегодня в результате модернизации образования:

1) аналитическая: изучение и анализ индивидуальных особенностей детей, процесса становления коллектива, состояния и условий семейного воспитания, уровня воспитанности;

2) прогностическая: предвидение результата образовательного действия; прогнозирование сроков прохождения коллективом этапов становления; определение ближних и дальних перспектив деятельности учащихся; предвидение последствий складывающихся в коллективе отношений; построение модели образовательной подсистемы для своего класса, соответствующей образовательной модели в школе;

3) организационно-координирующая: помощь, сотрудничество с учениками в организации общественно значимой деятельности, взаимодействие с семьями учащихся, координация усилий педагогов класса, психологов, социальных педагогов;

4) коммуникативная: содействие в построении оптимальных взаимоотношений в системах «учитель – родитель», «ученик – ученик», «родитель – ученик», коррекция (совместно с психологом, социальным педагогом) поведения, социально дезадаптированных детей [9].

Н. Б. Крылова уверена, что тьютор появляется в школе тогда, когда субъекты образовательного пространства начинают ощущать дефицит профессионализма и времени. Это приводит к поиску новых культурных форм сотрудничества детей и взрослых, затрагивающего глубинные сферы жизни тьюторантов, именно поэтому на первый

план в работе тьютора выходят индивидуальные консультации, беседы, работа в малой группе.

Как видим, в современных педагогических исследованиях термин «тьютор» имеет множественные интерпретации, однако все вышеперечисленные авторы сходятся в том, что взаимоотношения тьютора и тьюторанта в учебном процессе – это партнерство, а его цель – раскрытие потенциала тьюторанта прежде всего для него самого. Таким образом, мы еще раз находим подтверждение наблюдаемой сегодня тенденции: ведущей функцией современного тьютора в России является воспитательная, а не обучающая. Однако общим и главным, в чем сходятся многие российские и западные ученые, остается *задача тьютора* – построить движение подопечного в поле достижений, где существует идеальное (культурные образцы) и реальное (человеческие желания, интересы).

Итак, как показывает практика, в российском образовательном сообществе слово «тьютор» стало употребляться очень часто, причем не всегда осознанно и уместно. Однако из приведенных ранее определений ясно, что они имеют мало общего с тем, что это слово означало изначально. Во-первых, «тьютор» получил не свойственные ему определения, во-вторых, само его значение постоянно трансформируется, эволюционирует.

Мы полагаем, что существующее многообразие определений тьюторства свидетельствует не только о своеобразии концепций развития личности, с позиции которых указанные авторы выявляют его сущность, но и о многогранности составляющих сущности изучаемого явления. Тьютор – это посредник между учащимся, его родителями, педагогами-предметниками. Это тот человек, который поймет и поддержит ученика, научит самостоятельно решать проблемы, переводить их в задачи, имеющие условия, алгоритм решения и, главное, ответ. Его задача – научить ребенка понимать себя и с определенной долей самостоятельности (в зависимости от возраста) разрешать проблемные ситуации. Тьютор и учащийся совместно разрабатывают индивидуальную образовательную траекторию – цели, ценности, содержание, формы соответствующего им поведения, общение и учение на определенном временном этапе. Тьютор в индивидуальных беседах и на тренингах создает ситуации, которые помогают учащемуся выбрать стратегию поведения, стиль общения, определиться в способе решения проблемы и выхода из конфликтов. В российской действительности он может быть назван освобожденным классным руководителем в школах и тьютором – в вузах. Итак, тьюторская деятельность – это индивидуальное консультирование учащегося, в процессе которого педагог помогает ему разработать индивидуальную образовательную траекторию как программу собственной деятельности, сопровождает процесс ее реализации, о чем мы писали еще в 2006 г.



Таким образом, мы можем констатировать несколько направлений деятельности тьютора: аналитически-проектирующее, консультирующее, координирующее и организующее, демонстрирующее повышение его роли как индивидуального консультанта, сопровождающего ребенка в движении по индивидуальной образовательной траектории, составляющими которой являются индивидуальные траектории обучения, воспитания и развития обучающегося. Данные траектории, в свою очередь, подразделяются на знаниево-, практико- и творчески-ориентированные; индивидуально- и личностно-ориентированные (по Е. А. Александровой) [10].

Для того чтобы тьюторское сопровождение осуществлялось, необходимо определить рамки функций работы тьютора, обозначить границы, где тьюторское сопровождение начинается, а где заканчивается, и провести параллель с другими позициями. Ведь изначально (имеется в виду классическая модель тьюторства) тьютор не был учителем или психологом.

Сегодня все чаще говорят о сходстве функциональных обязанностей тьютора и научного руководителя, однако и здесь есть ряд отличий; сравним основные задачи деятельности научного руководителя и тьютора (таблица).

Сопоставительный анализ основных задач научного руководителя и тьютора

Научный руководитель	Преподаватель-тьютор
Формирование интереса к получению дополнительных знаний	Формирование у обучающихся стойкого интереса к учебе
Мотивация к получению дополнительных знаний	Помощь учащимся в получении максимальной отдачи от учебы
Обеспечение обратной связи по выполнению этапов исследования	Обеспечение обратной связи по выполнению заданий
Проведение групповых и индивидуальных консультаций	
Консультирующее сопровождение и подготовка исполнителей в исследовательской деятельности	Консультирующее сопровождение и подготовка учеников к дальнейшей работе
Наблюдение за ходом выполнения исследовательской работы	Наблюдение за ходом обучения

Это сравнение показывает, что принципиально важно разграничивать смыслы деятельности и функциональные обязанности тьютора и научного руководителя. Тьюторство выходит за рамки только научной деятельности и сводится к сопровождению обучающегося на всем протяжении его обучения.

Если тьютор – это субъект, помогающий в реализации индивидуальной образовательной траектории ученика, это преподаватель-консультант, организующий эффективное изучение курса, проводящий семинары и консультирующий учащихся, проверяющий и комментирующий процесс их учения, то тьюторство – это процесс, состоящий из трех основных этапов: диагностико-проектировочного, организационно-деятельностного, рефлексивно-корректирующего в руководстве научно-исследовательской деятельностью тьюторанта как одной из прогрессивных форм обучения в современных образовательных учреждениях. Задача тьютора – максимально показать учащемуся ресурсы и возможности образовательной среды: продемонстрировать достоинства и ограничения разных способов учения, присвоения и добывания знаний, разнокачественного обучающего материала, типов общения, стилей человеческой деятельности. Ведущий инструмент тьюторской работы – вопрос, далее – скрупулезный анализ достигнутого. На основании проведенного анализа прав и обязанностей тьютора следует сделать вывод, что у тьютора нет готовых ответов на вопросы, нет заданного пути

формирования образа подопечного. Тьютор может использовать такие «культурные» формы работы, как изменение точки зрения, проблематизация принятого решения, обсуждение новых возможностей, отказ от стереотипов коммуникации и оценки, принятие решения. Продуктами тьюторской работы являются портфолио, индивидуальные учебные планы и программы, исследования и проекты учащихся, тьюторский дневник и т. п.

Разносторонность задач тьюторской деятельности легла в основу следующих форм тьюторинга: индивидуальный и групповой. Групповой тьюторинг направлен на удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся и в то же время на снижение высокого уровня отсеивания и отчуждения учащихся в группе. Гибкость личного взаимодействия в сочетании с эмоциональной поддержкой являются основными характеристиками для введения индивидуального тьюторинга. Российскую модель тьюторства можно представить следующим образом (рисунок).

Заключение

Процесс внедрения модели тьюторства в российский образовательный процесс начался в 1990-е гг., а предпосылками для модернизации образовательной системы и появления тьюторства стали осознание необходимости открытости образовательного процесса как принципа выстраивания



Российская модель тьюторства

образовательной программы; дефицит профессионализма субъектов образовательного пространства и неудовлетворенность уровнем знаний учащихся. В основе тьюторской модели обучения в России лежат антропологический подход, принцип индивидуализации и концепция педагогической поддержки. Основной целью образующейся в России модели тьюторства является сопровождение становления индивидуальной образовательной траектории учащихся на основе принципа индивидуализации.

Анализ имеющихся исследований дал возможность описать процесс становления тьюторской деятельности в России и понять, что данный феномен был заимствован у уже существующей и хорошо функционирующей системы, а в России до начала 90-х годов в чистом виде, направленном на развитие индивидуализации, применялся только частично.

Специфической чертой российской модели тьюторства является то, что она внедряется в

общеобразовательные учреждения (школы), в средние профессиональные образовательные учреждения, реже – в университетское образование. Однако в перспективе планируется, что она будет представлена на университетском уровне, причем не только в дистанционном образовании.

Нами проанализирована содержательная база феномена «тьютор», и мы убедились в том, что в российской педагогической науке и практике это понятие трактуют намного шире, чем в зарубежных. Об этом свидетельствует и большое количество определений, даваемых российскими учеными, и многообразие практик: классный воспитатель, освобожденный классный воспитатель, тьютор. Имеющиеся на сегодняшний день определения и их значения не всегда совпадают с главной функцией тьютора, заключающейся в развитии метакогнитивных функций, и смеси-



ваются с теми, которые в российской действительности выполняют научный руководитель, классный руководитель, классный воспитатель, психолог, завуч, учитель-предметник. Мы полагаем, что это говорит о недостаточной разработанности проблемы.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ (номер проекта 13-06-00704).

Библиографический список

1. Хрестоматия по истории педагогики / под общ. ред. В. А. Каменева. М., 1935. 639 с.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. М., 1987. 559 с.
3. *Проскуровская И. Д.* К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства // Открытая модель дополнительного образования региона. Красноярск, 2004. С. 212–225.
4. *Колосова Е. Б.* Тьюторство в образовательной среде школы // Управление школой : прил. к газ. «Первое сентября». 2008. № 17. С. 32–35.
5. *Щедровицкий П. Г.* Выступление на открытии конференции // Тьюторство : идея и идеология : материалы 1-й межрегион. тьюторской конф. Томск, 1996. 128 с.
6. *Рыбалкина Н. В.* Идея тьюторства – идея педагогического поиска // Тьюторство : идея и идеология : материалы 1-й межрегион. тьюторской конф. Томск, 1996. С. 15–30.
7. *Щенников С. А.* Современные тенденции социально-экономического развития, определяющие облик ОДО взрослых // *Alma mater*. № 7, 2002. С. 21–28.
8. Терминология в системе дополнительного профессионального образования : словарь. М., 1998. 179 с.
9. *Крылова Н. Б.* Тьютор – новый тип педагога в условиях индивидуализации образования // *Завуч*. 2009. № 4. С. 61–70.
10. *Александрова Е. А.* Чем отличается работа освобожденного классного воспитателя от работы классного руководителя с позиции тьюторской деятельности? // *Завуч*. 2007. № 4. С. 57–59.

Theory and Practice of Tutoring in Russia

Ekaterina Aleksandrova¹, Ekaterina Andreeva²

¹ Doctor of Pedagogy Sciences, Professor of the Chair of educational methodology, Saratov State University; 83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia; E-mail: alexkatika@mail.ru

² PhD in Educational Science, Murdoch University, International Study Centre; Block 10, 4th Floor, Dubai International Academic City, 345005, Po BOX 345005, United Arab Emirates; E-mail: kateandrea@gmail.com

The authors present results of the study based on the analysis of tutoring emergence in Russia, its modernization process and implementation of individualization process and pedagogical support processes as a basis for tutoring activities. We analyze the content

basis of the «tutor» phenomenon in national and foreign science. There is a description of basic strands of tutors' work: analytical and designing, consulting, coordinating and organizing, demonstrating his/her enhanced role as an individual consultant, who helps a child to move on with individual learning paths, which consist of individual trajectories of teaching, education and development of a student. These trajectories, in their turn, are subdivided into knowledge-, practice- and creative- oriented, individual- and person- oriented ones.

Key words: principle of individualization, tutoring, tutor, teaching support.

References

1. *Khrestomatiya po istorii pedagogiki* (The reading-book to pedagogy's history). Moscow, 1935. P. 383 (in Russian).
2. *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii vtoroy poloviny XIX – nachala XX v.* (The anthology of Russian pedagogical ideas in second half of XIX and beginning of XX centuries) Moscow, 1987, pp. 165–166 (in Russian).
3. *Proskurovskaya I. D. K voprosy o rekonstrukcii istoricheskikh osnovaniy t'yutorstva* (To the question about reconstruction on the tutoring's historical bases). *Otkrytaya model' dopolnitel'nogo obrazovaniya regiona* (The opened model of the region's additional education). Krasnoyarsk, 2004, pp. 215–225 (in Russian).
4. *Kolosova E. B. T'yutorstvo v obrazovatel'noy srede shkoly* (Tutoring in school's educational space). *Upravlenie shkoly : prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya»* (School-management : newspaper «Pervoe sentyabrya» supplement), 2008, № 17, pp. 32–35 (in Russian).
5. *Shchedrovitskiy P. C. Vystuplenie na otkrytii konferentsii* (The speech at opening of the conferecne). *T'yutorstvo : ideya i ideologiya : materialy 1-y mezhregion. t'yutorskoy konf.* (Tutoring : the idea and the ideology). Tomsk, 1996. 128 p. (in Russian).
6. *Rybalkina N. V. Ideya t'yutorstva – ideya pedagogicheskogo poiska* (The tutoring idea is idea of pedagogical search). *T'yutorstvo : ideya i ideologiya : materialy 1-y mezhregional'noi t'yutorskoi konferentsii* (Tutoring : idea and ideology.). Tomsk, 1996, pp. 15–30 (in Russian).
7. *Shchennikov S. A. Sovremennye tendentsii sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya, opredelyayushchie oblik ODO vzroslykh* (The modern tendencies of social and economical development, which determine image of adults' ODE). *Alma mater* (Alma mater), 2002, № 7, pp. 21–28 (in Russian).
8. *Terminologiya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya : slovar'* (Terminology at the system of additional professional education). Moscow, 1998. 179 p. (in Russian).
9. *Krylova N. B. T'yutor – novyy tip pedagoga v usloviyakh individualizatsii obrazovaniya* (Tutor is a new tip of teacher in conditions of education's individualization). *Zavuch* (A deputy principal), № 4, 2009, pp. 61–70 (in Russian).
10. *Aleksandrova E. A. Chem otlichaetsya rabota osvobodzhennogo klassnogo vospitatelya ot raboty klassnogo rukovoditelya s pozitsii t'yutorskoi deyatelnosti?* (What is difference between the work of exempt homeform teacher and the work of homeform teacher in tutoring?). *Zavuch* (A deputy principal), № 4, 2007, pp. 57–59 (in Russian).



УДК 159.942

АНАЛИЗ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Т. В. Хуторянская

Хуторянская Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия; E-mail: dialogus1@yandex.ru

Представлены результаты анализа компонентного состава профессиональной подготовки будущих педагогов. На основе междисциплинарных исследований проанализирован компонентный состав профессиональной подготовки будущих педагогов, который позволил выделить целевой, мотивационный, содержательный, операционный и результативный компоненты. Анализ и систематизация собранного материала позволяют увидеть взаимосвязь между компонентами профессиональной подготовки и подчеркнуть главный признак структуры профессиональной подготовки будущих педагогов – целостность. Автор приходит к выводу, что профессиональная подготовка представляет собой личностно и социально целенаправленный процесс, включающий определение цели, формирование мотивации, отбор ее содержания и организацию различных видов профессиональной деятельности, результатом которого является сформированность у будущих педагогов профессиональной компетентности.

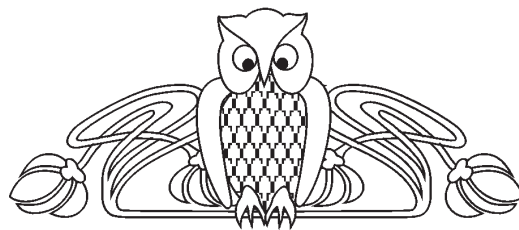
Ключевые слова: анализ, компонентный состав, профессиональная подготовка будущих педагогов, формирование профессиональной компетентности.

Введение

С целью более глубокого изучения профессиональной подготовки будущих педагогов на основе междисциплинарных исследований был проведен анализ ее компонентного состава (О. А. Абдуллина, Л. С. Выготский, С. М. Годник, А. Н. Леонтьев, П. И. Пидкасистый, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин и др.), позволивший на основе структуры деятельности как основы подготовки выделить целевой, мотивационный, содержательный, операционный и результативный компоненты.

Целевой компонент профессиональной подготовки

Ученые (В. П. Лебедева, В. А. Орлова, В. И. Панов и др.) исходят из того, что в современном обществе «осознан и принят социальный заказ на иные цели, задачи, формы, качество подготовки и, прежде всего, на тип личности, способной к стремительному, гибкому изменению способов своей жизнедеятельности» [1, с. 25]. Из этого утверждения видно, что новые цели



профессиональной подготовки должны ориентироваться на личность, которая могла бы на основе накопленного профессионального опыта и обобщенных знаний гибко изменять способы своей профессиональной деятельности.

Еще более глобальные цели выделяет Б. С. Гершунский, который отмечает, что «важнейшая задача подготовки, основа долговременной политики ее развития, иерархически высшая ценность и цель всей многоплановой образовательной деятельности на любом уровне как раз и состоит в том, чтобы систематически и последовательно, шаг за шагом влиять на сложнейший процесс менталобразования, восстановления и в необходимых случаях преобразования ментальности России, которая немислима без критического мышления по отношению к различным явлениям реальности» [2, с. 49].

Цель профессиональной подготовки определяет специфику всех ее компонентов, она обогащает ее содержание и делает особо ценным ее результат, выражающийся в достижении высокого уровня компетенции будущих педагогов.

Мотивационный компонент профессиональной подготовки

В структуре деятельности мотив (В. Г. Асеев, Л. И. Божович, А. К. Маркова и др.), возникающий на основе потребности, следует за целью и тесно с ней связан. Обеспечение тесной взаимосвязи цели и мотива является необходимой предпосылкой для успешной реализации профессиональной подготовки будущих педагогов. Как свидетельствуют классики психологии (А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), в процессе профессиональной подготовки важно опираться на побудительную сферу личности – мотивы, которые определяют ее активность и направленность. Мотив рассматривается как «стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, эмоции, волевые качества...» [3, с. 216].

Рассмотрим работы ведущих ученых в этой сфере: мотивация является пусковым механизмом всей деятельности человека и определяет ее протекание (Л. С. Выготский), исследователи (Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Х. Хекхаузен) выделяют внешние и внутренние



мотивы, от которых зависит не только развитие личности, но и уровень ее ориентации в данном процессе. А. Маслоу выделяет пять уровней мотивации поведения и соответствующих потребностей личности: физиологические; потребности в безопасности; в общении, привязанности и любви; в уважении, высокой самооценке, в самостоятельности, в успехе; в самовыражении, в реализации своих способностей и талантов, потребность в развитии своих задатков и в творчестве [4, 112].

М. Аргайл в общую структуру мотивации включал потребности: несоциальные (биологические потребности в воде, еде, деньгах); в принятии помощи, защиты, особенно от тех, кто авторитетен и имеет власть; в аффиляции, т. е. стремлении быть в обществе других людей; в доминировании, т. е. принятии себя другими или группой других как лидера; сексуальная потребность; в агрессии и в чувстве собственного достоинства, самоидентификации, т. е. принятии самого себя как значимого [3, с. 221]. Важно отметить, что мотивация обладает свойством динамичности, и это влечет за собой взаимодополнение одного ведущего мотива другим в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Содержательный компонент профессиональной подготовки

Развитие мотивационной сферы студентов, как показывает анализ научной литературы, взаимосвязано с содержанием, которое определяется как объем и характер знаний, умений и навыков, получаемых будущим педагогом (В. В. Сериков, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской и др.) в процессе профессиональной подготовки. Традиционно при подготовке будущих педагогов ученые (О. А. Абдуллина, Е. В. Бондаревская, Н. В. Кузьмина, Б. Ф. Райский, Е. И. Сахарчук, В. А. Сластенин, Н. В. Тельтевская и др.) выделяют процесс овладения системой знаний, рассматривают ее компоненты и отличительные характеристики. На этой основе строилось содержание профессиональной подготовки, в которой особое внимание уделялось глубине знаний, их характеру, диагностике, междисциплинарным связям.

Педагогические знания, в свою очередь, подразделяются на фундаментальные методологические, теоретические и методические (знание методологии педагогической науки, теории обучения, воспитания, методики организации и реализации педагогической и культурно-просветительской деятельности, основ педагогического мастерства и сотрудничества). Содержательный элемент профессиональной подготовки актуализирует и группы умений (В. И. Андреев, Н. М. Борытко, И. А. Зимняя, В. А. Мищериков, М. Н. Ермоленко и др.), которыми овладевает студент как будущий педагог. Наиболее логичной видится классификация умений, предложенная

В. И. Андреевым, которая в целом соответствует основным функциям педагогической деятельности [5, с. 124]:

операционно-гностические включают умственные приемы и операции, применяемые в профессиональной деятельности: сравнение, анализ и синтез, абстрагирование и обобщение, выдвижение гипотезы, сопоставление, обобщение и другие мыслительные операции;

информационные позволяют работать с различными источниками информации, представлять наглядно и конкретно идеи и результаты профессиональной деятельности в виде моделей, схем, графиков и др.;

конструктивно-проектировочные обеспечивают применение приемов самоорганизации, планирования в профессиональной деятельности;

коммуникативные способствуют совместным исследованиям, помогают применять приемы сотрудничества в процессе профессиональной деятельности, осуществлять взаимопомощь, взаимоконтроль, квалифицированно и обоснованно, соблюдая нормы научной этики, публично представлять результаты индивидуальной и совместной деятельности.

Следует указать, что Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения включает не только формирование знаний, умений и навыков, но и организацию различных видов профессиональной деятельности будущих педагогов.

Операционный компонент профессиональной подготовки будущих педагогов предполагает разработку комплекса учебно-методических материалов профессиональной подготовки, который бы охватывал общепрофессиональные и общепредметные, а также специализированные дисциплины, отраженные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения. Этот комплекс должен предусматривать применение эффективных форм, методов и средств профессиональной подготовки, позволяющий приобрести будущим педагогам опыт творческой деятельности.

Результативный компонент профессиональной подготовки

Завершается профессиональная подготовка будущих педагогов, как и всякая другая деятельность, результатом, по которому можно проверить правильность и эффективность поставленной цели; именно в результате объединены цель, мотивы, предметные действия, операции, способности и возможности личности. Результат качественной профессиональной подготовки, исходя из требований, рассматривается на основе компетентностного подхода. Отправной точкой является тот факт,



что, как указывается в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения [6], ведущей идеей является формирование профессиональных компетенций как результата освоения основных образовательных программ и как новой парадигмы оценки качества подготовки педагога XXI в.

Понятия «компетентность» и «компетенция» имеют существенные различия. Для определения последней обратимся к европейским исследованиям (Д. Мертенс, Дж. Равен, А. Шелтен, С. Шо и др.). Согласно им, в самом общем виде компетентности определяются как целостная и систематизированная совокупность знаний. Компетенции же представляют собой способы действий, обеспечивающие эффективное выполнение профессиональной деятельности.

В работах И. Я. Зимней [7, с. 36] выделяется три основные группы компетенций:

взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, обязательно предполагающие кросскультурный контекст, а именно – знание и соблюдение традиций, ритуалов, этикета конкретной культуры, социума;

деятельности – игра, труд, учение, средства и способы различных видов деятельности, в том числе и овладение современными средствами коммуникации;

личностного развития – ценности, гражданственность, рефлексия.

По определению А. В. Хуторского, компетенция – это «заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке специалиста, необходимое для его качественной продуктивной деятельности в соответствующей области» [8, с. 62]. Ю. В. Фролов и Д. А. Махотин считают, что компетенция – это предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности. В. А. Слостенин полагает, что сформированность профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций является результатом профессиональной подготовки будущих педагогов.

Проведенный теоретический анализ проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов позволяет заметить, что изменение одного из компонентов влечет за собой изменения во всех остальных, что характеризует их взаимосвязь.

Заключение

Анализ и систематизация собранного материала позволили увидеть взаимосвязь между компонентами профессиональной подготовки, что исключает возможность разрыва структурных компонентов и подчеркивает главный признак структуры профессиональной подготовки будущих педагогов – целостность. Таким образом, профессиональная подготовка будущих педагогов представляет собой личностно и социально целе-

направленный процесс, включающий определение цели, формирование мотивации студентов, отбор ее содержания и организацию различных видов профессиональной деятельности, результатом которого является сформированность у будущих педагогов профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. Лебедева В. П., Орлова В. А., Панов В. И. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика. 1996. № 5. С. 24–26.
2. Гершунский Б. С. Стратегические приоритеты образования в России // Педагогика. 1996. № 5. С. 46–54.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. М., 2004. 384 с.
4. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М., 1982. С. 106–117.
5. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. Казань, 2000. 608 с.
6. Приказ Минобрнауки России от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование». Зарегистрировано в Минюсте РФ от 5 февраля 2010 г. № 16277. М., 2009. URL: <http://минобрнауки.рф/документы> (дата обращения : 23.12.2012).
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–39.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. Народное образование, 2003. № 2. С. 58–64.

Component Analysis of Future Teachers' Professional Training

Tatyana Khutoryanskaya

PhD in Pedagogy, associate professor, the Chair of Educational Psychology, Saratov State University; 83, Astrahanskaya str., Saratov, 410012, Russia; E-mail: dialogus1@yandex.ru

The author presents the results of component analysis of professional training for future teachers. We analyze the component structure of professional training for teachers based on interdisciplinary research that allows to identify target, motivational, informative, operational and resultative components. Analysis and systematization of the collected material show the relation between components of professional training and emphasize the main feature of professional training for future teachers, which is integrity. The author concludes that professional training is a personally- and socially- oriented process, which includes purpose definition, formation of motivation, selection of its content and organization of various types of professional activities, the result of which is a full professional competence of future teachers.

Key words: component structure, pre-working professional training for teachers, formation of professional competence.



references

1. Lebedeva V. P., Orlova V. A., Panov V. I. *Praktiko-orientirovannye podhody k razvivayushhemu obrazovaniyu* (Practice orientated approaches to developing education). *Pedagogika* (Pedagogy), 1996, № 5, pp. 24–26 (in Russian).
2. Gershunskiy B. S. *Strategicheskie prioritety obrazovaniya v Rossii* (The strategic priorities of education in Russia) *Pedagogika* (Pedagogy), 1996, № 5, pp. 46–54 (in Russian)
3. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psihologiya : Uchebnik dlya vuzov* (The pedagogical psychology : the study guide for universities). Moscow, 2004. 384 p. (in Russian).
4. Maslou A. *Samoaktualizaciya* (Self-actualization). *Psikhologiya lichnosti. Teksty* (Psychology of personality. Texts). Moscow, 1982, pp. 106–117 (in Russian).
5. Andreev V. I. *Pedagogika : uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. (Pedagogy : the boot-camp for creative self-development). Kazan, 2000. 608 p. (in Russian).
6. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22 dekabrya 2009 g. № 788 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 pedagogicheskoe obrazovanie». Zaregistrirvano v Minyuste RF ot 5 fevralya 2010 g. № 16277 (The order of Ministry and Science of the Russian Federation from December 22th 2009 № 788 «About sanction and consummation of the Federal state educational standart pf high professional education in the trading guidance 050100 Teacher training»). Registered by Ministry of justice of the Russian Federation at February 5th 2010, 16277). Moscow, 2009. available at: <http://минобрнауки.рф/документы>
7. Zimnyaya I. A. *Klyucheveye kompetencii – novaya paradigma rezul'tatov obrazovanija* (The key competences is a new paradigm of education's results). *Vyshee obrazovanie segodnya* (High education today), 2003, № 5, pp. 34–39 (in Russian).
8. Hutorskoy A. V. *Klyucheveye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy* (The key competences as a component of personality-orientated paradigm). *Narodnoe obrazovanie* (People education), 2003, № 2, pp. 58–64 (in Russian).

УДК 376

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Л. В. Горина

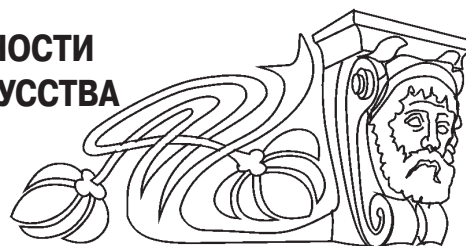
Горина Любовь Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия; E-mail: lvgorina@mail.ru

Показано, что в теории и практике обучения младших школьников уделяется большое внимание проблеме эффективности обучения и, в частности, вопросу активизации познавательной деятельности учащихся. Актуальность данной темы обусловлена тем, что введение Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования потребовало от учителя новых форм, методов организации учебного процесса, которые были бы целесообразны и эффективны в современных условиях и интересны детям. Автор предлагает эффективные пути применения художественно-образных средств на уроках в начальной школе (на примере предметной области «Окружающий мир»); рассматривает формы работы со студентами – будущими учителями начальных классов по данной проблеме. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в педагогической практике общеобразовательных школ.

Ключевые слова: познавательная деятельность, познавательная активность, стимулирование познавательной активности, познавательный интерес, художественно-образные средства.

Введение

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования (ФГОС НОО) ключевой проблемой в решении задач повышения



эффективности и качества учебного процесса является активизация учения младших школьников. Оно направлено не только на освоение учебного материала, но и на формирование отношения ученика к познавательной деятельности. Овладение системой метапредметных компетенций и способов деятельности, как того требует стандарт, возможно лишь при условии повышения уровня активности младших школьников в познавательной деятельности.

Во второй половине XX в. был проведен ряд исследований, посвященных изучению различных аспектов формирования познавательной активности детей как важнейшего личностного образования (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Н. Г. Морозова, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.). В этих работах выделены условия формирования познавательной активности детей: опредмечивание, стимулирование и развитие познавательных интересов ребенка во всех сферах деятельности; учет личностных особенностей ребенка, в том числе особенностей его характера и темперамента.

Познавательная активность как качество деятельности личности

Т. И. Шамова рассматривала познавательную активность как качество деятельности личности,



которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в его стремлении к эффективному овладению новыми способами деятельности, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели, в направленности и устойчивости познавательных интересов [1]. Фундаментальные труды по данной проблеме принадлежат Г. И. Щукиной. Она рассматривала активизацию познавательной деятельности школьников как процесс, направленный на усиленную познавательную совместную деятельность учителя и учащихся, на побуждение к её энергичному, целенаправленному осуществлению, на преодоление инерции, пассивных и стереотипных форм преподавания и учения [2, с. 135].

Цель деятельности – важнейший компонент её сложной структуры. Для ученика цели обучения трансформируются в мотивы учебной деятельности, поэтому смыслообразующим началом деятельности ученика являются его внутренние побуждения, которые, однако, не спонтанны, а являются результатом связей и отношений школьника с предметной средой. Исследования показали, что учение школьника побуждается не одним, а множеством мотивов. В общей структуре мотивации один из них играет доминирующую роль, другие – подчиненную, иные – слабо заметную. Формирование ценных мотивов способствует действенному влиянию не только на результат ученика, но более этого – на формирование его личности. В целом можно отметить, что мотивация выступает с познавательной стороны как предвосхищение, отражение будущего результата деятельности [3, с. 49–51].

Учитывая компоненты познавательной деятельности, Г. И. Щукина определила её функциональное назначение: вооружает знаниями, умениями, навыками; содействует воспитанию мировоззрения, нравственных, эстетических качеств учащихся; развивает их познавательные силы, личностные образования: активность, самостоятельность, познавательный интерес; выявляет и реализует потенциальные возможности учащихся; приобщает к поисковой и творческой деятельности [2, с. 42].

Сущность развития личности ребенка состоит в качественном изменении деятельности, субъектом которой он является. В одних случаях она носит подражательный, репродуктивный характер, в других – поисковый, в иных – творческий. Репродуктивный характер протекания деятельности, направленный на запоминание значительного по объему материала, не производит кардинальных изменений в отношении школьника к познанию. Иной характер деятельности в условиях самостоятельного поиска либо при выполнении творческой деятельности: в этом случае приводятся в движение множество процессов: догадка, озарение, додумывание, привнесение прошлого опыта, мыслей, взглядов, переживаний.

В этих условиях меняется отношение школьника к познанию, его познавательная деятельность активизируется [3, с. 17]. Совершенствование деятельности оказывает влияние и на развитие ребенка как личности, поскольку внешний план его действий переходит во внутренний, смысловой.

Одним из самых значимых факторов активизации познавательной деятельности является познавательный интерес: в нем проявляется закономерность перехода внешнего во внутреннее, что составляет суть развивающего обучения. Под влиянием познавательного интереса активизируются вся познавательная деятельность и психические процессы, лежащие в основе творческой, поисковой, исследовательской. Тесно связано с проблемой активизации познавательной деятельности такое смежное понятие, как познавательная потребность. А. М. Матюшкин выделил ее основные особенности, для нас важны следующие положения: познавательная потребность может выступать в различных формах, в частности в новых стимулах (цвет, звук, необычная форма). Элементарным уровнем познавательной потребности является «потребность во впечатлениях», а более высоким – любознательность: главным становятся не новизна стимула, а сами знания. Следующий уровень – целеполагание: оно характеризуется целенаправленной познавательной деятельностью, осуществляемой с определенной, четко обозначенной целью. А. М. Матюшкин говорит о «ненасыщаемости» познавательной потребности, так как она ориентирована на процесс познания, а не на результат. Другая её особенность – тесная связь с положительными эмоциями: именно чувства удовольствия, радости отличают умственную деятельность, выполняемую на основе познавательной потребности, от познавательной деятельности, направляемой другими потребностями [4]. Приемов, при помощи которых достигается активизация познавательной деятельности, множество. Г. И. Щукина связывала это с предметной областью знаний, с опытом учителя, его мастерством и возрастом учеников, с уровнем их познания, оснащением учебного процесса [2, с. 135–140].

Методы активизации познавательной деятельности

Одним из методов активизации познавательной деятельности является эмоциональное стимулирование: уже философы древности обратили внимание на то, что в процессе чувственного восприятия многих явлений у людей возникает непосредственно-эмоциональное отношение к ним, особенно это присуще детям. У детей младшего школьного возраста в силу их возрастных особенностей эмоции играют значительную роль в познании действительности: это объясняется, в частности, тем, что одной из особенностей человека



является потребность в эмоциональном контакте с окружающим миром: чувства, эмоциональные переживания придают личностный смысл получаемым знаниям, благодаря им возникают интерес к предмету и потребность в деятельности.

Мы предположили, что искусство может выступать стимулом активизации познавательной деятельности младших школьников, так как именно оно учит ребёнка главному – умению смотреть на мир глазами другого человека – художника, композитора, писателя, поэта. Знание, пропущенное через чувства, – более многомерное, целостное. Многолетняя практика работы со студентами и общение с учителями показывают, что обращение к художественно-образным средствам искусства осуществляется учителями начальных классов нерегулярно, бессистемно, часто они используются просто как «фоновые» средства, причем наблюдается однообразие методов и приемов включения произведений искусства в процесс преподавания. При этом мы отмечаем устойчивый интерес студентов к проблеме интеграции искусства в образовательный процесс начальной школы.

Мы предложили учителям начальных классов, обучающимся на заочном отделении факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, в качестве межсессионного задания разработать модель урока по предмету «Окружающий мир». Выбор предмета не случаен: взаимодействие с природной средой обладает большим психолого-педагогическим потенциалом; природные объекты, явления и процессы – это, прежде всего, источник новых знаний. Взаимодействие с миром природы удовлетворяет познавательные потребности ребенка, способствует его интеллектуальному развитию [5, с. 15]. В общении с миром природы ребенок развивается эстетически. Верно и обратное – эстетика мира зависит от уровня культурного развития, степени информированности, детского запечатления природного и культурного разнообразия.

Главная задача учителя начальных классов состоит в том, чтобы сформировать основы взглядов и представлений о природе на осознанном уровне. Сознание же есть единство знания и переживания. Следовательно, усвоение экологических знаний должно сопровождаться эмоциональными переживаниями школьника и способствовать становлению его экологических убеждений. Это говорит о том, что нужно учить детей умению видеть и чувствовать красоту окружающего мира. Познание эстетических явлений действительности начинается с чувственного созерцания, восприятия и осмысления эстетически значимых предметов и явлений окружающего мира, а также формирования эстетических понятий. В оценке эстетического выражается положительное или отрицательное отношение человека к воспринятому, его умение отличить прекрасное от безобразного, подлинную красоту от фальшивой.

Природа позволяет удовлетворять потребность ребенка в компетентности, которая выражается формулой «я могу». Ребенок в не меньшей степени, чем взрослый человек, комфортно чувствует себя в тех ситуациях, когда может проявить свою компетентность, и дискомфортно – в случае своей некомпетентности. Чем чаще ребенок может сказать «я могу» («я могу вырастить цветок», «я могу узнавать птиц по голосам», «я умею ухаживать за моей собакой» и т. д.), тем выше его самооценка, благоприятнее образ «Я». Для ребенка принципиально важно реализовывать свой внутренний потенциал, что выражается в потребности быть значимым для других. Невозможность самореализации может привести в дальнейшем к глубокому личностному кризису. Взаимодействие с природой позволяет удовлетворить эту потребность. Когда ребенок создает свой сад, ухаживает за животными, обустроивает аквариум, он выступает в роли создателя, он творит «свой мир» [6].

Разнообразные природные объекты выполняют и функцию партнеров общения. Общение с природой – уход за растениями, животными, любованье ландшафтом – снимает стресс, нормализует работу нервной системы. Более того, такое общение, по мнению психологов, способствует гармонизации межличностных отношений. В этом заключается экпсихо-терапевтическая функция общения с природой. Контакты с природными объектами являются тем дополнительным каналом взаимодействия ребенка с окружающим миром, который может способствовать не только психологической, но и социальной реабилитации [7].

Общение с природой имеет большой психолого-педагогический потенциал, но проблема заключается в том, что без готовности его «видеть», без соответствующей внутренней активности он так и останется потенциалом, не станет осуществившейся возможностью. Например, растения и животные лишь тогда могут выполнять функцию партнеров по общению, когда ребенок готов воспринимать их в качестве субъектов общения, а не как объекты окружающей среды, которые могут удовлетворить какие-то утилитарные, проникнутые узким практицизмом потребности [5, с. 22].

Одна из основных задач, стоящих перед педагогами, работающими с детьми младшего школьного возраста, заключается в развитии эколого-эстетического восприятия ребенка. По мнению академика Б. Т. Лихачева, «эколого-эстетическое восприятие обеспечивает человеку видение, слышание, обоняние, осязание природы во всей ее гармонической естественной и эстетической целостности, умение различать в ней разнообразие и многоцветье форм, красок, звуков, запахов, тончайшие движения жизни, взаимодействия растений, животных, специфические особенности их поведения и жизни» [8, с. 246].

Моделирование урока по предмету «Окружающий мир», которое мы предложили студентам-заоч-



никам в качестве межсессионного задания, предполагало создание технологической карты, в которой особое место занимала методическая аранжировка урока: студентам предлагалось выделить стимулы активизации познавательной активности младших школьников на уроке. На сессии студентам-заочникам были прочитаны лекции, раскрывающие новые подходы к организации обучения младших школьников в контексте ФГОС НОО, в том числе были выделены новые типы уроков, показана их структура, раскрыты методы и средства стимулирования познавательной активности младших школьников: диалог с опорой на жизненный опыт учащихся; элементы проблемного обучения; создание ситуации успеха; игровые технологии; опора на самостоятельную работу творческого характера и др. Особо мы остановились на применении художественно-образных средств как метода стимулирования познавательной активности младших школьников. К ним мы отнесли:

предметно-архитектурное пространство (интерьер, дизайн, предметы быта, неотделимые от природного окружения), в котором разворачивается деятельность ребенка;

мультимедийные программы, использующие все традиционные приемы эмоционально-образной демонстрации материала и современные технологии интерактивного обучения учащихся;

видеоматериалы, фильмы о природе, художественная фотография, в которых реальность и достоверность информации сочетаются с разнообразием интерпретаций и нравственно-эстетическим отношением авторов к наблюдаемым объектам;

произведения литературы, живописи, музыки, содержание которых связано с образами природы и в которых выражена субъективная эстетическая оценка окружающего мира.

Восприятие произведений искусства (музыки, литературных произведений, репродукций живописных полотен, декоративно-прикладного творчества), в которых отражены мотивы природы, позволяют уточнить, закрепить и расширить представления детей о природе. Через монолог (рассказ учителя, чтение книг) и диалог (игровые ситуации, проблемные вопросы) происходит наращивание конкретных представлений о природе и деятельности людей в ней. Стихи, сказки, пейзажная живопись, программная музыка формируют у младших школьников мыслеобразы природных объектов. Накопление эмоционально-образных впечатлений об объектах способствует формированию целостного представления о мире природы; выделению отдельных эстетических объектов и осознанию их как неповторимых, установлению единичных связей между свойствами объектов и настроением, которое они вызывают, т. е. формируют метапредметные компетенции.

Источником эмоциональных переживаний служит не информация как таковая, а событие или ситуация, поэтому важной задачей мы считаем педагогическое проектирование ситуаций,

которые бы способствовали переносу личностью собственных состояний на объекты окружающего мира. С этой точки зрения интересны приемы одушевления, очеловечивания природы, характерные для народного творчества (в волшебных сказках, песнях, малых фольклорных жанрах – потешках, прибаутках, закличках, пословицах, поговорках, загадках). С младшими детьми возможны творческие игры – «превращения» в образы животных, растений, действия от их имени. Главное – сохранить интерес к эстетически выразительным признакам, проявлению своеобразия эстетических характеристик, с одной стороны, и личному опыту, переживаниям и сопереживаниям каждого участника игры – с другой.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ и обобщение методического творчества студентов-заочников показал, что учителя (средний стаж – 4,5 года) довольно часто обращаются к художественно-образным средствам на уроках окружающего мира. Из 45 уроков 23 включали в себя обращение к произведениям искусства. Некоторые учителя включали в урок несколько произведений одного вида или разных видов искусства: из 23 уроков 13 содержали произведения одного вида искусства, как правило, таких произведений несколько; остальные уроки содержали произведения двух видов искусства и только один урок – произведения трех видов искусств. При этом учителя отмечали положительное влияние художественно-образных средств на улучшение восприятия изучаемого материала, эмоциональные проявления учащихся в процессе работы, на получение более полного представления об изучаемых явлениях, т. е. на активизацию познавательной деятельности в целом. Однако анализ продуктов дидактического моделирования выявил, что большинство учителей часто не задумываются над тем, с какой целью они включают в урок произведения искусства: в большинстве случаев это лишь иллюстрация, фон, занимательный момент, что в какой-то мере решает проблему активизации внимания на уроке, но не ставит учащихся в ситуацию поиска решения той или иной задачи. Чаще всего учителя предлагают детям уже готовое решение проблемы, иллюстрируя музыкальным произведением или репродукцией картины изложение программного материала. Выбор произведений искусства, который продемонстрировали учителя, не отличается разнообразием и многообразием. Из всех видов искусств чаще выбираются литературные произведения (в конспектах представлено 44), разнообразны и жанры стиха, рассказа, сказка, миф), причем произведения не повторяются.

По результатам выполнения межсессионного задания мы провели со студентами рефлексивно-деловую игру. На первом этапе игры студентами был проведен мастер-класс, в ходе которого были освоены задания творческого характера, направленные на систематизацию чувственных образов,



а именно – на выявление многообразия объектов в реальных условиях и в искусстве, их эстетических свойств, эмоционально-образных характеристик средств выразительности, создание различных смысловых образов в литературе, музыке, живописи. Были показаны творческие задания, направленные на вживание, «вчувствование» в эстетический объект, например, описать, у12 как изображают покой и тишину художники (И. Левитан «Над вечным покоем», К. Чюрленис «Покой», А. Куинджи «Украинская ночь») и композиторы (П. Чайковский Фрагмент Первой симфонии «Зимние Грезы», Ф. Шопен «Прелюдия № 15»).

Особый интерес у студентов вызвали показанные нами игровые приёмы вживания или «превращения» в природный объект, растение, животное с последующим рассказом для группы об особенностях, выразительных витальных и эстетических чертах «своего» бытия в этом образе. Применение таких приемов в начальной школе требует определенных правил или схемы: взять на себя роль предпочитаемого животного или растения, подготовиться к монологу, рассказу об особенностях жизни этого существа, о его внешнем облике, особых повадках, о том, кого он любит и кого боится, как именно он видит, воспринимает мир, как относится к человеку. При выполнении подобных заданий используется беседа, в ходе которой прежние знания об эстетических свойствах предметов и явлений комбинируются в новые и на их основе осуществляется систематизация чувственных образов, возникает эстетическое отношение к действительности.

В процессе такой работы накапливаются знания о физических свойствах объектов, фиксируются ощущения детей, что способствует восприятию знакомого объекта как нового, неповторимого, в результате чего уже на этом уровне возникают эстетические переживания. Систематизация чувственных образов у младших школьников при реализации этого направления происходит на первых уровнях сформированности данного феномена.

В ходе рефлексивно-деловой игры студентами были показаны фрагменты своих уроков с последующим их обсуждением. Они отметили, что включение в урок окружающего мира произведений искусства привносит элемент новизны, что способствует активизации внимания и формированию познавательной мотивации; показывает младшим школьникам культурную значимость и ценность содержания учебного материала; создает на уроке положительный эмоциональный фон; способствует диалогизации учебного процесса.

Заключение

В ходе проведения рефлексивно-деловой игры были сделаны следующие выводы: во-первых, искусство является формой и средством познания мира уже потому, что отражает саму

жизнь и не имеет себе равных как средство познания человека в многообразии его отношений к окружающему миру и другому человеку. Именно личностный смысл отношений человека к миру составляет то особое, в чем искусство выступает как познание.

Во-вторых, познавательное значение искусства заключается в его эмоциональном воздействии на человека. Произведения искусства являются мощным эмоциональным стимулом, поэтому, создавая благоприятную эмоциональную атмосферу, произведения искусства выступают средством активизации познавательной деятельности.

В-третьих, работа с произведениями искусства требует задействования таких познавательных процессов, как внимание, восприятие, мышление, речь, таких способов мышления, как сравнение, сопоставление, анализ, обобщение и т. д. К тому же процесс восприятия включает многократное соотнесение возникшего представления, образа с реальным прообразом произведений искусства. Таким образом, активизация познавательных процессов будет способствовать и активизации самой познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М., 1982. 24 с.
2. Шукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. М., 1986. 144 с.
3. Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979. 160 с.
4. Развитие творческой активности школьников / под ред. А. М. Матюшкина. М., 1991. 160 с.
5. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д, 1996. 476 с.
6. Лифинцева Н. И., Бычихина О. А. Развитие у ребенка эстетического восприятия // Искусство и образование. 2006. № 5(43). С. 24–25.
7. Лазарева О. Н. Воспитание ценностного отношения к окружающему миру у младших школьников // Начальная школа. 2007. № 10. С. 102–105.
8. Лихачев Б. Т. Философия воспитания. М., 1995. 328 с.

Activation of Cognitive Activity in Primary School Students through Art

Luybov Gorina

PhD in pedagogy, associate professor, the Chair of Educational Methodology, Saratov State University;
83, Astrahanskaya str., Saratov, 410012, Russia;
E-mail: lvgorina@mail.ru

In the theory and practice of teaching primary school students great deal of attention is paid to the issue of training effectiveness and, in particular, to the issue of cognitive activity's activation in stu-



dents. The relevance of this topic can be explained by the fact that introduction of the Federal State Educational Standards of primary general education requires the teacher to know the new forms and methods of educational process organization, which could be feasible and effective in the modern conditions and interesting for children. In this article the author offers an efficient way of application of art-figurative means during the lessons in primary school. Art is the incentive of cognitive activity activation in children. Emotions give personal sense to received knowledge. The author considers the following forms of work with students: modeling of lessons, development of the technological card of a lesson, business game, and master classes. Students master methodical receptions: "transformation" into natural object, ordering of artistic images, and transformation of one art sample into another. The lessons developed by students were approved in practice at elementary school. Teachers noted positive influence of art means on activation of cognitive activity of elementary school pupils.

Key words: Cognition; Cognitive activity; Stimulation of cognitive activity; Cognitive interest; Artistic-figurative means.

References

1. Shamova T. I. *Aktivizatsiya ucheniya shkol'nikov* (Activation of schoolchildren's learning). Moscow, 1982. 24 p. (in Russian).
2. Shchukina G. I. *Rol' deyatel'nosti v uchebnom protsesse* (The activity's role in learning process). Moscow, 1986. 144 p. (in Russian).
3. Shchukina G. I. *Aktivizatsiya poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchikhsya v uchebnom protsesse* (Activation of cognitive activity in learning process). Moscow, 1979. 160 p. (in Russian).
4. *Razvitie tvorcheskoy aktivnosti shkol'nikov / pod red. A. M. Matyushkina* (Development of schoolchildren's creation/ Ed. A. M. Matyushkin). Moscow, 1991. 160 p. (in Russian).
5. Deryabo S. D., Yasvin V. A. *Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya* (Ecological pedagogics and psychology). Rostov-on-Don, 1996. 476 p. (in Russian).
6. Lifintseva N. I., Bychikhina O. A. *Razvitie u rebenka esteticheskogo vospriyatiya* (Development of child's aesthetic perception). *Iskusstvo i obrazovanie* (Art and education), 2006, № 5 (43), pp. 23–34 (in Russian).
7. Lazareva O. N. *Vospitanie tsennostnogo otnosheniya k okruzhaushchemu miru u mladshikh shkol'nikov* (Formation of schoolchildren's axiological attitude toward environment). *Nachal'naya shkola* (Primary school), 2007, № 10, pp. 102–05 (in Russian).
8. Likhachev B. T. *Filosofiya vospitaniya* (Philosophy of education). Moscow, 1995. 328 p. (in Russian).