



## СОДЕРЖАНИЕ

## Научный отдел

## Психология социального развития

- Волченков В. С., Слепкина В. И.** Гетерохронность социального и личностного развития в ранней взрослости 341
- Арендчук И. В.** Профессиональная социализация личности студента вуза в контексте диахронического подхода 348
- Шамионов Р. М., Сотников А. Е.** Жизненные ценности и социально-психологические установки на различных этапах профессиональной социализации юристов 353
- Григорьева М. В., Сёмина А. В.** Роль эмпатии в процессе социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе 358
- Кленова М. А.** Взаимосвязь социализации, субъективного благополучия и готовности к риску представителей молодежной субкультуры «Эмо» 363
- Лобанов А. П., Радчикова Н. П., Семёнова Е. М.** Сценарии взаимосвязи академических достижений и интеллектуально-когнитивного развития студентов 366
- Бригадиренко Н. В., Лысенко Е. М.** Процесс акмеологизации субъектов образования в интегративной креативной среде 373
- Семенова Е. А., Вотякова М. Н.** Психолого-акмеологические особенности мотивации студентов 381
- Бочарова Е. Е.** Универсальные и культурно-специфические особенности взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности 387

## Педагогическая акмеология

- Свиридов А. Н.** Преемственность образовательного процесса в контексте триединой социализации человека 392
- Александрова Е. А., Богачева Е. А.** Обеспечение куратором оптимизации качества жизни студентов вузов 397
- Пономарёва О. Н.** Педагогические технологии: региональный курс «Семья. Семейные ценности» 405
- Фадеева Т. Ю.** Педагогическая толерантность как интегративное качество личности специалиста 409
- Кожакина С. О.** Специфика формирования социальной успешности подростка 412
- Виситаева М. Б., Зайкин М. И.** Пропедевтическое изучение геометрического материала в 5–6-х классах как основа развития личности школьника 417
- Писаренко А. Н.** Из опыта формирования профессиональной межкультурной компетентности студентов 422
- Носачева Е. А.** Система непрерывного профессионального образования преподавателей иностранных языков (аспект профессиональной автономии) 426

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

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

## Заведующий редакцией

Бучко Ирина Юрьевна

## Редактор

Трубникова Татьяна Александровна

## Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

## Редактор-стилист

Степанова Наталия Ивановна

## Верстка

Степанова Наталия Ивановна

## Технический редактор

Ковалева Наталия Владимировна

## Корректор

Гаврина Марина Владимировна

## Адрес редакции:

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83

Издательство Саратовского  
университета

Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

Подписано в печать 20.12.13.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 10,93 (11,75).

Тираж 500 экз. Заказ 14.

Отпечатано в типографии  
Издательства Саратовского  
университета© Саратовский государственный  
университет, 2013



## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

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

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

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

Последовательность предоставления материала:

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

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

Структура и содержание статей:

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

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

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

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

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

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

Адрес для переписки с редколлегией: [akmepsy@mail.ru](mailto:akmepsy@mail.ru)

## CONTENTS

### Scientific Part

#### Social Psychology Development

- Vladimir S. Volchenkov, Valentina I. Slepikova.** Heterochrony of Social and Personal Development in Early Adulthood 347
- Irina V. Arendachuck.** Professional Socialization of a University Student's Personality within Diachronic Approach Context 352
- Rail M. Shamionov, Aleksey E. Sotnikov.** Life Values and Social-Psychological Orientations at Various Stages of Lawyers' Professional Socialization 357
- Marina V. Grigorieva, Anastasia V. Syomina.** Role of Empathy in the Process of Students' Social and Psychological Adaptation to Higher Educational Institution Environment 362
- Milena A. Klenova.** Interconnection between Socialization, Subjective Well-Being, and Readiness to Risk in Representatives of «Emo» Subculture 366
- Alexandr P. Lobanov, Natalia P. Radchikova, Elena M. Semyonova.** Scenarios of Interconnection Between Academic Achievements and Intellectual-Cognitive Development of Students 372
- Natalia V. Brigadireenko, Elena M. Lysenko.** Educational Subjects' Acmeologization Process in the Integrative Creative Environment 380
- Elena A. Semenova, Mariya N. Votyakova.** Psychological and Acmeological Peculiarities of Students' Motivation 386
- Elena E. Bocharova.** Universal and Culture-Specific Peculiarities of Interconnection Between Social Activity and Personal Subjective Well-Being 391

#### Pedagogical Akmeology

- Alexandr N. Sviridov.** Continuity of Educational Process in the Context of Triune Socialization of a Person 396
- Ekaterina A. Aleksandrova, Ekaterina A. Bogachova.** Optimization of Life Quality for University Students Provided by the Tutor 404
- Olga N. Ponomariova.** Educational Technology: Regional Course «Family. Family Values» 408
- Tatiana Yu. Fadeeva.** Pedagogical Tolerance as an Integrative Trait of Specialist's Personality 412
- Svetlana O. Kozhakina.** Specifics of Teenagers' Social Success Formation 416
- Maret B. Visitaeva, Mihail I. Zaykin.** Propaedeutic Learning of Geometry in the Fifth and Sixth Grade as a Foundation for School Students' Personal Development 421
- Alla N. Pisarenko.** Developing Professional Cross-Cultural Competence of University Students 425
- Elena A. Nossacheva.** System of Continuing Professional Education of Teachers of Foreign Languages (Aspect of Professional Autonomy) 430



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

**Главный редактор**

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

**Заместитель главного редактора**

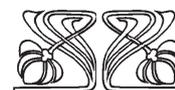
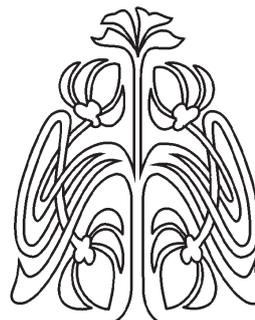
Усанов Дмитрий Александрович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

**Ответственный секретарь**

Клюков Василий Тихонович, доктор филол. наук, профессор (Саратов, Россия)

**Члены редакционной коллегии:**

Аврус Анатолий Ихильевич, доктор ист. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Аксеновская Людмила Николаевна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Аникин Валерий Михайлович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Балаш Ольга Сергеевна, кандидат экон. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Бучко Ирина Юрьевна, директор Издательства Саратовского университета (Саратов, Россия)  
Вениг Сергей Борисович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Волкова Елена Николаевна, кандидат геол.-минерал. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Голуб Юрий Григорьевич, доктор ист. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Захаров Андрей Михайлович, кандидат физ.-мат. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Ивченков Сергей Григорьевич, доктор социол. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Комкова Галина Николаевна, доктор юрид. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Лебедева Ирина Владимировна, директор Зональной научной библиотеки (Саратов, Россия)  
Левин Юрий Иванович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Макаров Владимир Зиновьевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Монахов Сергей Юрьевич, доктор ист. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Орлов Михаил Олегович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Прозоров Валерий Владимирович, доктор филол. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Проخورов Дмитрий Валентинович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Федотова Ольга Васильевна, доктор хим. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Федорова Антонина Гавриловна, кандидат физ.-мат. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Черевичко Татьяна Викторовна, доктор экон. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Шатилова Алла Валерьевна, кандидат пед. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Шляхтин Геннадий Викторович, доктор биол. наук, профессор (Саратов, Россия)



**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL**

**«IZVESTIYA SARATOVSKOGO UNIVERSITETA. NEW SERIES»**

**Editor-in-Chief** – Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)

**Deputy Editor-in-Chief** – Usanov D. A. (Saratov, Russia)

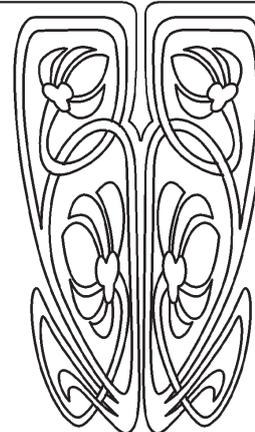
**Executive Secretary** – Klokov V. T. (Saratov, Russia)

**Members of the Editorial Board:**

Avrus A. I. (Saratov, Russia)  
Aksenovskaya L. N. (Saratov, Russia)  
Anikin V. M. (Saratov, Russia)  
Balash O. S. (Saratov, Russia)  
Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)  
Venig S. B. (Saratov, Russia)  
Volkova E. N. (Saratov, Russia)  
Golub Yu. G. (Saratov, Russia)  
Zakharov A. M. (Saratov, Russia)  
Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)  
Komkova G. N. (Saratov, Russia)  
Lebedeva I. V. (Saratov, Russia)

Levin Yu. I. (Saratov, Russia)  
Makarov V. Z. (Saratov, Russia)  
Monakhov S. Yu. (Saratov, Russia)  
Orlov M. O. (Saratov, Russia)  
Prozorov V. V. (Saratov, Russia)  
Prokhorov D. V. (Saratov, Russia)  
Fedotova O. V. (Saratov, Russia)  
Fedorova A. G. (Saratov, Russia)  
Cherevichko T. V. (Saratov, Russia)  
Shatilova A. V. (Saratov, Russia)  
Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)

**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**





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

**Главный редактор**

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

**Заместитель главного редактора**

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

**Ответственный секретарь**

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

**Члены редакционной коллегии:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

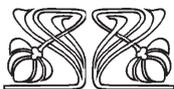
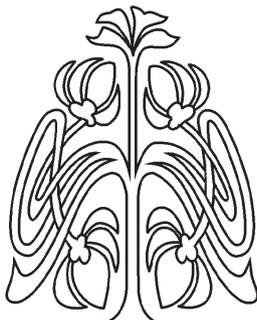
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

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

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

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

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



**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**

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

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

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

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

**Members of the Editorial Board:**

Akopov G. V. (Samara, Russia)

Aleksandrova-Howell M. (Oklahoma, USA)

Arendachuk I. V. (Saratov, Russia)

Vitruk E. (Leipzig, Germany)

Garber I. E. (Saratov, Russia)

Grigorieva M. V. (Saratov, Russia)

Demakova I. D. (Moscow, Russia)

Dombrovskis V. (Daugavpils, Latvia)

Znakov V. V. (Moscow, Russia)

Leonov N. I. (Izhevsk, Russia)

Panov V. I. (Moscow, Russia)

Polyakov S. D. (Ulyanovsk, Russia)

Rahimbaeva I. E. (Saratov, Russia)

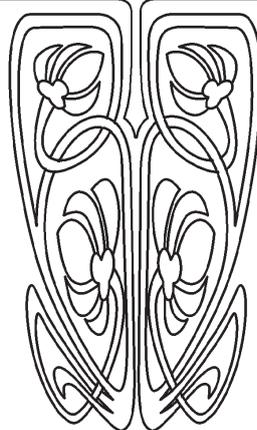
Ryaguzova E. V. (Saratov, Russia)

Fülöp M. (Budapest, Hungary)

Furmanov I. A. (Minsk, Belarus)

Chernikova T. V. (Volgograd, Russia)

Yanchuk V. A. (Minsk, Belarus)





# ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.923.2

## ГЕТЕРОХРОННОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В. С. Волченков, В. И. Слепкова

Волченков Владимир Степанович – старший преподаватель, кафедра общей и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Беларусь  
E-mail: v.vol@tut.by

Слепкова Валентина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра прикладной психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Беларусь  
E-mail: v.slepkoval@gmail.com

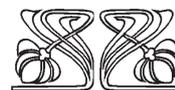
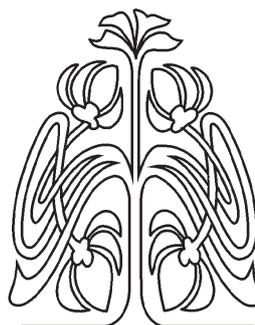
В статье представлены результаты эмпирического исследования развития личности в ранней взрослости; рассмотрены хронологические границы и основные задачи развития личности в этот период. Приведены теоретические аргументы и эмпирические доказательства выделения в зрелости человека двух аспектов: социальной и личностной зрелости; представлены критерии определения уровней социального и личностного развития человека. Применение психодиагностического инструментария – «Метод мотивационной индукции» Ж. Нюттена и «Самоактуализационного теста» (Л. Я. Гозман и др.) на выборке респондентов в возрасте от 21 года до 25 лет, представленной студентами выпускных курсов учреждений высшего образования, позволило выявить, что социальное и личностное развитие в ранней взрослости подчиняется действию закона гетерохронности психического развития. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в организации дополнительной работы в учреждениях высшего образования, направленной на активизацию личностного развития студентов.

**Ключевые слова:** ранняя взрослость, зрелость личности, социальное развитие, личностное развитие, гетерохронность развития.

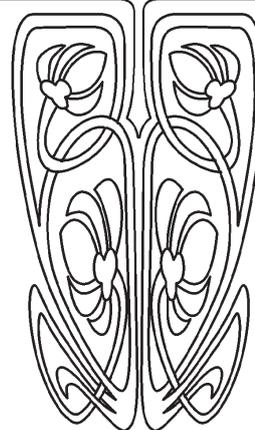
### Введение

Ранняя взрослость является периодом реализации накопленных идей, ценностей, знаний и умений. Вступая в этот период, человек впервые оказывается в ситуации, когда ему необходимо находиться на самостоятельной позиции, касающейся широкого круга социальных и личностных отношений, сюда входят осознанное вступление в трудовую деятельность, освоение роли супруга, родителя, понимание своего места в гражданском обществе. Кроме того, в ранней взрослости на новом для личности уровне развития встают задачи определения жизненных целей и их осмысления. Успешность решения данных задач свидетельствует о личностном развитии человека.

Есть все основания полагать, что уровень личностного развития является условием, способствующим реализации человеком жизненных целей, которые становятся значимыми для него в данный период. Кроме этого, принятие ответственности за реализацию социальных ролей, связанных с актуальными возрастными задачами развития, может определяться тем, произошла ли их интериоризация, являются ли они содержанием жизненных целей человека. Таким образом, для более полной оценки развития личности в ранней взрослости пред-



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





ставляется необходимым отдельно рассмотреть линии социального и собственно личностного развития.

### Теоретический анализ проблемы

В психологических исследованиях ранней взрослости обнаруживается неоднозначность в выделении хронологических рамок периода. По мнению одних авторов, раннюю взрослость следуют рассматривать в пределах от 20–22 до 28–30 лет, согласно другим – от 20–22 до 35–40 лет [1–6]. Л. С. Выготский считал, что «возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов», так как «трудно представить, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития» [7, с. 255]. Мы принимаем точку зрения, согласно которой возрастной стадией ранней взрослости – это период онтогенеза личности, находящийся между 20-м и 30-м годами жизни человека. В пользу этого заключения свидетельствуют следующие аргументы. Начало периода ранней взрослости можно датировать 20-м годом жизни, поскольку к этому возрасту заканчивается период социально-экономической и эмоциональной зависимости от родителей, завершается становление самостоятельности и ответственности человека за свои поступки, проявляется способность принимать взвешенные и осмысленные решения, происходит признание своей индивидуальности, неповторимости. Речь идет о третьем «рождении» личности в 22–25 лет после завершения кризиса самоопределения, свершающегося на рубеже 20-летия [2, 8–10]. К этому возрасту человек имеет сформированную и относительно стабилизировавшуюся систему ценностей, собственное мировоззрение и жизненную позицию, целостный образ «Я», готовность к дальнейшему саморазвитию, связанному с семейными и профессиональными намерениями [6, 11].

К 30 годам большинство людей решает жизненные задачи, предъявляемые обществом к содержанию развития в период ранней взрослости: происходит завершение получения образования, приобщение к трудовой деятельности и её освоение, вступление в брак и рождение первого ребенка [1, 6, 9, 12]. С этим возрастом связывают начало нового кризиса развития – переоценки жизненных целей, что означает завершение предшествующего и переход к новому возрастному периоду – средней взрослости [8–10].

Теоретический анализ проблемы развития личности в ранней взрослости позволяет обозначить особенности социальной ситуации развития (Л. С. Выготский) данного периода. С одной стороны, личность ориентирована, прежде всего, на будущее, что обусловлено продолжающимся процессом самоопределения, с которым неизбежно связаны активное построение ею жизненного плана, определение ближайших и перспективных

жизненных целей, выраженное стремление к поиску смысла жизни. С другой стороны, общество предъявляет к молодому человеку новые психосоциальные задачи, связанные с решением вопросов вхождения в профессиональную деятельность, создания семьи, рождения и воспитания детей, поддержания имеющихся и налаживания новых межличностных отношений; также от личности ожидают ответственности и зрелости в осуществлении принятых на себя обязательств в соответствии с новыми социальными ролями.

Таким образом, в ранней взрослости социальная ситуация развития потенциально содержит в себе противоречие между необходимостью человека включиться в новую систему общественных отношений и степенью его личностной готовности к принятию и реализации этой системы отношений. Можно утверждать, что успешное разрешение данного противоречия возможно при наличии у него определенного личностного ресурса, при условии, что он обладает достаточным уровнем личностного развития, который смог бы обеспечить выполнение актуальных для этого возраста задач.

В соответствии с логикой исследования возникает необходимость определения критериев, которые можно было бы использовать для описания социального и личностного развития человека. Здесь следует отметить, что в науке до сих пор отсутствует однозначная дифференциация понятий «социальное развитие личности» и «личностное развитие». Кроме того, анализ данных понятий невозможен без обращения к феномену зрелости личности как высшему уровню ее развития.

По мнению А. Г. Асмолова, «со <...> зрелостью личности дело обстоит далеко не так просто» [13, с. 49], поскольку вопрос о психологической зрелости личности «не может решаться в отрыве от изучения конкретно-исторической фазы развития общества и той культуры, в которой происходит становление человека» [13, с. 50]. Однако в данном случае «под зрелостью личности понимается <...> социальная зрелость, выражающаяся в том, насколько адекватно понимает человек своё место в обществе, каким мировоззрением или философией он руководствуется, каково его отношение к институтам общества <...>, своим обязанностям и своему труду» [14, с. 142]. По этому поводу А. Г. Асмолов уточняет, что «наряду с поиском конкретно-исторических характеристик зрелости появляются исследования, в которых ставится вопрос о собственно психологической зрелости личности» [13, с. 50].

Следовательно, можно утверждать, что зрелость личности может быть социальной и психологической (собственно личностной). Проведенный теоретический анализ работ отечественных и зарубежных исследователей (К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Божович, Б. С. Братуся, А. Маслоу, Г. Олпорта, С. Л. Рубинштейна) показывает, что развитие личности направлено на достижение её



зрелости [15–20]. При этом следует понимать, что зрелость личности обеспечивается, соответственно, высоким уровнем социального и личностного развития человека, поэтому ее следует рассматривать как комплексную характеристику, включающую, с одной стороны, социальную и, с другой – личностную зрелость.

Уровень социального развития личности характеризуется, прежде всего, стройностью системы жизненных целей, являющихся интериоризированными психосоциальными задачами, предъявляемыми обществом к человеку в период ранней зрелости. Следовательно, система жизненных целей может быть признана нормативной возрасту либо ненормативной. Здесь важное место следует отдать следующим целям:

- приобретению знаний, соответствующих выбранной профессии, и освоению данной профессии для того, чтобы приносить пользу обществу. Стремление к реализации данной цели является проявлением генеративности (Э. Эриксон). В связи с этим можно прогнозировать, что в структуре жизненных целей в ранней зрелости профессиональная (трудовая) или деятельностная активность должна занимать одно из ведущих мест;

- установлению прочных, глубоких и близких отношений с другими людьми (интимность, по Э. Эриксону). С одной стороны, это способствует успешному решению такой психосоциальной задачи, как поиск партнёра и создание семьи, а с другой – профессиональной адаптации, которая предполагает идентификацию с представителями определенной профессиональной группы.

Личностное развитие человека может быть оценено по следующим характеристикам:

- активности, которая проявляется в готовности принять задачи, выдвигаемые обществом или неожиданно возникающие в ходе реализации жизненного пути личности, их осознанию, включить в собственную систему жизненных целей и приложить усилия для их реализации;

- потребности в самопознании, которая помогает оценить себя, увидеть свои положительные и отрицательные стороны, свои достижения и неудачи;

- рефлексивным способностям, обеспечивающим возможность эффективного познания своей личности и осмысления собственного места в жизни. Последние два свойства обеспечивают постоянное развитие личности, достижение ею новых уровней;

- реалистичности восприятия себя, жизни, людей и ситуации. Это свойство приобретает значение при встрече с трудностями и неудачами, которыми наполнена жизнь человека, при обнаружении внутренних противоречий и принятии их как неотъемлемой составляющей каждого развивающегося человека, результатом чего является умение продуктивно справляться с ними, чтобы личностно расти дальше;

- автономности и независимости от окружения, наличию внутреннего локуса контроля и оценки, благодаря чему человек осознаёт себя творцом своей судьбы, своего индивидуального жизненного пути. Также это свойство делает личность свободной в своём выборе, помогает ей оставаться самой собой в любых обстоятельствах, придерживаться собственных убеждений, ценностей и верований;

- творчеству, которое может проявляться в любых сферах жизнедеятельности – от решения повседневных задач до создания чего-то нового в сфере науки, искусства и т. п.;

- ответственности за то, что выбирается главной жизненной целью, ценностью и смыслом жизни и средствами, которые используются для их осуществления.

Таким образом, поскольку в ранней зрелости складываются необходимые предпосылки для достижения зрелости личности, то актуальность приобретает эмпирическое исследование, направленное на решение следующих задач: выявление особенностей и уровня социального развития молодых людей; определение особенностей и уровня личностного развития; установление соотношения между социальным и личностным развитием.

#### **Выборка, методики и методы исследования**

В качестве респондентов в исследовании принимали участие студенты Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (г. Минск) следующих факультетов: физического, математического, естествознания, социально-педагогических технологий, специального образования и психологии. Следует отметить, что в БГПУ учатся студенты из разных регионов, из сельской и городской местности, из разных семей и разных социальных слоёв, получая образование по широкому кругу специальностей. Всего в исследовании приняло участие 265 респондентов, из них 164 – женского (61,9%) и 101 – мужского пола (38,1%). Возраст испытуемых – от 21 года до 25 лет.

Для изучения социального развития респондентов использовался «Метод мотивационной индукции» Ж. Нюттена; для определения личностного развития испытуемых применялся «Самоактуализационный тест» (САТ) (Л. Я. Гозман и др.). Уровень самоактуализации выступил показателем личностного развития, поскольку признаки самоактуализирующейся личности наиболее полно соответствуют установленным в ходе теоретического анализа характеристикам высокого уровня личностного развития.

Для обработки полученных эмпирических результатов использовались дисперсионный анализ с последующим апостериорным критерием Дункана и кластерный анализ.



## Результаты исследования и их обсуждение

Для решения первой задачи необходимо было определить содержание жизненных целей респондентов. В соответствии с реализуемой идеей исследования предполагалось, что структура жизненных целей человека в каждом возрастном периоде его развития должна соответствовать определённым психосоциальным задачам, предъявляемым к нему обществом. Данное соответствие является критерием определения уровня социального развития личности в каждом периоде.

Для содержательного анализа жизненных целей респондентов был определён следующий перечень ценностных категорий: 1) альтруизм (безвозмездная помощь окружающим); 2) трансцендентные ценности (религия, преданность

идее, ценностям); 3) деятельностная активность (карьера, профессиональная деятельность, учёба, познание, творчество); 4) гедонистические ценности (отдых, развлечения, наслаждения благами жизни); 5) самоактуализация (саморазвитие, самореализация); 6) межличностные отношения (общение, любовь); 7) материальные ценности (обеспеченность материальными благами); 8) семья (супруг (а), дети, дом); 9) ценности переживания (красота, гармония, удовлетворение от самой жизни); 10) личностное благополучие (счастье, здоровье).

Однофакторный дисперсионный анализ показал, что разные жизненные цели имеют различную значимость для испытуемых ( $F\{9,2331\} = 75,57; p < 0,00001$ ). Значимость различных ценностных категорий, с которыми связаны жизненные цели испытуемых, представлена (рисунком).

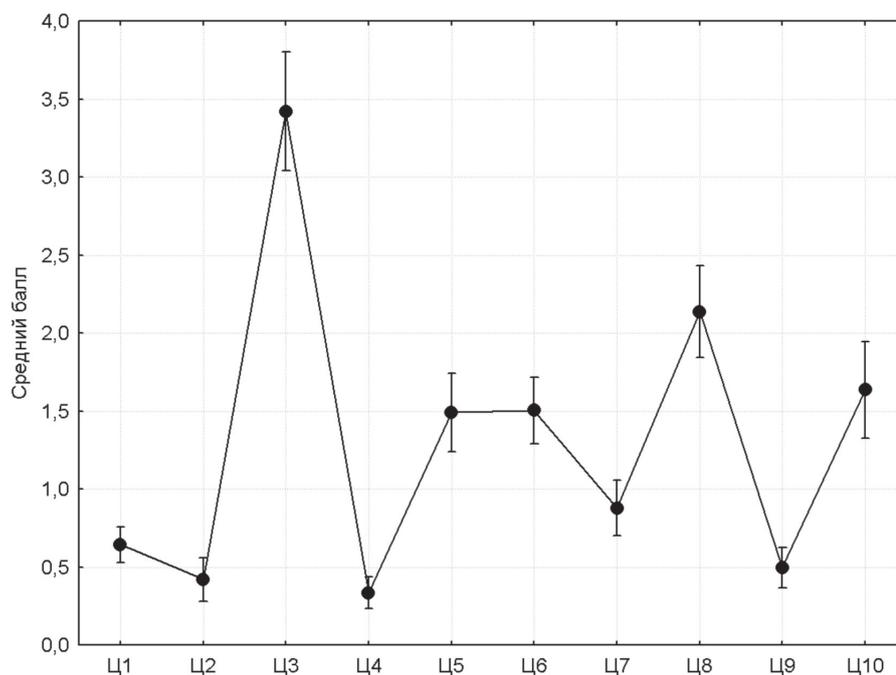


График средних значений предпочтения респондентами различных ценностных категорий: Ц1 – альтруизм, Ц2 – трансцендентные ценности, Ц3 – деятельностная активность, Ц4 – гедонистические ценности, Ц5 – самоактуализация, Ц6 – межличностные отношения, Ц7 – материальные ценности, Ц8 – семья, Ц9 – ценности переживания, Ц10 – личностное благополучие; вертикальные отрезки обозначают 95-процентный доверительный интервал

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что период жизни, совпадающий с окончанием получения профессионального образования и вступлением в раннюю взрослость, является важным этапом построения человеком жизненных планов. Жизненные планы наполняются конкретными жизненными целями, которые, как правило, ориентированы на ближайшее и отдалённое будущее.

Жизненные цели респондентов имеют определённую иерархию, в структуре которой приоритетное значение занимают те, которые связаны с такими ценностными категориями, как

«деятельностная активность», «семья», «личностное благополучие», «самоактуализация» («саморазвитие»), «межличностные отношения». Менее значимыми являются жизненные цели, относящиеся к категориям «альтруизм» и «материальные ценности». Наименее значимыми – цели, которые можно отнести к следующим ценностным категориям: «гедонистические» и «трансцендентные ценности», а также «ценности переживания».

Полученные данные свидетельствуют, что явное большинство респондентов обладают высоким уровнем социального развития, так как иерархия их жизненных целей соответствует тем психосо-



циальным задачам, которые общество предъявляет человеку в ранней взрослости. Это означает, что данные задачи осознаются и принимаются молодыми людьми. Таким образом, можно было бы считать, что респонденты полностью готовы к предстоящей самостоятельной жизни, решению встающих перед ними новых задач, поскольку они включаются ими в перечень их жизненных целей.

Следует отметить, что установленная иерархия жизненных целей является нормативной для изучаемого периода. Это можно объяснить тем, что все респонденты находятся в одинаковой социальной ситуации развития, характеризующейся необходимостью принятия решения, касающегося определения себя в предстоящей профессиональной деятельности. Указанные направления развития личности в период ранней взрослости детерминированы влиянием общества на молодого человека, которое,

как говорил Э. Эриксон, ставит перед человеком те или иные психосоциальные задачи [21]. Среди этих задач есть и такая, как принятие молодым человеком определенных норм и ценностей общества. Нормативным же считается решение задачи, связанной с началом профессиональной деятельности и адаптацией к избранной профессии.

Ниже рассматриваются результаты исследования личностного развития респондентов. Кластерный анализ позволил разделить всю выборку на группы, отличающиеся, с одной стороны, уровневыми, а с другой – содержательными характеристиками личностного развития. На основе интерпретации профилей выделенных групп каждая из них получила свое наименование, отражающее ее качественное своеобразие, представлено и количественное распределение респондентов по группам (таблица).

Количественные показатели личностного развития респондентов

Группа	Испытуемые					
	Всего		Мужчины		Женщины	
	N	%	N	%	N	%
Личностно ответственные	51	19,25	13	12,87	38	23,18
Принимающие себя	41	15,47	16	15,84	25	15,24
Ищущие себя	68	25,66	36	35,65	32	19,51
Негативисты	63	23,77	24	23,76	39	23,78
Инфантильные	42	15,85	12	11,88	30	18,29
Всего	265	100,00	101	100,00	164	100,00

«Личностно ответственные» достигли высокого уровня личностного развития, так как они имеют высокую степень независимости собственных ценностей и поведения от внешнего воздействия, руководствуются собственными целями, убеждениями, установками и принципами. Они не находятся в состоянии противостояния с окружающими и конфронтации с групповыми нормами, свободны в выборе, не подвержены внешнему влиянию и являются полноправными субъектами своего жизненного пути.

«Принимающие себя» отличаются независимостью в поведении и реализации ценностей, руководствуются в жизни собственными правилами, убеждениями, слабо подвержены внешнему влиянию, осознают свои потребности и чувства, могут легко и непосредственно выражать их, вести себя естественно. Представители данной группы имеют высокий уровень самопринятия, принимают негативные проявления в поведении: раздражительность, гнев, агрессивность как естественные для человека. Им свойственна легкость в установлении межличностных контактов, которые отличаются глубиной и эмоциональной насыщенностью. «Принимающие себя» имеют средневисокий уровень личностного развития.

«Ищущие себя» имеют средний уровень личностного развития, обладают невысоким

уровнем рефлексивных способностей, характеризуются недостаточно развитыми способностями к взаимодействию с другими людьми и умениями быстро и адекватно реагировать на изменение ситуации, легко и непосредственно выражать свои чувства. Им свойственно в большей степени находить в себе недостатки, нежели достоинства, но, поскольку их самоуважение имеет более высокий уровень по сравнению с самопринятием, то, скорее всего, они находятся в процессе активного поиска своей идентичности, который был отсрочен в предыдущем возрастном периоде.

«Негативисты» ориентированы на какой-то один временной отрезок своего жизненного пути, не рассматривают его целостно, не способны быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, ригидны во взаимодействии с окружающими, отрицают наличие в себе позитивных качеств, имеют слабо выраженную творческую направленность личности. Они демонстрируют достаточно высокую степень зависимости, несостоятельности, являются извне направляемыми личностями и в своем личностном развитии соответствуют низкому уровню.

«Инфантильные» относятся к лицам с очень низким уровнем личностного развития, так как характеризуются высокой степенью зависимости, конформности, несостоятельности в качестве



субъекта деятельности в поступках, реализации целей жизни, демонстрации своих убеждений, установок и принципов. Они обладают ригидностью поведения и взаимодействия с окружающими, страхом перед демонстрацией своих истинных намерений и чувств, непринятием своей личности и ее черт, изолированностью в отношениях.

Таким образом, качественно-количественная обработка результатов, полученных при изучении личностного развития респондентов, позволяет утверждать, что личностное развитие в период вступления в раннюю зрелость характеризуется неравномерностью. При этом можно выделить неравномерность в общем уровне личностного развития, которая заключается в том, что выделяется пять уровней личностного развития: высокий, средневысокий, средний, низкий и очень низкий.

Обнаружено неравномерное количественное распределение респондентов по каждому из выделенных уровней. Самой многочисленной является группа респондентов со средним уровнем личностного развития, малочисленны группы с очень низким и средневысоким уровнями развития. Кроме этого, можно выделить неравномерность развития отдельных показателей внутри процесса личностного развития.

### Заключение

Обобщение полученных в ходе эмпирического исследования результатов позволило сформулировать следующие основные выводы.

Иерархия жизненных целей респондентов соответствует психосоциальным задачам, которые общество предъявляет человеку на начальных этапах ранней зрелости: завершение профессионального образования и вхождение в профессиональную деятельность, создание семьи, рождение и воспитание детей, поддержание имеющихся и налаживание новых межличностных отношений. Это даёт основание заключить, что респонденты обладают высоким уровнем социального развития, их можно даже обозначить как социально зрелых.

В структуре иерархии жизненных целей респондентов приоритетное значение занимают цели, связанные с такими ценностными категориями, как «деятельностная активность», «семья», «личностное благополучие», «самоактуализация», «межличностные отношения». Выявленная иерархия жизненных целей является нормативной для изучаемого возрастного периода, это связано с тем, что все респонденты находятся в одинаковой социальной ситуации развития.

Личностное развитие респондентов характеризуется неравномерностью, которая заключается в том, что выделяется пять уровней личностного развития: высокий, средневысокий, средний, низкий и очень низкий. Произведенный качественный анализ профилей каждого уровня личностного развития позволил выделить пять качественно различных групп испытуемых: «лично-

ответственные», «принимающие себя», «ищущие себя», «негативисты» и «инфантильные».

Социальное и личностное развитие не являются прямо зависимыми переменными, поэтому социально зрелый человек может находиться на любом уровне личностного развития. Установленную особенность можно объяснить, ориентируясь на концепцию Л. С. Выготского. Процесс социализации, связанный с механизмом интериоризации, и процесс индивидуализации, связанный, соответственно, с механизмом экстериоризации, не всегда находятся в гармоничном соответствии. Общество, прежде всего, контролирует социализацию, чтобы развивающаяся личность приняла необходимые социальные нормы. Индивидуализация, как правило, встречает сопротивление общества, так как этот процесс формирует отличную от других личность. В связи с этим личностное развитие человека не всегда и не обязательно соответствует его социальному развитию, эти две линии характеризуются явлением гетерохронности.

### Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968. 339 с.
2. *Калашиникова И. Н.* Проблема самоотношения в возрасте ранней зрелости // Возрастная и педагогическая психология : эмпирические исследования: сб. науч. тр. молодых ученых. Минск, 1998. Вып. 1. С. 91–100.
3. *Карандашев Ю. Н.* Функционально-стадиальная модель онтогенетического развития // Адукацыя і выхаванне. 1999. № 7. С. 34–42.
4. *Кулюткин Ю. Н.* Психология обучения взрослых. М., 1985. 128 с.
5. *Маришук Л. В., Ивашко С. Г., Кузнецова Т. В.* Психология развития и педагогическая психология : учеб. пособие. Минск, 2010. 231 с.
6. *Пиняева С. Е., Андреев Н. В.* Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопр. психологии. 1998. № 2. С. 3–10.
7. *Выготский Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. М., 1984. Т. 4. 432 с.
8. *Гаулд Р., Левинсон Д., Вейллант Дж.* Ступени жизни : [по материалам журнала «Сайенс дайджест» (США)] // Наука и жизнь. 1977. № 2. С. 135–137.
9. *Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии : учеб. пособие. М., 1981. 81 с.
10. *Ниемея П.* Развитие и нормальные кризисы взрослого человека. Проблемы психологии личности : сов.-фин. симп. : сб. М., 1982. С. 133–139.
11. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977. 380 с.
12. *Кон И. С.* Психология юношеского возраста : проблемы формирования личности: учеб. пособие. М., 1979. 175 с.
13. *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. 104 с.
14. *Якобсон П. М.* Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психол. журн. 1981. Т. 2, № 4. С. 141–150.



15. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 335 с.
16. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психологическое исследование. М., 1968. 464 с.
17. Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности. М., 1977. 64 с.
18. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. Г. А. Балла, А. П. Попогребского ; под общ. ред. Г. А. Балла и др. М., 1999. 423 с.
19. Хелл Л., Зиглер Д. Теория личности: основные положения, исследования и примечание: учеб. пособие для вузов / пер. с англ. СПб., 1999. 608 с.
20. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 424 с.
21. Эриксон Э. Г. Идентичность : юность и кризис / пер. с англ. М., 1996. 342 с.

### Heterochrony of Social and Personal Development in Early Adulthood

Vladimir S. Volchenkov

Educational Establishment «Belarussian State Pedagogical University named after Maxim Tank»  
18, Sovetskaya, Minsk, 220030, Belarus  
E-mail: v.vol@tut.by

Valentina I. Slepкова

Educational Establishment «Belarussian State Pedagogical University named after Maxim Tank»  
18, Sovetskaya, Minsk, 220030, Belarus  
E-mail: v.slepкова@gmail.com

The article presents the results of an empirical study of personality development in young adulthood. Chronological boundaries and major tasks of personality development in the period of early adulthood are examined. The theoretical arguments and empirical evidence of allocation of two aspects of human maturity: social and personal maturity are offered. Criteria for determining the levels of social and personal development of the individual are shown. The use of psychodiagnostic tools (techniques «Motivational induction» by J. Nyutten and «Test of self-actualization» (L. Gozman , etc.)) on a sample of respondents aged 21 to 25 years, presented by the students of final years of higher education, provided an opportunity to identify that the social and personal development in early adulthood obeys the law of heterochrony of mental development. Applied aspect of the research problem can be implemented in the organization of extra work in institutions of higher education, aimed at enhancing of the personal students development.

**Key words:** early adulthood, maturity of personality, social development, personal development, heterochrony of development.

### References

1. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* (Man as an object of knowledge). Leningrad, 1968. 339 p. (in Russian).
2. Kalashnikova I. N. *Problema samootnosheniya v vozraste ranney zrelosti* (The problem of the self in the age of early maturity). *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya: empiricheskie issledovaniya: sb. nauch. tr. molodykh uchennykh* (Age and pedagogical psychology: the empiric investigations: The collection of young researchers' scientific papers). Minsk, 1998, vol. 1, pp. 91–100 (in Russian).
3. Karandashev Yu.N. *Funktsional'no-stadial'naya model' ontogeneticheskogo razvitiya* (Functional-phasic model of ontogenetic development). *Adukatsyya i vykhavanne*. (Education and upbringing), 1999, no. 7, pp. 34–42 (in Russian).
4. Kulyutkin Yu. N. *Psikhologiya obucheniya vzroslykh* (Psychology of adult learning). Moscow, 1985. 128 p. (in Russian).
5. Marishchuk L. V., Ivashko S. G., Kuznetsova T. V. *Psikhologiya razvitiya i pedagogicheskaya psikhologiya: posobie* (Developmental psychology and educational psychology: A guide). Minsk, 2010. 231 p. (in Russian).
6. Pinyaeva S. E., Andreev N. V. *Lichnostnoe i professional'noe razvitiye v period zrelosti* (Personal and professional development in adulthood). *Voprosy psikhologii* (Voprosy psikhologii), 1998, no. 2, pp. 3–10 (in Russian).
7. Vygotskiy L. S. *Sobranie sochineniy: v 6 t.* (Works: at 6 vol.). Moscow, 1984, vol. 4, 432 p. (in Russian).
8. Gauld R., Levinson D., Veylant Dzh. *Stupeni zhizni* (Stage of life): [the materials of journal «Sayens daydzhest» (SShA)]. *Nauka i zhizn'* (Science and life), 1977, no. 2, pp. 135–137 (in Russian).
9. Morgun V. F., Tkacheva N. Yu. *Problema periodizatsii razvitiya lichnosti v psikhologii: ucheb. posobie* (The problem of periodization of the development of personality in psychology: the study guide). Moscow, 1981. 81 p. (in Russian).
10. Niemelya P. *Razvitiye i normal'nye krizisy vzroslogo cheloveka* (Development and normal adult human crises). *Problemy psikhologii lichnosti: sovet. –fin. simp.: sbornik* (The problems of personality's psychology). Moscow, 1982, pp. 133–139 (in Russian).
11. Anan'ev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* (On the problems of modern anthropology) Moscow, 1977. 380 p. (in Russian).
12. Kon I. S. *Psikhologiya yunosheskogo vozrasta: problemy formirovaniya lichnosti: ucheb. posobie* (Psychology of adolescence: problems of identity formation: the study guide). Moscow, 1979. 175 p. (in Russian).
13. Asmolov A. G. *Lichnost' kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya* (The person as a subject of psychological research) Moscow, 1984. 104 p. (in Russian).
14. Yakobson P. M. *Psikhologicheskie komponenty i kriterii stanovleniya zreloy lichnosti* (Psychological components and criteria for the formation of a mature personality). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 1981, vol. 2, no. 4, pp. 141–150 (in Russian).
15. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti* (Activities and Personality Psychology). Moscow, 1980. 335 p. (in Russian).
16. Bozhovich L. I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste: psikhologicheskoe issledovanie* (Personality and its formation in childhood: a psychological study). Moscow, 1968. 464 p. (in Russian).



17. Bratus' B. S. *Psikhologicheskie aspekty npravstvennogo razvitiya lichnosti*. (Psychological aspects of moral development). Moscow, 1977. 64 p. (in Russian).
18. Maslou A. *Novye rubezhi chelovecheskoy prirody* (New frontiers of human nature). Moscow, 1999. 423 p. (in Russian).
19. Kh'ell L., Zigler D. *Teoriya lichnosti: osnovnye polozheniya, issledovaniya i primechanie* (The theory of personality: the main provisions, research, and note). St.-Petersburg, 1999. 608 p. (in Russian).
20. Rubinshteyn S. L. *Problemy obshchey psikhologii* (Problems of General Psychology). Moscow, 1973. 424 p. (in Russian).
21. Erikson E. G. *Identichnost': yunost' i krizis* (Identity: youth and crisis). Moscow, 1996. 342 p. (in Russian).

УДК 316.614

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ДИАХРОНИЧЕСКОГО ПОДХОДА

И. В. Арендачук

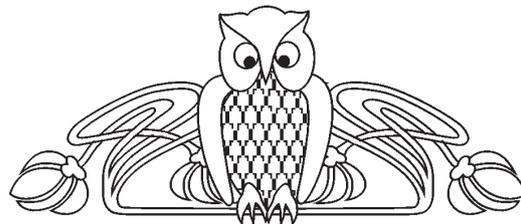
Арендачук Ирина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия  
E-mail: arend-irina@yandex.ru

В статье показано, что с позиций диахронического подхода профессиональную социализацию личности студента в образовательной среде вуза можно рассматривать как этап жизни, в котором он становится активным субъектом процесса профессионального развития. В эмпирическом исследовании приняли участие 154 преподавателя из трех вузов г. Саратова и 54 студента факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета. Применен комплекс методов: анкетирование, методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О. В. Потемкина) и «Якоря карьеры» (Э. Шейн). Определено, что профессиональная направленность преподавателей на альтруизм, труд, свободу и творческую самореализацию задает студентам ориентиры собственного профессионального развития. Установлено, что доминирующими карьерными ориентациями студентов являются «профессиональная компетентность» и «служение» и традиционные формы организации образовательной среды вуза не обеспечивают в полной мере их успешной профессиональной социализации, так как только 46% студентов готовы к реализации принципа «обучение в течение жизни», у 54% стремление к самореализации не является ведущим мотивом профессионального развития. Прикладной аспект исследуемой проблемы реализован в формулировании психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешность профессиональной социализации студента в процессе обучения в вузе.

**Ключевые слова:** диахронический подход, профессиональное развитие, профессиональная социализация, психолого-педагогические условия профессиональной социализации личности студента.

### Введение

Поскольку диахронический подход к исследованию психологических феноменов в широком смысле предполагает изучение временной последовательности их появления, изменения и развития качественных и количественных признаков, то профессиональную социализацию личности



в его контексте можно рассматривать как этап целостного и непрерывного процесса становления профессионала на протяжении жизненного пути, в котором актуализируется вопрос о социальном регулировании его деятельности и формировании индивидуальных и профессионально-личностных системных качеств, степень проявления которых определяет уровень его профессионализма. С этих позиций профессиональное развитие личности студента в образовательной среде современного вуза можно рассматривать как процесс социализации, проявляющийся в освоении им системы профессиональных требований к будущему реальному участнику общественного производства и в проявлении активности, направленной на максимальное соответствие этим требованиям; результатом этого процесса является становление профессионализма.

### Теоретическое обоснование исследования

При обучении в вузе профессионализм будущего специалиста начинает формироваться и оценивается по критериям профессиональной компетентности. В образовательных стандартах нового поколения она измеряется через степень развитости профессиональных компетенций – общекультурных, профессиональных (общих и специальных), которые чаще всего связаны с понятиями «готовность» и «способность» к тем или иным видам деятельности. Однако в формулировках компетенций выпускника вуза за такими психологическими понятиями, как «готовность» и «способность» скрываются сугубо педагогические понятия «умения» и «навыки», поскольку не учитывается важнейший фактор, определяющий профессионализм личности, – сама личность, и в первую очередь, система ее индивидуальных особенностей и профессионально важных качеств, позволяющих самостоятельно решать сложные, нестандартные профессиональные задачи, а также система социально-психологических свойств, дающих личности возможность выстраивать



взаимодействия в профессиональной среде, эффективность которых зависит от того, насколько успешно будущий специалист овладел профессиональными нормами, морально-этическими принципами, мировоззренческими основами профессии.

Включаясь в процесс профессиональной социализации, студент приобретает такие свойства носителя «социального системного качества» [1, с. 6], которые применительно к профессиональной деятельности характеризуют уровень сформированности его профессионализма. Именно поэтому в более общем смысле профессиональное становление студентов в образовательной среде вуза необходимо рассматривать не только как процесс формирования и развития профессиональных компетенций, но и как движение личности на пути достижения профессионализма, который, согласно мнению Н. В. Кузьминой, характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм в ней проявляется в умении видеть и формулировать задачи, применять методологию и методы специальных наук для установления «диагноза» и прогноза их решения, оценивать и выбирать наиболее подходящие для этого методы [2, с. 49]. Если соотносить компетенции, выделенные в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, с данным определением, то нетрудно заметить, что они очень близки по содержательно-смысловой наполненности.

Рассматривая профессиональную социализацию студентов с позиции становления профессионализма будущего специалиста, следует отметить, что она связана с процессом развития индивидуально-психических и профессионально обусловленных свойств, профессионального самосознания и направленности на успешное осуществление трудовой деятельности в соответствии с существующими в обществе стандартами и объективными требованиями, а также с формированием стремления к саморазвитию и самореализации в профессии.

Таким образом, мы подходим к пониманию того, что процесс профессиональной социализации современного студента актуально рассматривать в контексте диахронического подхода, выделяя студенчество как период начинающегося восхождения к профессионализму, достижение которого во многом зависит от того, каким будет старт. Неслучайно поэтому, говоря об инновациях в современном высшем профессиональном образовании и обсуждая проблемы организации развивающей образовательной среды вуза, исследователи все чаще обращаются к проблеме профессиональной социализации личности студента. Но следует отметить, что социализация студентов

является процессом, направляемым преподавателями. Преподаватель «является не только транслятором знаний и умений, необходимых для овладения профессией, но и носителем культуры, норм поведения, особенностей сознания и самосознания определенной профессиональной группы» [3, с. 88]. Высшее образование «становится сферой, в которой наряду с передачей культурных образцов создаются прецеденты самоопределения, опирающегося на рефлексию деятельности и анализ ее последствий» [4, с. 80], поэтому направленность личности преподавателя, его профессионализм становятся важнейшими условиями успешной профессиональной социализации студентов.

### Методики и методы исследования

Исследование проводилось на базе трех вузов г. Саратова (государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, юридического института МВД РФ и аграрного университета им. Н. И. Вавилова), в котором приняли участие 154 преподавателя, а также студенты-психологи 4-х и 5-х курсов факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского (54 человека). Для выявления направленности и мотивации педагогической деятельности преподавателей использовалась методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. В. Потемкиной [5, с. 125–129]. Изучение профессиональных устремлений студентов проводилось путем анкетирования, их карьерные ориентации определялись с помощью методики «Якоря карьеры» Э. Шейна [6, с. 85–91].

### Результаты исследования и их обсуждение

Проведенное исследование показало, что у большинства преподавателей высшей школы выражена направленность на альтруизм как ценную общественную мотивацию. Это не только характеризует их социальную зрелость, но и проявляется в стремлении бескорыстно делиться своим научным опытом и знаниями со студентами, оказывая им помощь в профессиональном становлении. При этом наибольшее предпочтение отдается не самому труду как таковому, а ориентированному на свободное, творческое самовыражение в профессии, а «свобода» понимается не только как необходимое условие самостоятельной организации научного труда, но и как неотъемлемая составляющая при планировании и проведении учебных занятий, в ходе которых преподаватель самореализуется в качестве ученого и педагога. Отношение преподавателей к своей деятельности в категориях социально-психологических установок – «альтруизм – эгоизм», «свобода – власть», «процесс – результат», «труд – деньги»,



выявленное в нашем исследовании, отражается и в социальных представлениях студентов о них как носителях научной информации. Преподаватель является для них не только транслятором современного научного знания, овладевая которым они развиваются интеллектуально и духовно, формируют собственную систему мотивов и потребностей, соотнося их с нормами и ценностями общества, но и образцом человека с высоким уровнем профессионализма, творчески развивающегося и стремящегося к его вершинам.

Также было выявлено, что проблема самореализации в будущей профессии осознается как значимая и самими студентами. Согласно полученным данным, они ориентированы на профессиональную самореализацию в будущей профессиональной деятельности и связывают ее с такими профессиональными качествами, как ответственность, компетентность, умение эффективно решать профессиональные задачи. Кроме того, 46% студентов готовы к реализации принципа «обучение в течение жизни», поскольку понимают, что для продвижения в профессии как на уровне карьеры, так и на профессиональном необходимо постоянно обновлять свои профессиональные знания, качество которых, по их мнению, является показателем эффективности. Примечательно, что 10,5% из опрошенных студентов, обучаясь в вузе, получают дополнительную профессиональную квалификацию «юридический психолог», расширяя и углубляя свои знания.

Изучение карьерных ориентаций студентов, овладевающих специальностью «педагогика и психология», показало, что у них доминирующими стали «профессиональная компетентность» и «служение». Студенты направлены на развитие своих способностей, стремятся стать мастерами своего дела, достичь успеха в профессиональной сфере и одновременно ищут признания своих талантов, которое должно выражаться в статусе, соответствующем их мастерству. Основными ценностями будущих педагогов-психологов являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. п., и именно они определяют смысл их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, взаимодействуя с преподавателями и развиваясь профессионально в образовательной среде вуза, к старшим курсам студенты четко понимают не только смысл своей профессиональной деятельности, но осознают необходимость постоянного профессионального развития, а их целью становится достижение высокого уровня профессионализма. Вместе с тем исследование показало, что у 54% студентов-старшекурсников стремление к самореализации не является ведущим мотивом в профессиональном развитии. Такой результат подводит к пониманию того, что традиционные формы организации образовательной среды вуза не обеспечивают в полной мере стремление личности будущего специалиста

к достижению высокого уровня профессионализма, поскольку слабо формируют ее установку на самореализацию.

### **Психолого-педагогические условия профессиональной социализации студентов**

Опираясь на анализ современных публикаций по актуальным вопросам социальной психологии образования и собственное видение проблемы, можно сформулировать психолого-педагогические условия успешной профессиональной социализации студентов.

*Создание условий для формирования и развития социально активной личности студента*, внутренне готовой к действиям, направленным на достижение профессионально значимых целей, и способной к самовыражению, самоутверждению, к преобразованию себя как субъекта деятельности и самой профессиональной деятельности в процессе взаимодействия с социальной средой.

Исследование сущностной характеристики социальной активности позволило Г. П. Ивановой и Э. Ф. Шакировой определить ее как устойчивое интегративное качество личности, формирование которого происходит в процессе взаимодействия с социальной средой в социальной деятельности, освоения и использования на практике социального опыта, это качество является результатом социализации [7, с. 52]. Применительно к системе высшего профессионального образования можно выделить, как минимум, три группы условий формирования социально активной личности студента: организацию образовательного процесса, собственную учебно-познавательную деятельность студента и его систему отношений, реализуемую во внеучебной деятельности. В первой группе условий следует отметить профессионализм, мировоззренческую и социальную ответственность преподавателей, выступающих по отношению к студентам не только носителями научной и социально значимой информации и организаторами их учебно-познавательной деятельности, но и агентами социализации, успешно использующими все возможности образовательной среды для формирования социальной активности студентов. Вторая группа, прежде всего, связана со способностью студентов выступать субъектами собственной учебно-познавательной деятельности, поэтому в вузе должны быть созданы такие условия, которые поощряют стремление студента к саморазвитию важнейших профессиональных свойств и качеств, стимулируют его интерес к будущей профессиональной деятельности, позволяют более четко определить цели этого развития и пути их достижения. Это может быть реализовано через разработку системы педагогического мотивирования, организацию самостоятельной работы студентов и стимулирование научно-исследовательской деятельности или привлечение к



работе в научно-производственных организациях, созданных на базе вуза. Немаловажным является и создание в образовательной среде условий, позволяющих студентам реализовывать свою социальную активность, обеспечивающих их включенность в общественную жизнь вуза, факультета, группы и возможность самим стать ее творцами. Именно эта составляющая жизни студента задает ему образцы социальных взаимодействий, формирует гражданскую позицию личности, ее ответственность за результаты деятельности и за свое жизнестворчество в целом.

*Повышение методического мастерства вузовских преподавателей, способных в рамках своей дисциплины использовать активные методы обучения*, которые позволяют решать не только педагогические задачи, но способствуют развитию социально-коммуникативных навыков учащихся, стимулируют интерес к решению профессионально значимых задач и стремление студентов реализовывать полученные знания в будущей профессии.

Наш опыт работы в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы показывает их растущий интерес к проблеме использования активных методов обучения студентов. Этот интерес не случаен: ведь данные методы в большей степени, чем традиционные, способствуют формированию важных профессиональных умений и навыков, позволяют познакомить студентов с наиболее типичными профессиональными ситуациями и научить их творчески решать профессиональные задачи. Исследования показывают, что активные методы обучения не только сокращают путь от получения теоретических знаний до их практического применения, но и позволяют студентам активно проявлять и формировать индивидуальные стратегии поведения и выработать собственный стиль в профессиональной деятельности, стимулируют процесс творческого мышления, способствуют формированию таких профессионально важных качеств, как умение оперативно принимать оптимальные решения и эффективно их реализовывать в проблемных ситуациях. Кроме того, активные методы обучения по сути своей являются социализирующими, поскольку при их использовании в процессе подготовки будущих специалистов создаются условия для формирования у них новых и более высоких форм мотивации – стремления к самовыражению и самопознанию, к самореализации в будущей профессиональной деятельности; задаются модели эффективных социальных взаимодействий и создаются условия для их отработки. Вместе с тем педагоги отмечают трудности, с которыми им приходится сталкиваться при подготовке к таким занятиям, среди них – недостаточная теоретическая и методическая разработанность данных методов, отсутствие единого алгоритма их процедурного исполнения, позволяющего творчески «перенести» его на кон-

кретные учебные дисциплины. Однако повышение компетентности преподавателей, касающейся использования в образовательном процессе вуза методов, активизирующих учебно-познавательную деятельность студентов, в полной мере может не только минимизировать обозначенные трудности, но и способствовать социально-психологической компетентности личности и направленности на профессиональное развитие. Ведь в основе любого активного метода обучения лежит принцип группового взаимодействия, в процессе которого воссоздается предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, моделируется система отношений, характерных для данного вида практики, отрабатываются отношения сотрудничества, социальные роли, развиваются творческие способности профессионала.

*Включение в программы обучения, независимо от получаемой специальности, социально-психологических тренингов, ориентированных на удовлетворение потребности обучающихся в личностном росте и развитии.* В самом общем виде цель таких тренингов может быть определена как изменение психологических феноменов личности студента, направленное на гармонизацию его личностного и будущего профессионального бытия. Социально-психологические тренинги, программы которых направлены на развитие способностей к адекватной оценке себя и других людей, на изменение системы отношений личности и личностный рост участников, имеют мощный эффект последствия, когда участник тренинговой группы осмысливает полученный опыт и «встраивает» его в систему собственного видения жизни.

Одной из задач современного профессионального образования является подготовка специалиста, обладающего социально-психологической компетентностью, развитыми коммуникативными навыками и межличностной чувствительностью, сформированным профессиональным самосознанием и стремлением к личностному развитию. И в этом плане социально-психологический тренинг можно считать одним из наиболее эффективных методов формирования и развития этих свойств у студентов – будущих профессионалов.

*В рамках одного вуза развивать систему дополнительного профессионального образования, доступного студентам-старшекурсникам.* Известно, что после прохождения производственной практики у многих студентов формируются более четкие практические установки будущей профессиональной деятельности, происходит переоценка своих возможностей и профессиональных планов, актуализация новых ценностей, появляется стремление к развитию и углублению профессиональных знаний. Однако существенное сокращение аудиторных занятий в рамках подготовки бакалавров и магистров не позволяет им в полной мере реализовывать вновь появляющиеся профессиональные потребности. Вместе с тем зна-



чительное увеличение часов на самостоятельную подготовку дает возможность студентам творчески распорядиться этим временем и использовать его, в том числе, на освоение дополнительных профессиональных программ, смежных с получаемой специальностью. Таким образом, у них появляется реальная возможность самостоятельно выстраивать индивидуальные траектории профессионального развития и с максимальной пользой для себя как будущего профессионала использовать все, представленное высшим профессиональным образованием в период студенчества, когда человек еще не обременен серьезными жизненными проблемами, а основной задачей развития является формирование профессионального мировоззрения и самосознания как важнейшего условия будущей профессиональной успешности.

### Заключение

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать заключение о том, что с позиций диахронического подхода профессиональную социализацию личности студента имеет смысл рассматривать как этап жизни, в котором он не только осознает необходимость профессионального развития, но и становится активным субъектом этого процесса. Результативность профессиональной социализации студента в условиях образовательной среды вуза обусловлена не только его собственной активностью, но и особенностями социальных отношений с преподавателями, профессионально-личностные свойства которых задают ему ориентиры собственного развития.

В качестве психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешность профессиональной социализации студента в процессе обучения в вузе, можно выделить:

- необходимость создания условий для формирования и развития социальной активности личности;
- использование преподавателями в процессе обучения активных методов обучения, способствующих повышению социально-психологической компетентности;
- включение в программы обучения социально-психологических тренингов, ориентированных на удовлетворение потребности студентов в личностном росте и развитии;
- обеспечение условий для самостоятельного выстраивания студентами индивидуальных траекторий профессионального развития через создание в вузе системы дополнительного профессионального образования, доступного студентам-старшекурсникам.

Следует отметить, что сформулированные в данной статье психолого-педагогические условия успешной профессиональной социализации студентов – это авторская попытка проанализировать новые смыслы современного высшего профессионального образования, основной це-

лю которого становится не столько подготовка специалистов, имеющих хорошо сформированные профессиональные компетенции, «сколько формирование независимой, социально ответственной, способной к принятию оптимальных решений личности» [4, с. 229], стремящейся к самореализации и достижению вершин профессионализма. И опора на положения и принципы диахронического подхода при создании условий для организованной профессиональной социализации студентов в образовательной среде вуза в наибольшей степени обеспечивает успешное достижение данной цели.

### Библиографический список

1. Ломов Б. Ф. Изучение человека на основе системного подхода // Человек в системе наук. М., 1989. С. 5–13.
2. Кузьмина Н. В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. Л., 1970. С. 47–60.
3. Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В., Боголюбова О. В. Семантика Я-образа педагога в контексте профессиональной успешности // Психология системного функционирования личности. Саратов, 2004. С. 81–91.
4. Пойзер Б. Готовность к самоопределению // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 80–83.
5. Верещагина Л. А., Карелина И. М. Психология потребностей и мотивация персонала. Харьков, 2005. 156 с.
6. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб., 2004. 176 с.
7. Иванова Г. П., Шакирова Э. Ф. Педагогические условия формирования социально активной личности студента // Акмеология. 2012. № 3. С. 51–56.

### Professional Socialization of a University Student's Personality within Diachronic Approach Context

Irina V. Arendachuck

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

The article argues that from the point of view of diachronic approach, professional socialization of a university student in the university educational environment can be viewed as a life stage when he/she becomes an active subject of the professional development process. 154 professors from three Saratov educational institutions of higher learning and 54 students from the Department of psychological, pedagogical and special education of Saratov State University took part in the empirical study. Researchers used a set of methods: polling, O. V. Potemkin's «Diagnostics of social and psychological personal orientations in motivational and needs' related spheres», Edgar Shein's «Career Anchors». It was discovered that professors' professional orientation towards altruism, work, freedom and creative self-realization helps students to orient themselves towards their personal professional development. The study found out that domineering career orientations in students are «professional competence» and



«service». Traditional forms of organization of university educational environment do not provide for students' successful professional socialization to the fullest extent, as only 46% of students are ready to implement the principle of «life-long learning»; 54% of students do not consider self-realization to be the leading motive for professional development. The applied aspect of the problem under study can be implemented in defining psychological and pedagogical conditions, which provide for students' successful professional socialization in the course of their academic career.

**Key words:** diachronic approach, professional development, professional socialization, psychological and pedagogical conditions for students' professional socialization.

## References

1. Lomov B. F. *Izucheniye cheloveka na osnove sistemnogo podkhoda* (A person's study at the system approach's base). *Chelovek v sisteme nauk*. (Person in the sciences system). Moscow, 1989, pp. 5–13 (in Russian).
2. Kuz'mina N. V. *Problemy professional'noy podgotovki spetsialistov v vuzakh*. (Problems of professionals' training at universities). *Problemy otbora i professional'noy podgotovki spetsialistov v vuzakh* (Problems of professionals'

selection and training at universities). Leningrad, 1970, pp. 47–60 (in Russian).

3. Glukhanyuk N. S., D'yachenko E. V., Bogolyubova O. V. *Semantika Ya-obraza pedagoga v kontekste professional'noy uspehnosti* (Semantic of a teacher's I-image in the context of professional success). *Psikhologiya sistemnogo funktsionirovaniya lichnosti*. (Psychology of personality's system functioning). Saratov, 2004, pp. 81–91 (in Russian).
4. Poyzer B. *Gotovnost' k samoopredeleniyu* (Readiness to self-determination). *Vyshee obrazovanie v Rossii* (High education in Russia), 1998, no. 2, pp. 80–83 (in Russian).
5. Vereshchagina L. A., Karelina I. M. *Psikhologiya potrebnostey i motivatsiya personala* (Psychology of needs and stuff's motivation). Khar'kov, 2005. 156 p. (in Russian).
6. Chiker V. A. *Psikhologicheskaya diagnostika organizatsii i personala* (Organization's and stuff's psychological diagnostic). St.-Petersburg, 2004. 176 p. (in Russian).
7. Ivanova G. P., Shakirova E. F. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya sotsial'no aktivnoy lichnosti studenta* (Pedagogical conditions of formation of student's social-active personality). *Akmeologiya* (Acmeology). 2012, no. 3, pp. 51–56 (in Russian).

УДК 316.614

## ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЮРИСТОВ



Р. М. Шамяонов, А. Е. Сотников

Шамяонов Раиль Мунирович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия

E-mail: shamionov@mail.ru

Сотников Алексей Евгеньевич – соискатель, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия

E-mail: alexey176@yandex.ru

В статье представлены результаты исследования соотношения жизненных ценностей и социально-психологических установок на различных этапах профессиональной социализации юристов ( $n = 258$ ). Используются методы опроса: «Морфологический тест жизненных ценностей» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной, «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной, оригинальная анкета и методы математической статистики. По итогам исследований прослеживаются качественные изменения структуры ценностно-смысловой ориентации личности. Выявлены значимые корреляционные связи ценностей личности с социально-психологическими установками и представлениями на разных этапах профессионализации.

**Ключевые слова:** личность, профессиональная социализация юристов, ценностно-смысловые ориентации, установки.

## Введение

Современное изменяющееся общество предъявляет особые требования к личности профессионального юриста, прежде всего, к ее функциональности, структурной гибкости. На пути становления такой личности индивид приобретает определенные профессиональные знания, качества, свойственные представителям данной профессии. Усвоение норм, ценностей, ролевых моделей, разделяемых представителями профессиональной группы, происходит на протяжении длительного времени. В процессе профессиональной социализации человек неизбежно вступает в общественные отношения с другими людьми, которые относятся к данной профессиональной среде. Этот процесс предполагает личностную активность [1], поскольку взаимодействие и воздействие на систему социальных связей и отношений требует принятия определенного решения самим субъектом социализации. Как известно, эффектом социализации выступает личностное и профессиональное самоопределение [2]. По сути, этот эффект выводит личность на уровень избирательного отношения к различным представлениям, складывающимся в обществе относительно своей профессиональ-



ной сферы, поэтому важным обстоятельством профессиональной социализации является принятие профессии и формирование отношения к ней как к элементу ценностно-смысловой сферы личности.

### Теоретическое обоснование исследования

На профессиональную социализацию юристов оказывает влияние множество факторов. В ходе анализа механизмов профессиональной социализации юристов особое внимание следует уделить изучению ее институтов и агентов. Особую роль среди них играют высшие учебные заведения как институт социализации, который осуществляет подготовку специалистов. Именно учебное заведение на институциональном уровне оказывает фундаментальное воздействие на личность будущего юриста, тем самым формируя отношения к закону, справедливости, людям и т. п. Таким образом, профессиональная социализация отражает формы социального регулирования, сопровождения становления профессионала и формирования его социальных системных качеств. К последним принято относить наиболее важные профессиональные качества личности в виде ценностных ориентаций, социальных установок, потребностей, убеждений, характерных для данной профессиональной общности.

«В профессиональной социализации одна из главных ролей отведена как институту трудового коллектива, так и профессии. Ее характерной особенностью является то, что она начинается задолго до начала активной профессиональной деятельности (этап ранней юности – самоопределение личности). Многими исследователями здесь отмечаются «фиксированные» ценности, требуемые конкретной профессиональной сферой, и сложившиеся (временные) нормы и ценности группы. У каждого человека как субъекта профессиональной деятельности возникают свои представления о профессии и ее идеальном представителе. Данные представления, возникающие в процессе предъявляемых к человеку профессиональных требований, касаются не только специальных знаний, но и затрагивают личность в целом» [3]. Вместе с тем особую область профессиональной социализации личности составляет область ценностных ориентаций.

Изучение проблемы ценностей необходимо для понимания многих социальных явлений, происходящих в недрах процесса становления личности юриста. Ценности рассматриваются в психологической науке в качестве мощного регулятора социального поведения личности. Несмотря на длительную историю изучения проблемы, понятие «ценность» не имеет однозначных характеристик и представлено множеством дефиниций в психологии. Как известно, ценности связывают со «значимо-

стью» (С. Л. Рубинштейн) [4], со «значением» и «личностным смыслом» (А. Н. Леонтьев) [5], со «смыслом» и с «регуляцией социального поведения» (Д. А. Леонтьев) [6], с «психологическим отношением» (В. Н. Мясищев) [7], с «осознанным смыслом жизни», «смысловым образованием» (Б. С. Братусь) [8], с «эмоциональной направленностью» Б. И. Додонов [9], с «целеполаганием» А. И. Донцов [10].

Поскольку система ценностей личности является важнейшей инстанцией регуляции поведения и деятельности, представляется важным изучение характера ее становления на разных этапах профессиональной социализации юристов. Исследователи отмечают нелинейную динамику этого процесса [11], влияние динамики культурных ценностей [12], соотношенность ценностей личности с представлениями различных социальных (профессиональных) групп [13], социальными репрезентациями [14] и т. п. Между тем, институт профессионального образования, на наш взгляд, также вносит значительный вклад в этот процесс.

Целью данного исследования является сопоставление структуры жизненных ценностей и социально-психологических установок у студентов-юристов и профессиональных юристов.

### Выборка, методики и методы исследования

В качестве диагностического инструментария нами были выбраны следующие методики: для определения мотивационной структуры личности «Морфологический тест жизненных ценностей» (В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной), для выявления степени выраженности социально-психологических установок «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной, а для выявления интересующих нас отношений и представлений была разработана анкета.

Выборку составили три группы: студенты-юристы 1–3 курсов, студенты-юристы 4–5 курсов и практикующие юристы; общий объем выборки 258 человек. Для выявления связей между различными параметрами использовался метод линейного корреляционного анализа по Пирсону, выявление значимости различий осуществлялось с помощью t-критерия Стьюдента.

### Результаты исследования и их обсуждение

Наши исследования ценностной иерархии личности студентов, проведенные на вторых и четвертых курсах юридических вузов, а также у практических юристов показали значительное расхождение лидирующих жизненных ценностей (таблица).



**Изменение жизненных ценностей**

Ценности	Студенты		Практикующие юристы	t-критерий Стьюдента		
	2-го курса	4-го курса		Студенты 2-4-го курсов	Студенты 4-го курса – практикующие юристы	Студенты 2-го курса – практикующие юристы
Жизненных сфер						
Профессия	61,8	60,2	58,4	1,07	1,11	2,22**
Образование	61,8	60,7	57,7	0,65	1,64	2,52*
Семья	56,6	55,6	53,0	0,73	1,52	2,40*
Общественная жизнь	57,6	55,6	50,1	1,23	2,94*	4,73**
Увлечение	55,4	52,7	49,7	1,72	1,73	3,69**
Физическая активность	49,6	46,2	45,3	1,65	0,38	2,06*
Жизненные ценности						
Развитие себя	43,2	42,0	39,3	1,01	2,16*	3,43*
Духовное удовлетворение	44,3	43,0	42,8	0,98	0,44	1,45
Креативность	38,1	36,2	34,8	1,38	0,98	2,43*
Активные социальные контакты	42,8	40,7	42,8	1,81	1,48	3,65**
Собственный престиж	41,0	39,3	35,5	1,44	2,89*	4,81**
Высокое материальное положение	44,6	43,0	42,3	1,37	0,55	2,00*
Достижение	45,7	43,8	42,9	1,43	0,54	2,00*
Сохранение индивидуальности	42,9	42,3	38,0	0,47	3,08**	3,90**

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

В иерархии жизненных ценностей студентов-юристов, обучающихся на 2-м курсе юридического вуза, доминирует стремление к достижениям конкретных и ощутимых результатов в различных сферах жизни и к высокому материальному положению. На третьем и четвертом местах иерархии прослеживается стремление к самосовершенствованию и стремлению человека к получению морального удовлетворения. Наименее актуальным для этой же группы студентов является реализация своего творческого потенциала, внесение различных изменений во все сферы своей жизни.

Для студентов на начальном этапе профессиональной социализации наиболее важны профессия и образование. Видимо, такая актуализация данных сфер обусловлена тем, что сфера профессиональной жизни входит в ближайшее перцептивное поле учащихся и служит для студентов основанием для развития собственного профессионального становления как специалиста в процессе получения образования и положительного отношения к будущей профессии.

Общественно-политическая жизнь стоит на третьей ранговой позиции значимости жизненных сфер в данной выборке. Студенты проявляют интерес к политическим событиям, происходящим в стране, и стараются активно участвовать в определенных политических процессах. Данные стремления можно охарактеризовать как правосознательные и социально активные.

Четвертое и пятое места ценностной иерархии отводятся сферам семейной жизни и увлече-

ниям. Сфера физического развития находится на последнем месте иерархии.

Обращая внимание на выборки студентов-юристов 4-го курса и практикующих юристов, нетрудно убедиться в том, что значимость жизненных сфер и жизненных ценностей находятся примерно на тех же ранговых позициях, что и у студентов-юристов 2-го курса, с тем отличием, что значимость определенных жизненных сфер и ценностей уменьшается на каждом последующем этапе профессиональной социализации.

Анализируя различия между выборками студентов 2-го и 4-го курсов практикующих юристов, обратим внимание на фундаментальную ценность саморазвития, находящуюся на достаточно высокой позиции в ценностной пирамиде трех изучаемых нами выборок. Однако со временем происходит снижение ее значимости. У студентов на последующих этапах профессионализации становится менее выраженным стремление к саморазвитию, в том числе и профессиональному. Направляется вывод, что практикующие юристы в меньшей степени заинтересованы в собственном развитии по сравнению со студентами-юристами, о чем свидетельствуют значимые различия измеряемых параметров по t-критерию Стьюдента. Эти данные согласуются с результатами обширного исследования трансформации ценностей, проведенного Н. А. Журавлевой, согласно которому происходит снижение направленности на личностный рост, альтруистических ценностей, самоутверждения [15].



Анализ значимости отдельных ценностей в трех группах испытуемых (см. таблицу) позволяет сделать вывод о схожей позиции значимости аналогичных ценностей студентов, отличающейся от позиции ценностей практикующих юристов. Вместе с тем показатели критерия Стьюдента свидетельствуют о существенных различиях значимости ценностей студентов вторых курсов и юристов-практиков. В то же время количество ценностей, значимость различий которых, в соотношении с ценностями практикующих юристов, высока, уменьшается к четвертому курсу. Это говорит о том, что ценностная структура четверокурсников приближается к таковой практикующих юристов. Следовательно, процесс профессиональной социализации в системе подготовки юридических кадров в достаточной мере затрагивает ценностную сферу личности.

Чтобы глубже проанализировать природу снижения значимости саморазвития для будущих и действующих юристов, обратимся к выявленным корреляционным связям. Корреляционный анализ позволил обнаружить взаимосвязь между уровнем значимости саморазвития у студентов-юристов 2-го курса с представлением о лживости окружающих людей ( $r = 0,227$ ). По нашему мнению, именно недоверие к окружающим способствует усилению стремления студентов к саморазвитию, которое подразумевает получение новых знаний в выбранной профессии. Знаниями и профессиональными навыками студенты-юристы хотят оградить себя от обмана. На 4-х курсах зависимости такого рода не наблюдается, но для данной выборки присущи другие конструкции взаимосвязей: стремления к саморазвитию с удовлетворенностью условиями обучения ( $r = -0,211$ ), удовлетворенностью отношениями с администрацией учебного заведения ( $r = -0,241$ ), ориентацией на деньги ( $r = 0,328$ ). На данном этапе отчетливо прослеживается прагматическая направленность студентов. Необходимо принять во внимание, что у студентов-психологов, обучающихся на 4-м курсе вуза, взаимосвязи такого рода не были выявлены вовсе [16]. Становится очевидно, что представление студентов о том, что их самообразование и успешное обучение должно поощряться как хорошим отношением к ним администрации учебного заведения, так и материальным вознаграждением (стипендией либо денежной помощью родителей) характерны именно для студентов-юристов последних курсов.

Анализируя взаимосвязь между стремлением к саморазвитию у практикующих юристов и представлением о государстве как не правовом ( $r = -0,286$ ), можно отметить, что чем больше выражено мнение о том, что в Российском государстве закон действует не всегда, тем большую ценность имеет для юристов саморазвитие. Именно представление о бессилии закона подталкивает юристов к собственному развитию, в том числе и в профессиональной сфере. Очевидно, в этом

проявляется механизм побуждения активности личности, что согласуется с результатами исследований потенциала субъектной регуляции Е. Е. Бочаровой [17].

Наблюдается некая прогрессирующая тенденция ослабления устремлений студентов на каждом последующем этапе профессионализации к получению морального удовлетворения от своей деятельности, но статистически значимых различий такого обесценивания не выявлено.

Респонденты трех выборок продемонстрировали стремление к высокому уровню своего материального благосостояния и убежденность в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия. Однако отчетливо видится обесценивание измеряемой ценности на последующих этапах профессионализации. При сравнении исследуемых групп учащихся 2-х и 4-х курсов юридического вуза наблюдается тенденция такого обесценивания. При сравнении группы студентов 2-го курса и практикующих юристов проявляются стойкие и статистически значимые отличия в восприятии и жажде обладания материальными благами. По нашему мнению, студенты поступают в юридические вузы, чтобы обеспечить себя материально в будущем, но к моменту их окончания и трудоустройства по специальности опрашиваемые проявляют значительно меньший интерес к финансовой стороне своей работы.

Углубляясь в природу ценностно-смыслового ядра личности юриста, хотелось бы отметить существующие взаимосвязи между стремлением к материальному достатку и рядом представлений, отношений на каждом изучаемом нами этапе профессиональной социализации.

Удовлетворенность собой у студентов-юристов 2-го курса взаимосвязана со стремлением к богатству ( $r = 0,269$ ). Из этого можно сделать вывод, что чем больше студент-юрист второкурсник удовлетворен собой, тем больше материальных благ ему хочется. Такое чувство удовлетворенности зависит от критерия наличия или отсутствия денег. Кроме того, стремление к богатству в данной выборке связано с ориентацией на эгоистические ценности ( $r = 0,288$ ) и ориентацией на деньги ( $r = 0,237$ ). При эгоистической установке респонденты ставят свои интересы выше других, при ориентации на деньги первостепенным для опрашиваемых является увеличение своего благосостояния. Связей, свидетельствующих о гуманистической природе потребности в деньгах, не выявлено.

Прослеживая изменения, происходящие в структуре личностных ценностей исследуемых, и выявляя детерминанты таких изменений, отметим, что и у студентов-юристов 4-го курса стремление к богатству связано с ориентацией на эгоистические ценности ( $r = 0,218$ ) и установкой на деньги ( $r = 0,230$ ), но наравне с этим наблюдаются ранее не существовавшие связи с ориентацией на труд ( $r = 0,237$ ) и на результат ( $r = 0,212$ ). Студенты



старших курсов начинают понимать, что для достижения материального благополучия необходимо трудиться и эти труды должны приносить результаты. В то же время студенты готовы много времени отдавать учебе, не жалея времени и сил. Труд приносит им больше радости и удовольствия, чем какие-то иные занятия. Именно в это время, по нашему мнению, и происходит интенсивное формирование личности профессионала.

Другая картина связей существует у практикующих юристов. Стремление к материальному благосостоянию связано с недоверием к окружающим ( $r = 0,265$ ), с представлением о том, что окружающие преуменьшают значимость денег в их жизни ( $r = 0,389$ ), а также – представлением о беззаконии в стране ( $r = -0,335$ ). Данные взаимосвязи свидетельствуют о своеобразной проекции своих установок на других. Вместе с тем обнаружена прямая корреляционная связь между стремлением обладать денежными средствами и ориентацией на власть ( $r = 0,307$ ) и свободу ( $r = 0,452$ ). Данная взаимосвязь может свидетельствовать о том, что в представлениях юристов деньги могут дать как власть, так и свободу.

### Заключение

Подводя итоги исследования, отметим, что в процессе профессиональной социализации личности юристов ценностная структура претерпевает качественные изменения: меняется система ценностно-смысловых ориентаций личности, сменяются ранги ценностей, одновременно изменяются качества взаимосвязей между ценностями и социально-психологическими установками. Наблюдается прогрессирующее обесценивание ранее актуальных ценностей на каждом последующем этапе профессионализации, усиление прагматических взглядов у практикующих юристов по сравнению со студенчеством.

В процессе профессиональной социализации студентов происходит сближение значимости ряда ценностей с ценностями профессионалов, но отмечены существенные различия ценностей студентов-выпускников и юристов, характеризующих личностный рост («развитие себя», «сохранение индивидуальности»): в частности, у практикующих юристов значимость этих ценностей ниже.

### Библиографический список

1. Шамионов Р. М. Психологические характеристики социальной активности личности // Мир психологии. 2012. № 3. С. 145–154.
2. Шамионов Р. М. Личностное и профессиональное самоопределение как эффекты социализации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2008. Т. 8, вып. 1. С. 90–95.
3. Шамионов Р. М., Голованова А. А. Социальная психология личности. Саратов, 2006. 264 с.
4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957. 328 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 304 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М., 2007. 511 с.
7. Мясищев В. Н. Психология отношений. М., 1995. 400 с.
8. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности. М., 1986. 64 с.
9. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М., 1978. 272 с.
10. Донцов А. И. О ценностных факторах формирования личности. Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательный процесс. М., 1975. С. 130–140.
11. Шамионов Р. М. Социализация личности : системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.08.2013).
12. Журавлев А. Л., Дробышева Т. В. Ценностные ориентации формирующейся личности в разные периоды развития российского общества // Психол. журн. 2010. Т. 31, № 5. С. 5–16.
13. Бочарова Е. Е. Ценностные предпочтения молодежи в представлениях различных социальных групп // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 12, вып. 4. С. 13–16.
14. Шамионов Р. М. Характеристики ценностных ориентаций молодежи в соотношении с представлениями о России и ценностях россиян // Социология образования. 2009. № 4. С. 39–49.
15. Журавлева Н. А. Ценностные ориентации личности в изменяющемся российском обществе // Психол. журн. 2012. Т. 33, № 1. С. 30–39.
16. Сотников А. Е. Особенности социальных представлений и отношений в различных условиях первичной профессиональной социализации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 3. С. 91–94.
17. Бочарова Е. Е. Готовность к риску как личностный потенциал субъектной регуляции // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4, вып. 2. С. 27–33.

### Life Values and Social-Psychological Orientations at Various Stages of Lawyers' Professional Socialization

Rail M. Shamionov

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

Aleksey E. Sotnikov

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia  
E-mail: alexey176@yandex.ru

The article presents research results that demonstrate correlation between life values and social-psychological orientations at various stages of lawyers' professional socialization ( $n = 258$ ). Authors of the study used the following methods in the course of their investigation:



"Morphological test of life values" by V. F. Sopov and L. V. Karpushina, "Diagnostic technique for social and psychological orientations of a personality in motivational and need-related spheres" by O. F. Potemkina (original questionnaire), and methods of mathematical statistics. Research results allow to trace qualitative changes in the structure of valuable and meaningful personal orientation. The investigation helps to single out significant correlations between personal values and social-psychological orientations and perceptions at various stages of professionalization.

**Key words:** personality, lawyers' professional socialization, valuable and meaningful orientations, attitudes.

## References

1. Shamionov R. M. *Psikhologicheskie kharakteristiki sotsial'noy aktivnosti lichnosti* (Psychological characteristics of personality's social activity). *Mir psikhologii* (The world of psychology), 2012, no. 3, pp. 145–154 (in Russian).
2. Shamionov R. M. *Lichnostnoe i professional'noe samoopredelenie kak efekty sotsializatsii* (Personal and professional self-determination as socialization's effects). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 2008, vol. 8, iss. 1, pp. 90–95 (in Russian).
3. Shamionov R. M., Golovanova A. A. *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti* (Social psychology of personality). Saratov, 2006. 264 p. (in Russian).
4. Rubinshteyn S. L. *Bytie i soznanie* (Being and consciousness). Moscow, 1957. 328 p. (in Russian).
5. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* (Activity. Consciousness. Personality). Moscow, 1977. 304 p. (in Russian).
6. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla* (Psychology of meaning) Moscow, 2007. 511 p. (in Russian).
7. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otnosheniy* (Psychology of relations). Moscow, 1995. 400 p. (in Russian).
8. Bratus' B. S. *Nravstvennoe soznanie lichnosti* (Personality's ethic consciousness). Moscow, 1986. 64 p. (in Russian).
9. Dodonov B. I. *Emotsiya kak tsennost'* (Emotion as a value). Moscow, 1978. 272 p. (in Russian).
10. Dontsov A. I. *O tsennostnykh faktorakh formirovaniya lichnosti* (Axiological factors of personality formation). *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy formirovaniya*

- lichnosti i uchebno-vospitatel'nyy protsess* (The social-psychological problems of personality formation and educational process). Moscow, 1975, pp. 130–140 (in Russian).
11. Shamionov R. M. *Sotsializatsiya lichnosti: sistemno-diakhronicheskiy podkhod* (Socialization of personality: the system and diachronic approach). *Psikhologicheskie issledovaniya* (Psychological investigations), 2013, vol. 6, no. 27. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 02 August 2013).
12. Zhuravlev A. L., Drobysheva T. V. *Tsennostnye orientatsii formiruyushchiesya lichnosti v raznye periody razvitiya rossiyskogo obshchestva* (The value system of formed personality in different periods of Russian society's development). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal), 2010, vol. 31, no. 5, pp. 5–16 (in Russian).
13. Bocharova E. E. *Tsennostnye predpochteniya molodezhi v predstavleniyakh razlichnykh sotsial'nykh grupp* (Youth's value priorities in different social groups' imagination). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2012, vol. 12, iss. 4, pp. 13–16 (in Russian).
14. Shamionov R. M. *Kharakteristiki tsennostnykh orientatsiy molodezhi v sootnesenii s predstavleniyami o Rossii i tsennostnykh rossiyan* (Characteristics of youth's value systems in correlation with imagination of Russia and Russians' values). *Sotsiologiya obrazovaniya* (Educational sociology), 2009, no. 4, pp. 39–49 (in Russian).
15. Zhuravleva N. A. *Tsennostnye orientatsii lichnosti v izmenyayushchemsya rossiyskom obshchestve* (Personality's value system at the vary Pussian society). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal), 2012, vol. 33, no. 1, pp. 30–39 (in Russian).
16. Sotnikov A. E. *Osobennosti sotsial'nykh predstavleniy i otnosheniy v razlichnykh usloviyakh pervichnoy professional'noy sotsializatsii* (Features of social imaginations and relations in different conditions of primary professional socialization). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 2011, vol. 11, iss. 3, pp. 91–94 (in Russian).
17. Bocharova E. E. *Gotovnost' k risku kak lichnostnyy potentsial sub'ektnoy regulyatsii* (Peadiness to risk as a personal potential of subject's regulation). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2011, vol. 4, iss. 2, pp. 27–33 (in Russian).

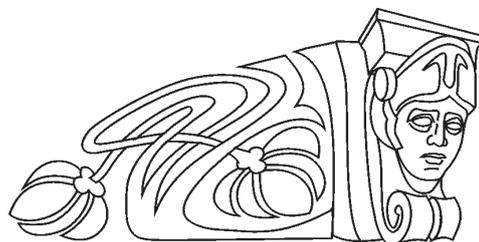
УДК 159.9:37.015.3

## РОЛЬ ЭМПАТИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

М. В. Григорьева, А. В. Сёмина

Григорьева Марина Владимировна – доктор психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия  
E-mail: [grigoryevamv@mail.ru](mailto:grigoryevamv@mail.ru)

Сёмина Анастасия Владимировна – бакалавр 3-го года обучения по направлению «психология образования», Саратовский государственный университет, Россия



Представлены результаты эмпирического исследования эмоционально-нравственных факторов социально-психологической адаптации студентов к образовательной среде вуза. Цель исследования, используя метод корреляционного анализа, определить значимые взаимосвязи показателей социально-психологической адаптации и эмпатии по отношению к представителям разных возрастных и социальных групп у студентов первого курса. Применение психодиагностического



инструментария (шкала социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Т. В. Снегиревой, методики экспресс-диагностики эмпатии И. М. Юсупова) на выборке 60 студентов 1-го курса в возрасте 17–19 лет позволило получить значимые положительные связи между принятием себя и эмпатией с малознакомыми людьми, принятием других и эмпатией к героям художественных произведений. Значимые отрицательные статистические связи получены между принятием себя и эмпатией с детьми, между ожиданием внешнего контроля и эмпатией с детьми. Отмечено, что в группе студентов самый высокий средний балл имеет шкала «Эмпатия с родителями», половина значимых взаимосвязей показателей социально-психологической адаптации приходится на эмпатию с детьми; 25% – на эмпатию по отношению к незнакомым людям, что обусловлено ориентацией студентов – будущих педагогов и психологов – на работу с детьми и взрослыми клиентами. Сделан вывод о том, что уровень социально-психологической адаптации взаимосвязан с эмпатией.

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, студенты, эмпатия, статистические взаимосвязи.

## Введение

Проблема формирования активной, мобильной и самостоятельной в принятии решений личности для современного общества чрезвычайно актуальна. Мир постоянно меняется, трансформируются практически все сферы жизнедеятельности человека. Непрерывный поток информации, которую необходимо воспринимать, классифицировать, осознать и усваивать, оказывает сильное влияние на сознание подрастающего и формирующегося человека; постоянно меняются условия деятельности и требования к личности. Значительная динамика ценностных ориентаций в обществе, по сравнению с недалеким прошлым, ставит молодых людей в ситуацию нравственного выбора, осуществляющегося часто не в пользу социально полезных ориентаций и действий. Особенно остро проблема нравственного выбора стоит в процессе социально-психологической адаптации к новым условиям деятельности. Студенты – это вчерашние школьники, которые воспринимают мир по-новому, открыты людям, новым знакомствам, готовы найти для себя авторитеты и образцы поведения, попробовать себя в различных сферах. Но в то же время многим приходится довольно сложно в новой среде, при общении с новыми людьми и освоении новой сферы и нового содержания деятельности. Перед молодыми людьми возникают вопросы, связанные с выбором сферы активных изменений: менять ли что-то в среде или изменить свое отношение к происходящему и действия; если ориентироваться на изменения в социальном окружении, то какую выбрать стратегию, какова должна быть сила влияния на социальное окружение, где границы этого влияния, насколько оно совместимо с этическими и нравственными нормами? Ответы на эти вопросы находятся индивидуально – в зависимости от жизненного

опыта и личностных особенностей, но в любом случае значительную роль в процессе принятия решения играют эмоциональные явления, лежащие в основе нравственности человека. Одним из таких эмоционально-нравственных основ является эмпатия как способность к сопереживанию другому человеку, постижению его эмоционального состояния, антиципации эмоциональных реакций в той или иной ситуации [1, с. 463]. В связи с этим встает проблема эмоционально-нравственных основ социально-психологической адаптации студентов в новой образовательной среде вуза.

Кроме того, молодые люди, начиная обучаться в вузе, становятся более самостоятельными от родителей, видят перед собой много соблазнов, которые могут оказывать на них негативное воздействие. Молодежь XXI в. является свидетелем того, что многие нравственные ценности обесценились, потеряли значимость, перестали быть ориентирами в жизни и деятельности. Студенты стоят перед моральным выбором поступков, часто попадая в трудные ситуации и находясь в условиях аксиологического вакуума. Социально-психологическая адаптация в условиях неопределенности внешних условий активности и внутренних ориентиров жизни и деятельности может быть затрудненной, а в некоторых случаях и невозможной. Особенно сильное влияние на процесс и результат социально-психологической адаптации в этом плане оказывает эмпатия как эмоциональный отклик на переживания другого человека. В основе такого отклика лежат эмоционально-оценочные процессы, связанные с понятиями добра и зла. Важно знать поэтому, каким образом взаимосвязаны показатели социально-психологической адаптации и эмоционально-нравственные качества личности молодых людей. В связи с этим необходимо исследование взаимосвязи эмоционально-нравственных качеств и социально-психологической адаптации у студентов.

## Теоретическое обоснование исследования

Эмоционально-нравственное развитие личности основано на сопереживании, понимании и передаче настроения, влияет на проявления эмоциональной сферы, отношение к различным сторонам действительности, отражает характер нравственной деятельности, обогащает эмоционально-нравственный опыт через отношение человека к миру и людям в форме непосредственного переживания.

Вопросами социально-психологической адаптации занимались А. А. Налчаджян, А. А. Реан, Н. И. Сарджвеладзе, Ф. Б. Березин, М. В. Григорьева, О. И. Зотова, В. П. Каширина и др. Исследователи обращают внимание на содержание и структуру социально-психологической адаптации [2–4], особенности адаптации школьников [5],



определяют факторы и показатели адаптации [6], раскрывают связь показателей социально-психологической адаптации с личностными качествами индивида [7] и его адаптационными способностями [8].

### Постановка задачи

Анализ научной литературы свидетельствует, что проблема социально-психологической адаптации в связи с эмоционально-нравственными качествами достаточно полно изучена для учащихся начальной школы. Что же касается аналогичной проблемы по отношению к студентам первых курсов, то она практически не изучена. Цель нашего исследования: используя метод корреляционного анализа, определить значимые взаимосвязи показателей социально-психологической адаптации студентов первого курса и эмпатии по отношению к представителям разных возрастных и социальных групп.

### Выборка, методики и методы исследования

В ходе исследования были использованы следующие методики: шкала социально-психологической адаптации (разработана К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптирована Т. В. Снегиревой), методика экспресс-диагностики эмпатии (И. М. Юсупов). В качестве математико-статистических методов производился подсчет среднего значения и корреляционный анализ с подсчетом коэффициента Пирсона. В исследовании приняли участие 60 студентов 17–19-ти лет, 1-го курса факультета психолого-педагогического и специального образования.

### Результаты исследования и их обсуждение

Коэффициент социально-психологической адаптированности колеблется: 0,5–0,7. Это значит, что полностью из группы студентов, участвующих в исследовании, не адаптировался еще никто. При этом видно, что процесс социально-психологической адаптации идет довольно равномерно, потому что разница коэффициентов составляет всего 0,2 единицы: следовательно, все испытуемые испытывают друг к другу обычные чувства и эмоции, всем довольно комфортно, никто не чувствует себя в чем-то ущемленным. Стоит заметить, что процесс адаптации студентов продолжается, различные общественные мероприятия, новые предметы несут с собой новые эмоции, которые могут расположить испытуемых друг к другу в большей степени, что облегчит и ускорит их дальнейшую адаптацию.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что уровень социально-психологической адаптации человека в обществе, его отношение к себе и окружающим связан с эмпатией.

Так, по шкале «Принятие – неприятие себя» все испытуемые набрали большее количество баллов в разделе «принятие себя» (57,9–14,5), т. е. они умеют принимать себя такими, какие они есть, в целом относятся к себе позитивно, умеют быть в меру самокритичными.

По шкале «Принятие других – конфликт с другими» испытуемых условно можно разделить на три группы: в первой однозначное принятие других (63% испытуемых). Студенты могут принимать людей такими, какие они есть, не обращать внимание на мелкие недостатки. Скорее всего, эти люди не любят конфликтные ситуации, предпочитают иметь со всеми нормальные отношения. У данной группы испытуемых довольно высокий уровень эмпатии по отношению к родителям, старикам, детям и незнакомым людям ( $M = 11$ ), т. е. большинство людей вызывает у них положительные эмоции, они не идут на конфликт, умеют сопереживать и сочувствовать, умеют помочь в нужный момент, поддержать. Все это помогает им лучше адаптироваться к окружающей среде, быстрее привыкнуть к новым условиям, найти единомышленников, заняться интересным делом. Об этом свидетельствует и коэффициент корреляции этой группы в целом между общим показателем адаптированности и показателем по этой шкале ( $r = 0,39$ , при  $p < 0,01$ ).

Во второй группе – принятие людей происходит с какими-либо условиями или ограничениями (24%). В ней разрыв между показателями принятия и конфликта с окружающими составляет 3–7 баллов, что является небольшим значением. Это может свидетельствовать о том, что данные испытуемые привыкли общаться с определенным кругом лиц, которых они достаточно хорошо знают. К посторонним же они относятся с подозрением, могут быть неискренними с ними, долго присматриваются. У них могут быть стереотипы восприятия людей, мешающие им быть гибкими в отношениях с ними. К тому же данные испытуемые могут быть вспыльчивы, агрессивны, высокомерны – все это может служить причиной их конфликтов с окружающими. У них не очень высок уровень эмпатии, особенно к старикам ( $M = 6$ ). Это свидетельствует о том, что испытуемые проявляют свои эмоционально-нравственные качества не всегда, выборочно или ситуативно. Этим студентам сложнее адаптироваться в обществе, в новой среде, потому что общение приносит им примерно одинаковое количество позитивных и негативных эмоций, их что-то не устраивает в других, т. е. они не всегда могут приспособиться и привыкнуть к новой социальной среде.

В третьей группе – неприятие окружающих, конфликты (13%). Результаты показали, что они чаще конфликтуют с другими людьми, чем принимают их. Скорее всего, эти студенты ставят себя выше других людей, мнительны, раздражительны, критически относятся к людям,



презирают их. Это может быть связано с тем, что они еще не адаптировались к новой среде, им тяжело найти контакт и общие точки соприкосновения с людьми, они стараются противопоставить себя коллективу.

Стоит заметить, что испытуемые, которые больше конфликтуют с окружающими, чаще решают свои проблемы сами, у них показатель по шкале «уход от проблем» значительно ниже, чем у тех, кто хорошо умеет принимать окружающих людей ( $M = 13$  по сравнению с  $M = 22$ ). Скорее всего, это связано с тем, что конфликтные люди не любят привлекать к своим делам посторонних, надеются только на себя. В то же время это может быть показателем того, что, решая проблемы, человек может не обращать внимание на эмоциональные состояния окружающих, для него важно собственное эмоциональное состояние.

В группе обследуемых студентов самый высокий средний балл ( $M=9,8$ ) имеет шкала «эмпатия с родителями». Это можно объяснить тем, что родители – самые близкие люди, которых человек знает с рождения. Многие студенты до сих пор живут с родителями, связаны с ними общими проблемами и переживаниями, поэтому достаточно эмпатийно относятся к ним. К тому же часто случается так, что неудачи родителей как-либо отражаются на детях, следовательно, дети в какой-то степени сопереживают сами себе. Также если у человека в семье хорошие отношения, ему намного проще адаптироваться в обществе, потому что отсутствуют нервозность, раздражительность, плохое настроение.

При подсчете уровня корреляции была получена положительная значимая связь между принятием себя и эмпатией с малознакомыми людьми ( $r = 0,28$ , при  $p \leq 0,05$ ). Чем выше у человека принятие себя, тем выше уровень эмпатии с незнакомыми и малознакомыми людьми. Чем лучше человек воспринимает себя, свои достоинства и недостатки, тем меньше он критикует окружающих, может сопереживать и помогать малознакомым людям. Чем выше развиты эмпатические способности человека с малознакомыми людьми, тем лучше он умеет принимать себя таким, какой он есть, так как не боится попасть в нелепую ситуацию, выглядеть некомпетентным. Человек относится позитивно к окружающим людям и взамен ждет такого же отношения к себе.

Отрицательная значимая статистическая связь получена между непринятием себя и эмпатией с детьми ( $r = -0,41$  при  $p \leq 0,01$ ). Следовательно, чем выше у человека уровень непринятия себя, тем меньше он может эмпатировать детям. Человек постоянно в себе чем-то недоволен, находит негативные черты, проблемы, из-за этого в детях он видит не радость, а проблемы. Чем ниже уровень эмпатии по отношению к детям, тем критичнее человек относится к себе. Дети ведут себя непосредственно, открыты людям, ис-

кренни. Человек, который не умеет сопереживать и сочувствовать детям, скорее всего, не умеет воспринимать себя.

Положительная статистическая взаимосвязь получена между принятием других и эмпатией с героями художественных произведений ( $r = 0,26$ , при  $p < 0,05$ ). Чем выше принятие других, тем выше эмпатия с героями художественных произведений. Если человек умеет принимать других людей, то при чтении художественных произведений он без труда сопереживает и сочувствует героям, умеет почувствовать их состояние и эмоции, поставить себя на их место и пережить определенную ситуацию. Чем выше эмпатия с героями художественных произведений, тем лучше человек умеет принимать окружающих, относится к ним менее критично, может смириться с какими-то недостатками. Как известно, герои произведений бывают как положительные, так и отрицательные, в зависимости от того, к каким героям человек проявляет эмпатию, можно судить о том, какие качества он ценит в людях.

Обратная значимая статистическая связь получена между ожиданием внешнего контроля и эмпатией с детьми ( $r = -0,32$  при  $p < 0,05$ ). Чем выше у человека ожидание внешнего контроля, тем ниже эмпатия с детьми, так как, если человек ожидает, чтобы его контролировали, направляли, значит он несамостоятелен, не умеет принимать собственные решения и нести за них ответственность, ждет чьих-то подсказок и указаний. Такой человек, несмотря на свой возраст, сам похож на ребенка, поэтому ему тяжело сопереживать детям, ведь он все время ждет, чтобы пожалели его и посочувствовали ему. Чем выше у человека уровень эмпатии с детьми, тем ниже ожидание внешнего контроля. Если он умеет сочувствовать и сопереживать детям, помогает им решить какие-то проблемы, он умеет брать на себя ответственность не только за самого себя, но и за других. В таком случае, ему не нужен контроль со стороны, он сам умеет контролировать ситуацию.

В ходе исследования выяснилось, что 50% значимых взаимосвязей приходится на эмпатию с детьми. Это, скорее всего, связано с тем, что наши испытуемые – студенты-педагоги, которым предстоит работать с детьми. Возможно, в настоящее время многие из них переживают, правильно ли они выбрали профессию, все ли у них получится. Очевидно, вопрос профессии, интерес и любовь к детям, скорее всего, доминируют у них. В связи с этим возникают эмоции, которые помогают адаптироваться в новой образовательной среде. 25% значимых взаимосвязей относится к эмпатии с малознакомыми людьми. Это может быть связано с тем, что испытуемые очень часто сталкиваются с новыми людьми, приобретают новые знакомства и социальные связи. К тому же будущая профессия предполагает общение с новыми людьми, которым придется помогать, сопереживать и сочувствовать. 25% значимых статистических взаимосвязей отно-



сится к принятию других или конфликту с ними и эмпатии к героям художественных произведений. Возможно, испытуемые попали в новый коллектив, им приходится в процессе образовательного процесса изучать не только новые дисциплины, но и людей, узнавать лучше своих одногруппников, преподавателей, принимать или не принимать их, делать какие-то совместные работы и проекты. Кроме того, испытуемые начали знакомиться со специальной литературой, которая полезна для их будущей профессии, следовательно, и героев художественной литературы они воспринимают через призму новых психологических знаний. В любом случае все новое и непривычное вызывает у испытуемых эмоции, которые каждый чувствует, контролирует и интерпретирует по-своему.

### Заключение

Из всего вышесказанного можно сделать вывод: уровень социально-психологической адаптации взаимосвязан с эмоционально-нравственными качествами личности. Если человек принимает себя таким, какой он есть, в меру самокритичен, не ставит себя выше других, ему довольно легко принять других такими, какие они есть. К тому же он способен проявлять эмоционально-нравственные качества по отношению к окружающим, сопереживать, сочувствовать, умеет поставить себя на место другого.

*Работа выполнена при финансовой 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. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990. 494 с.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. 270 с.
3. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности : формы, механизмы и стратегии. Ереван, 1988. 263 с.
4. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989. 103 с.
5. Григорьева М. В. Сравнительный анализ механизмов и факторов школьной адаптации в разных условиях обучения : дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2005. 220 с.
6. Григорьева М. В. Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 3. С. 11–15.
7. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006. 479 с.
8. Григорьева М. В. Специфика структурной организации комплексных факторов школьной адаптации // Вестн. Ярославского гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 35–37.

### Role of Empathy in the Process of Students' Social and Psychological Adaptation to Higher Educational Institution Environment

Marina V. Grigorieva

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

Anastasia V. Syomina

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia  
E-mail: nastasija2010.sjomina@yandex.ru

The article presents the results of empirical study of emotional and moral factors of students' social-psychological adaptation to higher educational institution environment. The objective of the study is to determine meaningful interconnections between social-psychological adaptation and empathy in relation to representatives of different age and social groups of first-year students. In order to do it the authors used correlation analysis method. Utilization of psychodiagnostic methods (T. V. Snegireva's adaptation of Rogers and Dymond's scale of social psychological adjustment; I. M. Yusupov's express diagnostics of empathy) on the sample of 60 first-year students aged 17–19 allowed to obtain significant positive connections between self-perception and empathy with strangers; self-perception and empathy with fiction characters. Significant negative statistical connections were discovered between self-rejection and empathy with children; external control expectation and empathy with children. It was found out that in the group of students the highest average point belongs to "empathy with parents" scale; half of the significant interconnections between the markers of social-psychological adaptation account for empathy with children; 25% accounts for empathy with strangers, which is conditioned by students' (that are future teachers and psychologists) orientation towards work with children and adults. Authors of the study come to the conclusion that the level of social-psychological adaptation and empathy are interconnected.

**Key words:** social and psychological adaptation, students, empathy, statistical interconnections.

### References

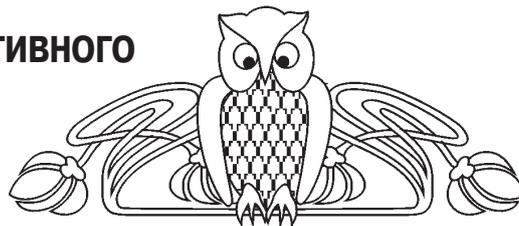
1. *Psikhologiya: Slovar'* (Psychology: The dictionary). In A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky (Eds.). 2-nd edition, compl. and cor. Moscow, 1990. 494 p. (in Russian).
2. Berezin F. B. *Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka* (A person's psychological and psychophysiological adaptation). Leningrad, 1988. 270 p. (in Russian).
3. Nalchadzhyan A. A. *Sotsial'no-psikhicheskaya adaptatsiya lichnosti: formy, mekhanizmy i strategii* (A personality's social-psychic adaptation: forms, mechanisms and strategies). Erevan, 1988. 263 p. (in Russian).



4. Sardzhveladze N. I. *Lichnost' i ee vzaimodeystvie s sotsial'noy sredoy* (The personality and its interaction with social environment). Tbilisi, 1989. 103 p. (in Russian).
5. Grigor'eva M. V. *Sravnitel'nyy analiz mekhanizmov i faktorov shkol'noy adaptatsii v raznykh usloviyakh obucheniya: dis. ... kand. psikhol. nauk* (The comparison study of mechanisms and factors of school-adaptation in different conditions of learning: diss. ... cand. of psychology). Saratov, 2005. 220 p. (in Russian).
6. Grigor'eva M. V. *Rol' adaptatsionnykh sposobnostey uchashchikhsya v protsesse vzaimodeystviya s obrazovatel'noy sredoy* (The role of pupils' adaptation abilities in the process of interaction with educational milieu). *Izv. Saratov. Univ.* (N. S.), Ser. Educational Akmeology. Developmental Psychology. 2012, vol. 1, iss. 3, pp. 11–15. (in Russian).
7. Rean A. A., Kudashv A. R., Baranov A. A. *Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika*. (Psychology of personality's adaptation. Analysis. Theory. Praxis.) St.-Petersburg, 2006. 479 p. (in Russian).
8. Grigor'eva M. V. *Spetsifika strukturnoy organizatsii kompleksnykh faktorov shkol'noy adaptatsii* (Specificity of structural organization of school-adaptation's complex factors). *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Ser.: Gumanitarnye nauki* (The bulletin of Yaroslavl' state university. The series Humanitarian sciences), 2009, no. 3, pp. 35–37 (in Russian).

УДК 159.9:316.35

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ, СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ГОТОВНОСТИ К РИСКУ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ «ЭМО»



М. А. Кленова

Кленова Милен Александровна – кандидат психологических наук, ассистент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет. Россия  
E-mail: milena\_d@bk.ru

ступают предметом изучения не только социальной психологии [1], а также социологии [2] и философии [3].

### Теоретический анализ проблемы

Представлен анализ взаимосвязи субъективного благополучия, уровня социализации и готовности к риску на примере двух выборок: «Эмо»-подростков и молодых людей, не относящих себя к неформальным группировкам. Показана перспективность исследования молодежных субкультур. Применение психодиагностического инструментария «Шкалы субъективного благополучия» (Е. Б. Фанталовой), «Методики для изучения социализированности личности учащегося» (М. И. Рожкова), «Методики диагностики степени готовности к риску» (Г. Шуберта) позволило выявить, что уровень субъективного благополучия и социализации у неформалов ниже, в то время как готовность к риску выше, чем в контрольной группе. Субъективное благополучие, социализация и готовность к риску находятся в корреляционной взаимосвязи. Прикладной аспект изучаемой проблемы может быть реализован педагогами-психологами образовательных учреждений для диагностики и коррекции социально-психологической адаптации и субъективного благополучия учащихся.

**Ключевые слова:** социализация, субъективное благополучие, готовность к риску, молодежная субкультура.

Как отмечает М. В. Осорина, детская субкультура выполняет те же функции, что и любая культура взрослых: она помогает решать значимые возрастные проблемы развития благодаря познанию себя, самостоятельному «изобретению» форм освоения окружающего пространства в результате интуитивного открытия способов удовлетворения своих познавательных потребностей [1, с. 332]. В нашем исследовании предпринята попытка установления психологических особенностей субъективного благополучия и социализации представителей молодежной субкультуры «Эмо». «Эмо» (сокращение от «эмоциональный») – это сленговое определение популярной субкультуры, возникшей в середине 1980-х гг. в Вашингтоне (США), а с 2000 г. получившей свое распространение в России. Идеология «Эмо» сосредоточена вокруг внутренних ощущений и таких эмоциональных состояний, как грусть, тоска, романтическая любовь. В образе «Эмо» преобладает черный цвет, что может быть вызвано депрессией, несчастьем, отверженностью. Часто он сочетается с розовым – это своеобразный вызов общей мрачности, отрицание связи с готической субкультурой и приближение к панк-року, надежда на любовь, романтику и нежность [4].

Актуальность нашего исследования состоит в противоречии между нарастающей популярностью в среде подростков приверженности субкультурным объединениям и отсутствием

### Введение

Молодежная субкультура возникает как сообщество «иных людей»; представители подобных объединений противопоставляют себя всему остальному обществу, показывая «свою уникальность» и непохожесть на остальных. Проблема исследования молодежных субкультур является многогранной и многоплановой; неформальные молодежные группировки вы-



необходимых социально-психологических знаний об особенностях социализации, адаптации и субъективного благополучия представителей неформальных молодежных групп.

Основной методологической базой нашего исследования является системно-диахронический подход Р. М. Шамянова. Реализация системно-диахронического подхода в исследованиях социализации личности предполагает анализ не только содержания усвоенного социального опыта, но и характера усвоения, формирующихся на основе этого инстанций и многоуровневых внутри- и межфункциональных характеристик и их взаимосвязей, разнонаправленной динамики через выявление прогрессивных и регрессивных изменений характеристик личности на различных этапах [5].

### Выборка, методики и методы исследования

Эмпирическая база исследования составила 40 человек в возрасте 15–19 лет, из них 20 юношей и девушек – представители молодежной субкультуры «Эмо», 20 человек – молодые люди, не относящиеся себя к неформальным молодежным группам. В исследовании применялись методы анкетирования и опроса через Интернет и при личной беседе; использовались следующие методики: «Шкала субъективного благополучия» (Е. Б. Фанталовой), «Методика для изучения социализированности личности учащегося» (М. И. Рожкова), «Методика диагностики степени готовности к риску» (Г. Шуберта), анкетирование через Интернет или в личной беседе по вопросам разработанной нами анкеты.

### Результаты исследования и их обсуждение

В результате проведенного исследования было установлено, что средние показатели уровня субъективного благополучия составляют: в группе «Эмо» – 57,6 балла, в контрольной группе – 84,9 балла ( $t = 4,270, p < 0,01$ ). Полученные результаты показывают, что средний уровень субъективного благополучия в группе подростков, придерживающихся неформального молодежного течения, довольно низкий (57 из 119 максимальных баллов). При этом необходимо помнить, что субъективное благополучие – это не переживание абсолютного счастья или удовлетворенности всего и всем. Это состояние динамического равновесия, которое достигается разнонаправленными по валентности переживаниями удовлетворенности в различных сферах жизнедеятельности, когда состояние неудовлетворенности одной сферой компенсируется удовлетворенностью в другой, а на уровне внутренней динамики неудовлетворенность создает определенную зону напряжения, которая становится движущей силой развития, а удовлетворенность – зону разрешения [6]. Именно

поэтому, рассматривая субъективное благополучие в целом, нельзя не коснуться его составляющих. В данном контексте, опираясь на методику, предложенную Е. Б. Фанталовой, выделяется шесть кластеров.

Рассмотрим полученные данные в зависимости от принадлежности молодежи субкультуре. Наибольшие различия обнаружены по шкале «самооценки здоровья» – 6,9 для «Эмо» и 17,65 для контрольной группы ( $t = 8,230, p < 0,01$ ), а также по шкалам «изменений настроения»: «Эмо» – 6,9; подростки – 12,7 ( $t = 6,485, p < 0,01$ ), «степени удовлетворенности повседневной деятельностью» – 8,8 для «Эмо» и 14,3 – для обычных подростков ( $t = 4,557, p < 0,01$ ). Оценивая свое физиологическое здоровье, «Эмо» говорят о плохом самочувствии, тревоге и рассеянности наряду с общей неудовлетворенностью своей жизнью.

По результатам методики М. И. Рожкова установлено, что средние оценки социальной адаптированности в двух группах составили 9,3 – «Эмо» и 12,9 – подростки соответственно ( $t = 3,591, p < 0,05$ ). Средние оценки по шкале нравственности – 10,11 – «Эмо», 16,05 – подростки, ( $t = 3,620, p < 0,05$ ). По шкалам автономности: 8,21 – «Эмо», 13,14 – контрольная группа ( $t = 2,817, p < 0,05$ ).

Субъективное благополучие и уровень социальной адаптированности находятся в тесной корреляционной взаимосвязи в обеих выборках ( $r = 0,919$  – для «Эмо»;  $r = 0,592$  – для подростков,  $p < 0,01$ ). Кроме того, обнаружена связь общего показателя субъективного благополучия и оценки нравственности в группе «Эмо» ( $r = -0,449, p < 0,05$ ).

Анализ данных по шкале готовности к риску показал, что у представителей «Эмо» более высокая готовность к риску (16,4 балла), в отличие от студентов (8,2 баллов,  $t = 1,844$  при уровне значимости  $p = 0,1$ ). Действительно, готовность к риску является неотъемлемой чертой представителя субкультуры. Одно то, что молодой человек решается противопоставить себя обществу, отличаясь убеждениями, внешним видом и т. д. – уже само по себе риск. Особенно это значимо для субкультуры «Эмо», так как представители этого молодежного объединения склонны к суицидальным тенденциям. Однако не стоит забывать, что проявление подобного поведения может быть связано не столько с истинным желанием подростка уйти из жизни, сколько с навязанными идеологией данного течения стереотипами. И в этом, на наш взгляд, проявляется главное противоречие – представители субкультуры, пытаясь уйти от стереотипов, навязанных обществом, сами погружаются в стереотипы своей культуры.

Установлена взаимосвязь готовности к риску с субъективным благополучием. Весьма интересен тот факт, что субъективное благополучие и готовность к риску в группе подростков-«Эмо» находятся в отрицательной корреляционной взаимосвязи ( $r = -0,529$  при уровне значимости  $p = 0,05$ ). Другими словами, чем выше готовность



к риску, тем ниже уровень субъективного благополучия и наоборот. Проявление готовности к рискованным поступкам у неформалов связано с низкой оценкой своего благополучия по всем шкалам (напряженность и чувствительность, психоэмоциональная симптоматика, изменчивость настроения, значимость социального окружения, самооценка здоровья, степень удовлетворенности повседневной деятельностью). В группе студентов, не относящих себя к неформальным объединениям, напротив, обнаружена положительная взаимосвязь готовности к риску и субъективного благополучия. По результатам исследования установлено, что субъективное благополучие является фактором готовности к риску: чем выше уровень субъективного благополучия личности, тем более высокой оказывается степень готовности к рискованному поведению. Не менее интересным представляется тот факт, что в группе неформалов готовность к риску также отрицательно связана с социальной адаптированностью ( $r = -0,586$  при уровне значимости  $p = 0,01$ ) и нравственностью ( $r = -0,706$  при уровне значимости  $p = 0,01$ ), в то время как в другой группе испытуемых подобной взаимосвязи не установлено. Низкий уровень социализации и нравственности для «эмо»-подростков является фактором готовности к риску.

### Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Уровень субъективного благополучия в неформальной молодежной группировке «Эмо» – низкий. Показатели по всем шкалам предложенной методики гораздо ниже, чем в контрольной группе. Это говорит о том, что подростки, принадлежащие этому молодежному течению, испытывают неудовлетворенность своей повседневной жизнью, жалуются на физическое самочувствие, недовольны взаимоотношениями с окружающими, склонны к тревоге и грусти. Все это подтверждает сложившиеся в обществе стереотипы относительно образа «Эмокида» как депрессивного, подавленного, характеризующегося виктимным поведением ребенка. Однако не исключен тот факт, что при ответах на вопросы методик «Эмо» отвечали, полагаясь не столько на свое реальное самоощущение, сколько на стереотипы, навязанные принадлежностью к субкультуре. В нашем исследовании обнаружены подобные противоречия. Так, при ответах на вопросы по шкале автономности в методике для определения уровня социализированности, «эмо» говорили о независимости и нежелании сближаться с окружающими людьми, однако в ответах на вопросы по методике субъективного благополучия отмечается довольно высокий уровень значимости социального окружения. Поэтому можно сделать вывод, что в данном направлении необходимо проводить более полную и подробную исследовательскую работу.

Отмечается низкий уровень социализированности подростков, принадлежащих субкультуре «Эмо», в сравнении с обычными подростками: данные по всем шкалам методики подтверждают этот вывод. У подростков, принадлежащих этой субкультуре, ярко выражена стадия социализации, получившая название – индивидуализация. Для нее характерны стремление к выделению, не только благодаря жизненной позиции, но и – внешней атрибутики – в одежде и косметике, критическое отношение к общественным нормам. На этой стадии выделяют промежуточную социализацию, она характеризуется недостаточно осознанным стремлением к самоопределению, выяснением соотношения «Я» и окружающей социальной действительности, неустойчивым мировоззрением и характером.

Опираясь на системно-диахронический подход к исследованию социализации, необходимо отметить, что одним из наиболее важных направлений эмпирических исследований в условиях современной действительности является анализ вариантов субъективного благополучия личности в зависимости от качественных и количественных сдвигов различных составляющих социализации личности [6], в нашем случае – это принадлежность к неформальным молодежным группировкам.

В результате нашего исследования установлена взаимосвязь субъективного благополучия и уровня социальной адаптированности, причем данная взаимосвязь наиболее выражена в группе подростков-неформалов. Другими словами, чем выше уровень социализированности, тем выше показатели субъективного благополучия. Интересен тот факт, что в группе подростков-неформалов обнаружена отрицательная взаимосвязь социальной адаптированности и оценки нравственности. Другими словами, «Эмо»-подростки связывают свое субъективное благополучие с отрицанием гуманистических норм жизни для себя, тем самым высказывая протест окружающей их социальной реальности.

Установлено, что для неформалов готовность к риску определяется неудовлетворенностью своей жизнью, другими словами, чем ниже они оценивают свое субъективное благополучие, тем более они готовы к совершению рискованного поступка. Для молодежи, не относящей себя к неформалам, готовность к риску является фактором субъективного благополучия, т. е. они высоко оценивают свою готовность к риску при условии большей удовлетворенности своей жизнью.

### Библиографический список

1. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2008. 359 с.
2. Луков В. А. Особенности молодежных субкультур в России // Социологические исследования. 2002. № 10. С. 79–87.



3. Левикова С. И. Молодежная субкультура : учеб. пособие. М., 2004. 608 с.
4. Эмо (субкультура). URL: [http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Эмо\\_\(субкультура\)](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Эмо_(субкультура)) (дата обращения: 29.11.2013).
5. Шамионов Р. М. Социализация личности: системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.11.2013).
6. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект. URL: [http://psyjournals.ru/sgu\\_socialpsy/issue/30315.shtml](http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30315.shtml) (дата обращения: 29.11.2013).

### Interconnection between Socialization, Subjective Well-Being, and Readiness to Risk in Representatives of «Emo» Subculture

Milena A. Klenova

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

The article presents the analysis of interconnection between subjective well-being, level of social readiness for risk based on the two samples, which include «Emo» teenagers and young people that do not attribute themselves to any informal groups. The study shows the perspectiveness of investigating youth subcultures. Psycho-diagnostic methods including E. B. Fantalov's «Subjective well-being scale», M. I. Rozhkov's «Method for studying personal socialization», and G. Schubert's «Risk attitude scale» allowed to discover that the levels of subjective well-being and socialization in representatives of youth subcultures are lower, while their readiness to risk is higher than in the

УДК 159.95

## СЦЕНАРИИ ВЗАИМОСВЯЗИ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова, Е. М. Семёнова

Лобанов Александр Павлович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Беларусь  
E-mail: 7707601@mail.ru

Радчикова Наталия Павловна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра методологии и методов психологических исследований, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Беларусь  
E-mail: radchikova@yahoo.com

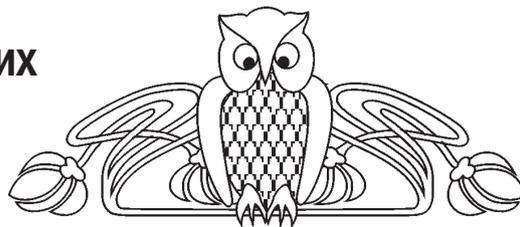
Семёнова Елена Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Россия  
E-mail: sem-elen@bk.ru

control group. Subjective well-being, socialization and readiness to risk are correlated. The applied aspect of the problem under study can be implemented by teachers and psychologists of educational institutions for diagnostics and correction of social-psychological adaptation and subjective well-being in students.

**Key words:** socialization, subjective well-being, readiness to risk, youth subculture.

### References

1. Osorina M. V. *Sekretnyy mir detey v prostranstve mira vzroslykh* (The secret world of children in the space of the adult world). St.-Petersburg, 2008. 359 p. (in Russian).
2. Lukov V. A. *Osobennosti molodezhnykh subkultur v Rossii* (Features of youth subcultures in Russia). *Sotsiologicheskije issledovaniya* (Sociological investigations), 2002, no. 10, pp. 79–87 (in Russian).
3. Levikova S. I. *Molodezhnaya subkultura* (Youth subculture). Moscow, 2004. 608 p. (in Russian).
4. *Emo (subkultura)* {Emo (the subculture)}. Available at: [http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Emo\\_\(subkultura\)](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Emo_(subkultura)) (accessed 29 November 2013).
5. Shamionov R. M. *Sotsializatsiya lichnosti: sistemno-diakhronicheskiy podkhod* (Socialization: a system-diachronic approach). *Psikhologicheskije issledovaniya* (Psychological investigations), 2013, vol. 6, no. 27. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 29 November 2013).
6. Shamionov R. M. *Subyektivnoye blagopoluchiye lichnosti: etnopsikhologicheskij aspekt* (Subjective well-being of a person: ethno-psychological aspect). Available at: [http://psyjournals.ru/sgu\\_socialpsy/issue/30315.shtml](http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30315.shtml) (accessed 29 November 2013).



Представлен теоретический анализ проблемы дескрипторов академических достижений обучающихся; рассмотрены научные подходы, основанные на интеллекте и компетенциях. Отмечено, что оппозиция компетенций интеллекту уступает место их включению в структуру когнитивных способностей. Применение психодиагностического инструментария (для диагностики интеллекта – «Прогрессивные матрицы Равена» и «Ведущий способ группировки» А. П. Лобанова; когнитивного стиля – «Скорость завершения рисунков» и «Скрытые фигуры» Л. Л. Терстоуна; компетенций – «Анкета оценки компетенций»; компетентностей – опросник «Профессиональная компетентность педагогов-психологов» Н. В. Матяш и Е. М. Фещенко) на выборке 58 студентов 3-го курса в возрасте 20–25 лет, позволило выявить, что возможны два сценария взаимосвязи успеваемости с интеллектуально-когнитивным развитием и компетенциями. Прикладной аспект исследуемой проблемы



может быть реализован в практике модернизации высшего образования и мониторинге его психологического сопровождения.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, интеллектуально-когнитивное развитие, интеллект, компетенции, компетентность, академические достижения.

## Введение

Об эффективности образовательного процесса принято судить на основе поверхностных, рассчитанных, главным образом, на широкую общественность, студентов и их родителей, и глубинных, имеющих непосредственное отношение к профессиональной деятельности специалистов, дескрипторов. Поверхностные дескрипторы представляют собой совокупность субъективных оценок академических достижений студентов, которые были озвучены при их «очной ставке» с экзаменующим преподавателем. Осознавая их случайный характер, обусловленный двадцатиминутным общением незнакомых людей (семинарские и практические занятия, как правило, ведут ассистенты), администрация вузов вынуждена вводить банальные предписания локального законодательства: не открывать зачетки пока не выставлена отметка в экзаменационную ведомость. В результате подогреваемая конформизмом тенденция усреднения уступает место практике завышения отметки в пределах разумного. В качестве глубинных дескрипторов оценочной деятельности преподаватели используют свои имплицитные знания о когнитивных способностях, компетенциях и компетентности обучающихся.

Взаимосвязь успеваемости студентов с их интеллектуальными показателями, когнитивным стилем и компетенциями/компетентностями при традиционной системе обучения была выбрана нами в качестве предмета специального исследования. Актуальность исследования обусловлена модернизацией и реформированием национальных систем высшего образования, вызовами глобализации и вхождением в мировое образовательное пространство. В наших странах – в Российской Федерации и в Республике Беларусь – общепризнанным является наличие глобального кризиса высшего образования, вызванного его ориентацией на запросы старого экономического уклада, и утратой эффективности национальных образовательных систем. По данным ЮНЕСКО, по уровню образования РФ в 2010 г. заняла лишь 67-е место (для сравнения – 3-е место в 1990 г.) [1, с. 21]. Выбор в качестве предмета исследования заявленных корреляций именно при традиционной системе обучения позволяет нам объективно посмотреть на перспективы внедрения компетентностного подхода и саму возможность определения цели высшего образования в формате не только оценки знаний, но и компетенций [2].

## Теоретический анализ проблемы

Идея рассматривать интеллект (умственные способности) в качестве «критерия хорошего обучения» принадлежит французскому психологу А. Бине [3]. Благодаря его теоретико-эмпирическим исследованиям возникло понятие академического интеллекта, широкое распространение получила практика регулярного тестирования уровня интеллектуального развития сначала детей школьного возраста, а затем – и взрослых. Именно благодаря парадигме А. Бине сложились представления об интеллекте как «социально полезной адаптации» [4] и совокупности познавательных способностей, представляющих интерес для сферы образования [5].

Постепенно роль интеллекта как унитарного критерия эффективности академических достижений была подвергнута сомнениям и открытой критике. Во-первых, психологи, нарушая известные постулаты Ч. Спирмена о независимости интеллекта от личностных характеристик человека и невключаемости в его структуру неинтеллектуальных качеств, стали искать корреляции с темпераментом, мотивацией и т. д. Во-вторых, возникли теории так называемого множественного интеллекта и было введено в научный оборот понятие неакадемического (практического, социального, эмоционального) интеллекта. Кроме того, было установлено, что взаимосвязь интеллекта и обучаемости во многом зависит от имплицитного или эксплицитного характера научения и усвоения знаний [6]. Последняя по времени дискуссия о взаимосвязи между интеллектом и успешностью в учебной деятельности в отечественной психологии развернулась на страницах журнала «Психология» Высшей школы экономики в 2004 г., главными фигурантами которой стали М. А. Холодная [7] и Д. В. Ушаков [8].

На смену теории интеллектуализации результатов образовательного процесса пришла концепция компетентности. Суть новой образовательной парадигмы наиболее кратко выразил Д. Макклелланд: не интеллект, а компетентность. Р. Стернберг различает две группы теорий компетентности: сравнительного анализа умственных процессов новичков и экспертов и роли знаний и их организации в достижении компетентности [9]. Категоричность суждений сторонников компетентностного формата результатов образования постепенно стала уступать место теориям интеллектуальной компетентности (Дж. Андерсона [10], Т. Chamorro-Premuzic, А. Furnham [11], М. А. Холодной [12]) и теориям, включающим компетенции в структуру интеллекта [13]. Впервые такой подход был реализован в работах D. P. Flanagan и P. L. Harrisson [14]. Таким образом, был найден компромисс между интеллектом и компетенциями как предикторами эффективности обучения.



## Выборка, методики и методы исследования

В исследовании приняли участие 58 студентов 3-го курса, обучающихся по специальности «Социальная работа. Практическая психология», в возрасте 20–25 лет (средний возраст – 20,9 года). Для диагностики интеллекта мы использовали методики «Прогрессивные матрицы Равена» (ПМР) и «Ведущий способ группировки» (ВСГ) А. П. Лобанова; когнитивного стиля «полезависимость – полenezависимость» – «Скорость завершения рисунков» (СЗР) и «Скрытые фигуры» (СФ) Л. Л. Терстоуна; компетенций – «Анкеты оценки компетенций» (АОК), предложенную в рамках проекта «Настройка образовательных структур (Tuning)»; компетентностей – опросник «Профессиональная компетентность педагогов-психологов» (ПКПП) Н. В. Матяш и Е. М. Фещенко.

Методика «Прогрессивные матрицы Равена» разработана Л. Пенроузом и Дж. Равеном. Она основана на теории перцепции форм и теории неогенеза Ч. Спирмена. Тест предназначен для измерения уровня интеллектуального развития (продуктивной и репродуктивной способностей). Принято считать, что он является одной из лучших методик, диагностирующих общий интеллект [15].

Методика «Ведущий способ группировки» А. П. Лобанова базируется на концепции интеллекта А. Йенсена, на операциональной теории интеллекта Ж. Пиаже, теории интеллекта М. А. Холодной и восходит к известным экспериментам А. Кориата и Р. Мелкмана. Интеллект трактуется как способность к когнитивной и метакогнитивной организации ментальных репрезентаций разного уровня системной интеграции и дифференциации. Методика измеряет уровень развития двух факторов индивидуального вербального интеллекта: конкретного интеллекта, который представляет собой совокупность ассоциативных способностей (As), и абстрактного интеллекта – совокупности когнитивных способностей личности (P) [16].

Методики «Скорость завершения рисунков» и «Скрытые фигуры» Л. Л. Терстоуна представляют собой модификации тестов Г. Уиткина и К. Готтшальдта и предназначены для диагностики «полезависимости – полenezависимости» (конвергентной продуктивности визуальных трансформаций, гибкости завершения гештальта, уровня психологической дифференциации). Методики различаются стимульным материалом: в первом случае испытуемый выполняет задания при недостатке информации, во втором случае – при ее избытке (коэффициент корреляции между тестами составляет 0,615 для студентов нашей выборки). Принято считать, что полenezависимые люди интерпретируют и реорганизуют окружающую их действительность, полезависимые – принимают ситуацию как данность. Полenezависимые действуют сообразно абстрактным идеям и принци-

пам, полезависимые люди лучше адаптируются к социальной среде [16].

«Анкета оценки компетенций» предложена в рамках проекта «Настройка образовательных структур (Tuning)» для изучения универсальных компетенций методом их ранжирования. Однако процедуру прямого ранжирования компетенций мы заменили 5-балльной рейтинговой шкалой Р. Лайкерта, предполагающей их оценивание по степени согласия/несогласия. Методика позволяет выявить степень предпочтения 30 универсальных компетенций, которые могут быть объединены в три группы: инструментальные, межличностные и системные. Первые компетенции предполагают знание конкретного инструмента (средства), понимание которого позволит самостоятельно применять их в теоретической и практической области. Межличностные включают знания, содержание и навыки межличностного взаимодействия и коммуникации в широком социальном и культурном контексте. Системные компетенции – знания, содержание и навыки, позволяющие специалисту действовать адекватно ситуации в широких областях, т. е. компетенции, необходимые для осуществления человеком его профессиональной деятельности как системы [2].

Опросник «Профессиональная компетентность педагогов-психологов» Н. В. Матяш и Е. М. Фещенко основан на теории профессиональной компетентности А. К. Марковой и измеряет уровень сформированности индивидуальной, личностной, социальной и специальной компетентности [17].

Для оценки академических достижений мы использовали средний балл успеваемости студентов за пять полных семестров, исключая отметки по физической культуре. По десятибалльной системе оценки знаний он составил 7,08 (от 4,44 до 9,72 балла).

Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи однофакторного дисперсионного анализа для зависимых выборок с апостериорным критерием Дункана и факторного анализа по методу главных компонент с последующим вращением Варимакс (Statistica 6.0).

## Результаты исследования и их обсуждение

Описательная статистика для всех контролируемых в ходе исследования переменных приведена (табл. 1). Необходимо подчеркнуть, что количество испытуемых, указанных во втором столбце, меняется в зависимости от их участия в тестировании на разных этапах эмпирического исследования: из 58 студентов конкретную методику выполняли от 48 до 54 человек. Комплекс диагностических методик «Прогрессивные матрицы Равена», «Ведущий способ группировки», «Скорость завершения рисунков» и «Скрытые фигуры» позволяет судить об интеллектуально-когнитивном развитии студентов. Согласно методике



«Прогрессивные матрицы Равена», испытуемые имеют средний уровень развития общего интеллекта (115,48 балла); минимальный показатель в группе равен 64, максимальный – 141. Наиболее успешно студенты справились с сериями А, В и D (соответственно, 98,33%, 88,38%, 85,65%) и менее удачно с С (74,84%) и Е (44,33%). Как известно, выполнение серии А предполагает способность к дифференциации основных элементов структуры и раскрытие связей между ними, а также иденти-

фикацию недостающей части структуры и сличение ее с представленными образцами. Серия В основана на обнаружении аналогий между двумя парами фигур. Серия D – на принципе перестановки фигур в матрице по горизонтали и вертикали. Педагоги-психологи имеют определенные проблемы с анализом сложных непрерывных изменений в структуре предъявляемых фигур (серия С) и в целом с навыками аналитико-синтетической мыслительной деятельности (серия Е теста).

Таблица 1

Показатели интеллектуально-когнитивного развития и академических достижений студентов

Переменные	Число испытуемых	Среднее значение	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Общий интеллект (тест Равена)	54	115,48	64,00	141,00	16,62
Конкретный интеллект (As)	51	4,94	0,00	38,00	6,70
Абстрактный интеллект (P)	51	6,51	0,00	25,00	6,65
Когнитивный стиль (СЗР)	53	10,09	4,00	20,00	3,53
Когнитивный стиль (СФ)	52	80,85	39,00	141,00	24,11
Специальная компетентность	48	3,15	1,67	4,53	0,57
Социальная компетентность	48	3,95	3,00	4,67	0,34
Личностная компетентность	48	3,79	2,60	4,47	0,38
Индивидуальная компетентность	48	3,75	2,40	4,53	0,43
Общая компетентность	48	3,65	2,95	4,47	0,32
Инструментальные компетенции	50	4,16	3,30	4,70	0,36
Межличностные компетенции	50	3,94	2,67	4,88	0,52
Системные компетенции	50	4,16	2,92	4,83	0,43
Успеваемость (средний балл)	54	7,08	4,44	9,72	1,44

Факторы вербального интеллекта, диагностируемые при помощи методики «Ведущий способ группировки», имеют средний ( $A_s = 4,94$ ) и среднеслабый ( $P = 6,51$ ) уровни развития. Различия в выраженности способности к ассоциативному способу группировки и формированию тематических репрезентаций и способности к понятийному способу группировки и формированию категориальных репрезентаций у студентов оказались статистически незначимыми ( $t(50) = 1,17, p = 0,25$ ).

Оба фактора взаимосвязаны с образованием, однако ассоциативные способности в большей степени обусловлены перцептивным научением, а когнитивные способности, которые лежат в основе абстрактного вербального интеллекта, концептуальным научением. Слабое доминирование абстрактного интеллекта над конкретным испытуемых свидетельствует о проблемах с дедуктивным мышлением, способностью к обобщению и категоризации.

Результаты исследования позволяют утверждать, что усвоение декларативных знаний студентами в той или иной степени сопровождается формированием универсальных компетенций. Согласно оценкам студентов, инструментальные и системные компетенции представлены на одинаковом уровне – 4,16 балла по пятибалльной шкале

Р. Лайкерта. Они превосходят выраженность сформированности межличностных компетенций (3,94). При этом разброс индивидуальных оценок минимален при взвешивании инструментальных компетенций ( $4,70 - 3,30 = 1,4$ ) и максимален – межличностных компетенций (4,88, 2,67, 2,21).

Анализ результатов измерения различных компетенций на основании однофакторного дисперсионного анализа для зависимых выборок с апостериорным критерием Дункана показал, они также представлены неравномерно (рис. 1). Системные и инструментальные компетенции выражены одинаково ( $p = 0,97$ ) и значимо превосходят межличностные ( $p = 0,0014$  и  $p = 0,0012$ , соответственно).

Уровень сформированности компетентностей (по мере убывания показателей) имеет следующую последовательность: социальная (3,95), личностная (3,79), индивидуальная (3,75) и специальная (3,15). Статистический анализ результатов измерения различных компетентностей (однофакторный дисперсионный анализ для зависимых выборок с апостериорным критерием Дункана) показал, они представлены неравномерно (рис. 2).

Сильнее всего у студентов-педагогов выражена социальная компетентность, которая значимо превосходит и личностную ( $p = 0,0175$ ),

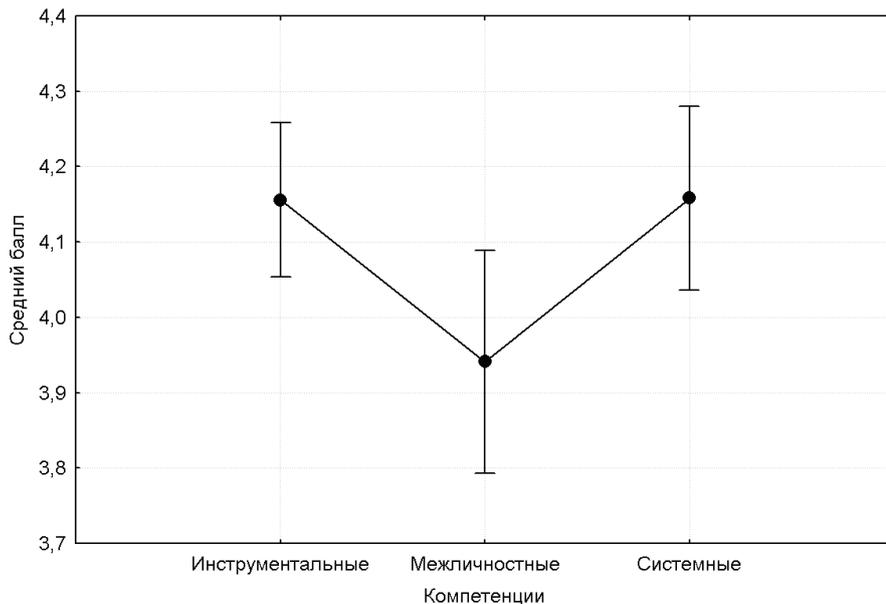


Рис. 1. Соотношение разных групп компетенций студентов:  $F(2, 98) = 7,70, p = 0,00078$ ; вертикальные отрезки обозначают 95-процентный доверительный интервал

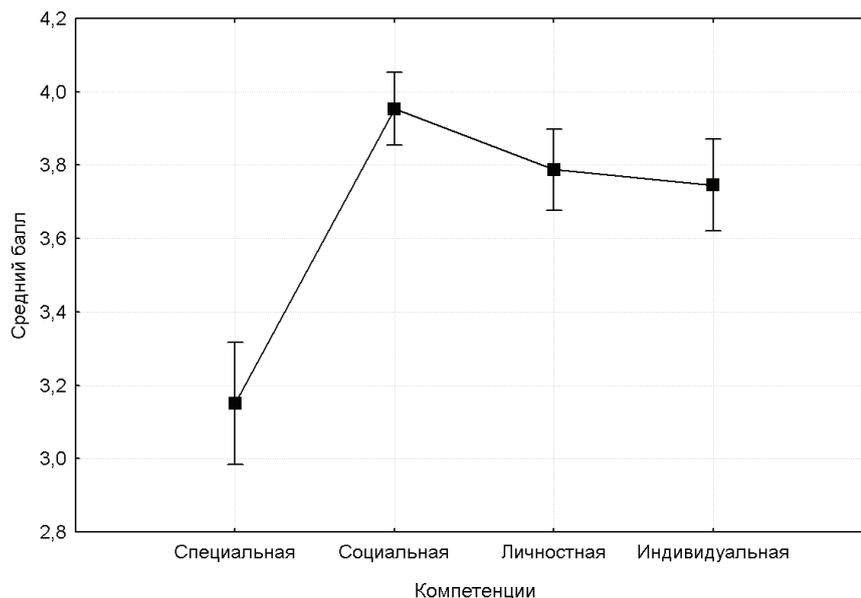


Рис. 2. Выраженность компетентностей у студентов:  $F(3, 141) = 50,75, p = 0,00001$ ; вертикальные отрезки обозначают 95-процентный доверительный интервал

и индивидуальную ( $p = 0,0041$ ), и, тем более, специальную ( $p = 0,0001$ ). Личностная и индивидуальная компетентности выражены одинаково ( $p = 0,55$ ), но, в свою очередь, существенно превосходят выраженность специальной ( $p = 0,0001$ ).

Низкие оценки специальной компетентности можно объяснить тем, что студенты обучаются на 3-м курсе, а специализация в полной мере осуществляется на старших курсах университета. Сопоставимые баллы межличностной компетентности также не вызывают недоумения: специальность социального работника и психолога во многом

базируется на межличностном взаимодействии, коммуникативных практиках и социальном интеллекте. Другими словами, межличностные компетенции являются потенциальной возможностью по отношению к специальной компетентности, определенным гарантом ее эффективного формирования и развития.

Для проверки гипотезы о связи когнитивных способностей, компетентностей, компетенций и успеваемости был проведен факторный анализ по методу главных компонент с последующим вращением Варимакс, который позволил выделить три фактора (табл. 2).



Таблица 2

Матрица факторных нагрузок

Переменная	Фактор		
	1	2	3
Конкретный интеллект (As)	0,56	0,27	-0,15
Абстрактный интеллект (P)	-0,24	0,42	0,43
Когнитивный стиль (СЗР)	0,05	0,81	-0,29
Когнитивный стиль (СФ)	0,17	0,81	0,14
Специальная компетентность	0,79	0,11	0,23
Социальная компетентность	0,76	-0,17	0,17
Личностная компетентность	0,55	0,07	0,08
Индивидуальная компетентность	0,64	0,17	0,36
Инструментальные компетенции	0,13	0,20	0,74
Межличностные компетенции	0,13	-0,16	0,80
Системные компетенции	0,30	0,01	0,78
Общий интеллект (тест Равена)	-0,22	0,59	0,25
Успеваемость (средний балл)	0,06	0,51	0,40
% объясненной дисперсии	0,19	0,18	0,19

Первый фактор, который можно назвать «фактором компетентности», объясняет 19% общей дисперсии. Он включает все, диагностируемые опросником «Профессиональная компетентность педагогов-психологов», компетентности: специальную, социальную, личностную и индивидуальную, а также показатель вербального конкретного интеллекта студентов. Наибольший вес имеет переменная «специальная компетентность» (0,79), наименьшая нагрузка приходится на переменную «личностная компетентность». Формирующиеся компетентности взаимосвязаны с конкретным интеллектом как совокупностью ассоциативных способностей. Они обусловлены, скорее, здравым смыслом, чем логикой, и носят неявный характер. Такой вывод не противоречит ряду исследований в данной области, согласно которым о компетентности можно говорить после непосредственного опыта работы по специальности. Кроме того, по А. Бродер (A. Broder), при доминировании практического интеллекта ум испытуемых может функционировать как адаптивный ящик, совмещая простые эвристики с деятельностью академического интеллекта [18].

Второй фактор – «когнитивные способности» – объясняет 18% общей дисперсии. Он включает такие показатели, как когнитивный стиль полнезависимость – полнезависимость, тестируемый методиками Л. Л. Терстоуна (с одинаковой нагрузкой – 0,81), общий интеллект по тесту Дж. Равена (0,59), вербальный абстрактный интеллект (0,42) и средний балл успеваемости (0,51). Структура фактора позволяет утверждать, что эффективность академической успеваемости студентов взаимосвязана с их полнезависимостью, с развитием общего и абстрактного

вербального интеллекта, основанного на понятийном способе группировки и категориальных репрезентациях.

В третий фактор («фактор компетенций»), который объясняет 19% общей дисперсии, вошли все переменные, характеризующие универсальные компетенции испытуемых: инструментальные (0,74), межличностные (0,80) и системные (0,78), показатели абстрактного вербального интеллекта (0,43) и успеваемости (0,40).

Таким образом, переменная «успеваемость (средний балл)» представлена в структуре двух факторов: «когнитивные способности» и «фактор компетенций» и можно говорить о двух сценариях ее роста. Первый сценарий расставляет акценты на интеллектуально-когнитивном развитии личности, балансе общего и вербального интеллекта, на том, что именно интеллект делает человека свободным, что и проявляется в его склонности к полнезависимости. Второй сценарий предполагает наличие взаимосвязи академических достижений с абстрактным вербальным интеллектом и компетенциями. Такой подход не противоречит иерархической теории интеллекта Кеттелла – Хорна – Кэрролла (A Cattell–Horn–Carroll Theory of Cognitive Abilities), которая особое внимание уделяет экспертным способностям, основанным на компетенциях, дедуктивных рассуждениях и скорости принятия решений, и кристаллизованному интеллекту как хранилищу вербальных декларативных и процедурных знаний, приобретенных посредством других способностей в течение формального и неформального образования и житейского опыта [13]. Он также согласуется с теорией и практикой Болонского процесса, основанного на компетентностном подходе.



## Заключение

Согласно выводам, вытекающим из результатов нашего исследования, при традиционной системе высшего образования академические достижения студентов взаимосвязаны или с интеллектом (общим и вербальным) и когнитивным стилем (фактор 2), или с вербальным интеллектом и компетенциями (фактор 3). На наш взгляд, структуры факторов отражают корреляции соответственно с декларативными или с процедурными знаниями, качество которых служат основанием оценочной деятельности преподавателей. Выбор сценария оценивания в мировой практике обусловлен (и будет обусловлен у нас) запросами «экономики знаний»: ускоряющиеся темпы обновления информации и внедрение инновационных образовательных технологий требуют мобильного специалиста, способного непосредственно реализовывать свои знания и умения в профессиональной деятельности.

Компетентностный подход предъявляет к будущему специалисту дополнительные, помимо наличия интеллекта, прогнозируемые требования. Компетенции – это способности, готовность, опыт и ценности. В то же время, интеллект и компетенции не гарантируют априори необходимый уровень сформированности компетентностей.

## Библиографический список

1. Традиции и тенденции развития зарубежного высшего образования и перспективы взаимодействия с российской высшей школой. Томск, 2011. 588 с.
2. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. М., 2005. 126 с.
3. Бине А. Измерение умственных способностей. СПб., 1998. 432 с.
4. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопр. психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
5. Штернберг Р. Отточите свой интеллект. Минск, 2000. 544 с.
6. Gebauer G.F., Mackintosh N. J. Psychometric intelligence Dissociates Implicit and Explicit Learning // J. of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 2007. Vol. 33, № 1. P. 34–55.
7. Холодная М. А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития // Психология: журн. высш. шк. экономики. 2004. № 2. С. 66–75.
8. Ушаков Д. В. Дискуссия о тестах интеллекта как социально-психологический эксперимент // Психология: журн. высш. шк. экономики. 2004. № 4. С. 91–107.
9. Практический интеллект / под ред. Р. Дж. Стернберга [и др.]. СПб., 2002. 272 с.
10. Андерсон Дж. Когнитивная психология. СПб., 2002. 496 с.
11. Chamorro-Premuzic T., Furnham A. Intellectual competence and the intelligent personality : A third way in differential psychology // Review of General Psychology. 2006. Vol. 10, № 3. P. 251–267.
12. Холодная М.А., Берестнева О.Г., Кострикина И. С. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности // Психол. журн. 2005. № 1. С. 29–37.
13. Чередникова Т. В. Современные теории интеллекта и практика // Психодиагностика и психокоррекция / под ред. А. А. Александрова. СПб., 2008. С. 115–149.
14. Contemporary intellectual assessment: theory, tests, and issues / eds. D. P. Flanagan, P. L. Harrison. N. Y., 2005. P. 581–615.
15. Равен Дж.К., Курт Дж.Х., Равен Дж. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Разд. 1. М., 1997. 82 с.
16. Лобанов А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск, 2008. 296 с.
17. Матяш Н.В., Феценко Е. М. Диагностика профессиональной компетентности педагога-психолога // Образовательные технологии. 2009. № 2. С. 80–91.
18. Broder A. Decision making with the adaptive toolbox: influence of environmental structure, intelligence and working memory load // J. of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 2003. Vol. 29, № 4. P. 611–626.

### Scenarios of Interconnection Between Academic Achievements and Intellectual-Cognitive Development of Students

Alexandr P. Lobanov

Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank  
18, Sovetskaya, Minsk, 220030, Belarus  
E-mail: 7707601@mail.ru

Natalia P. Radchikova

Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank  
18, Sovetskaya, Minsk, 220030, Belarus  
E-mail: radchikova@yahoo.com

Elena M. Semyonova

Saratov State Technical University named after Gagarin U. A.  
21, Politehnicheskaya, Saratov, 410054, Russia  
E-mail: sem-elen@bk.ru

The article presents theoretical analysis of the problem regarding descriptors of students' academic achievements. It views scientific approaches based on intellect and competences. The study points out that the opposition between competences and intellect leads to their inclusion into the structure of cognitive abilities. Implementation of psychodiagnostic methods (for intellect diagnostics: Raven Progressive Matrices and A. P. Lobanov's "Principal Method for Grouping"; cognitive style diagnostics: Thurstone's hidden figures test and picture memory test; competences diagnostics: "Competences evaluation questionnaire"; professional integrity: N. V. Matyash and E. M. Feshchenko's "Professional integrity of psychology teachers" questionnaire) on the sample consisting of 58 third-year students aged 20-25 allowed to find out that there are two possible scenarios of interconnection between academic progress and intellectual-cognitive development and competences.



The applied aspect of the problem under study can be implemented in the practice of higher education modernization and monitoring of educational psychological support.

**Key words:** educational process, intellectual and cognitive development, intellect, competences, professional integrity, academic achievements.

## References

1. *Traditsii i tendentsii razvitiya zarubezhnogo vysshego obrazovaniya i perspektivy vzaimodeystviya s rossiyskoy vysshey shkoloy: monografiya* (The traditions and tendencies of foreign higher education development and the perspectives of interaction with Russian higher school). Tomsk, 2011. 588 p. (in Russian).
2. *Proektirovanie gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya novogo pokoleniya* (The development of new generation state educational standards). Moscow, 2005. 126 p. (in Russian).
3. Bine A. *Izmerenie umstvennykh sposobnostey* (The measurement of intellectual abilities). St.-Petersburg, 1998. 432 p. (in Russian).
4. Ayzenk G. Yu. *Intellekt: novyy vzglyad* (Intelligence: a new view). *Voprosy Psichologii* (Voprosy Psychologii), 1995, no. 1, pp. 111–131 (in Russian).
5. Shternberg R. *Otochite svoj intellect* (Sharpen your intelligence). Minsk, 2000. 544 p. (in Russian).
6. Gebauer G. F., Mackintosh N. J. *Psychometric intelligence Dissociates Implicit and Explicit Learning*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 2007, vol. 33, no. 1, pp. 34–55.
7. Kholodnaya M. A. *Psichologicheskoe testirovanie i pravo lichnosti na sobstvennyy variant razvitiya* (Psychological testing and personal right to choose the individual way of development). *Psichologiya: zhurn. vys. shk. ekonomiki* (Psychology. Journal of Higher School of Economics), 2004, no. 2, pp. 66–75. (in Russian).
8. Ushakov D. V. *Diskussiya o testakh intellekta kak sotsial'no-psichologicheskiiy eksperiment* (Discussion about intelligence tests as social-psychological experiment). *Psichologiya: zhurn. vys. shk. ekonomiki* (Psychology Journal of Higher School of Economics), 2004, no. 4, pp. 91–107 (in Russian).
9. *Prakticheskiy intellekt* (Practical intelligence). Ed. by R. J. Sternberg. St.-Peterburg, 2002. 272 p. (in Russian).
10. Anderson Dzh. *Kognitivnaya psichologiya* (Cognitive psychology). St.-Petersburg, 2002. 496 p. (in Russian).
11. Chamorro-Premuzic T., Furnham A. *Intellectual competence and the intelligent personality. A third way in differential psychology. Review of General Psychology*. 2006, vol. 10, no. 3, pp. 251–267.
12. Kholodnaya M. A., Berestneva O. G., Kostrikin I. S. *Kognitivnye i metakognitivnye predposylki intellektual'noy kompetentnosti v nauchno-tekhnicheskoy deyatel'nosti* (Cognitive and meta-cognitive premises of intellectual competence in scientific-technical activity). *Psichol. zhurn.* (Psychological Journal), 2005, no. 1, pp. 29–37 (in Russian).
13. Cherednikova T. V. *Sovremennyye teorii intellekta i praktika* (Modern theories of intelligence and practice). *Psikhodiagnostika i psikhokorreksiya*. St.-Petersburg, 2008, pp. 115–149 (in Russian).
14. *Contemporary intellectual assessment: theory, tests, and issues*. Ed. by D. P. Flanagan, P. L. Harrison. N. Y., 2005, pp. 581–615.
15. Raven Dzh. K., Kurt Dzh. Kh., Raven Dzh. *Rukovodstvo k progressivnym matritsam Ravena i slovarnym shkalam. Razdel 1* (The guide to Raven's progressive matrices and word scales. Part 1). Moscow, 1997. 82 p. (in Russian).
16. Lobanov A. P. *Psichologiya intellekta i kognitivnykh stiley* (The psychology of intelligence and cognitive styles). Minsk, 2008. 296 p. (in Russian).
17. Matyash N. V., Feshchenko E. M. *Diagnostika professional'noy kompetentnosti pedagoga-psikhologa* (The diagnostic of teacher-psychologist's professional competences). *Obrazovatel'nye tekhnologii* (Educational Technologies), 2009, no. 2, pp. 80–91 (in Russian).
18. Broder A. *Decision making with the adaptive toolbox: influence of environmental structure, intelligence and working memory load*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 2003, vol. 29, no. 4, pp. 611–626.

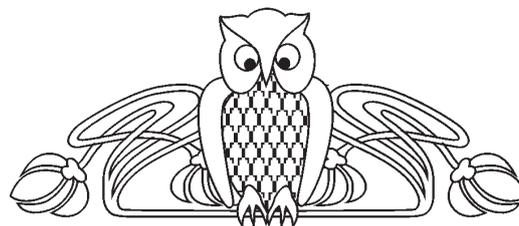
УДК 37.013

## ПРОЦЕСС АКМЕОЛОГИЗАЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕГРАТИВНОЙ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЕ

Н. В. Бригадиренко, Е. М. Лысенко

Бригадиренко Наталья Владимировна – педагог-психолог, Музыкально-эстетический лицей им. А. Г. Шнитке, Энгельс, Россия  
E-mail: BNV64@list.ru

Лысенко Елена Михайловна – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, педагогики, акмеологии, Смольный институт ПАО, Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: lem280662@mail.ru



Представлен теоретический анализ процесса акмеологизации субъектов образования в интегрированной креативной среде Музыкально-эстетического лицея им. А. Г. Шнитке (г. Энгельс). Рассмотрены проблемы построения нелинейной модели интегративной креативной среды в инновационном образовательном учреждении. Показана перспективность изучения темы в связи с внедрением в образовательную практику Федерального Закона «Об образовании в РФ». Отмечено, что критериями оценки акме-



ологизации у педагогов является педагогическое мастерство, а у обучающихся – уровень личностной зрелости как интегративный фактор, позволяющий оценить успешность процессов психогенеза, социогенеза и культурогенеза. Применение психодиагностического инструментария позволяет оценить эффективность процесса акмеологизации в интегрированной креативной среде у одаренных школьников лица. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в инновационных образовательных учреждениях, реализующих интегративные планы обучения.

**Ключевые слова:** акмеологизация, акме-личность, личностная зрелость, интегративная креативная среда, психогенез, культурогенез, социогенез, акмеологическая среда.

## Введение

В соответствии с требованиями времени обществу необходима созидательная, граждански активная, высоконравственная, социально зрелая, здоровая, творчески продуктивная, конкурентоспособная, компетентная акме-личность выпускника школы, который способен стать не только полноценным наследником и хранителем, но и творцом, транслятором культурных ценностей в поликультурном информационно насыщенном мире. Поэтому инновационная школа играет в современной системе образования особую роль, представляет собой открытую государственно-общественную, социально ориентированную систему и является основным средством достижения вершинных созидательных целей обучения и воспитания учащихся.

В связи с этим одним из главных условий успешного функционирования и инновационного развития школы является творческий подход к созданию развивающей образовательной среды. Отсюда становится понятным обращение исследователей к педагогической акмеологии [1, 2] как интегративной науке об образовательном искусстве, которая служит развитию готовности учителя к продуктивному, самостоятельному и творческому решению профессиональных задач, помогает ему выбрать собственный путь и собственные вершины достижений, позволяет двигаться от одной вершины к другой, создает условия для целостного и устойчивого психосоцио-культурного развития как педагога, так и ученика, для достижения их личностной зрелости и профессионального мастерства, созидания «духовных продуктов педагогов в себе и в свойствах студентов» [3, с. 16]. Поэтому особенно ценным является инновационный опыт по созданию такой образовательной среды, которая способствовала бы творческим проявлениям, повышению педагогического мастерства и становлению акмеологической зрелости субъектов образования. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: человек одновременно становится продуктом и творцом своей среды, а она, в свою очередь, создает ак-

меологическую основу развития его личности. В настоящем исследовании делается попытка раскрыть поистине безграничный акме-потенциал интегративной креативной среды и представить модель ее создания и функционирования на примере образовательного учреждения инновационного типа – Музыкально-эстетического лицея им. А. Г. Шнитке в г. Энгельсе.

## Теоретический анализ проблемы

В педагогической теории и практике проблемы изучения и создания образовательной среды имеют давнюю историю, связанную с именами классиков отечественной и зарубежной педагогики, но ее рассмотрение, как правило, либо сосредоточено на внешних проявлениях школьной жизни, либо ограничено пространственно-временными и структурными компонентами; либо ориентировано на отождествление со сферами человеческой жизнедеятельности (диалогическая, компьютерная, этнокультурная, жизненная среда), либо отражает воздействие среды на развитие личности. При этом описание среды носит в основном линейный, дифференциально-аналитический характер.

Следует отметить, что понимание образовательной среды в отечественной педагогике и акмеологии далеко не однозначно. Нами выделены различные аспекты понимания образовательной среды. Среда понимается как *данность* (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), как *комплекс возможностей*, позволяющих созерцать что-либо, соревноваться, общаться с кем-либо, совмещать какие-либо функции, роли или навыки [4, 5].

Некоторые исследователи среду отождествляют с пространством и представляют ее как динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых в среде жизнедеятельности педагогов и учащихся усилиями социальных субъектов различного уровня (индивидуальных и коллективных), и способную выступать интегрированным условием личностного развития как взрослого, так и ребенка [6, с. 84]. Среда рассматривается как хронотопная, включающая совместное бытие, преобразованная всеми социокультурными структурами, участвующими в воспитательном процессе на данной территории, как фактор интегративного влияния на процесс воспитания личности, чтобы обеспечить ей чувство психологического комфорта, условия для развития и самореализации [7]. Ю. С. Мануйлов под средой понимает не все, что окружает человека, а «то, среди чего (кого) пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность» и становится средством воспитания только при определенных значениях её ниш [5].

Интегративную функцию образовательной среды ученые тоже видят по-разному. Так, В. А. Караковский [8] считает главным пре-



имуществом такой среды не то, что усиливается воздействие на личность, а то, что личность интегрируется в культуру, имея возможность выбрать образцы и смыслы жизни.

Ключевым моментом является вопрос о взаимосвязи организованной (в образовательном учреждении) и неорганизованной (естественной) воспитательных сред; эта взаимосвязь возникает вследствие того, что воспитательное воздействие на личность может быть осуществлено как благодаря целенаправленной деятельности педагога, так и случайным образом – в естественных (социальных, культурных, природных) условиях. Работы, в которых исследуется влияние учебной среды на развитие личности, позволяют считать, что среда является не только источником развития личности, но и своего рода катализатором в процессе ее самореализации, способным ускорить или замедлить этот процесс [9–11].

К сожалению, в научных исследованиях недостаточно глубоко проанализирована специфика создания такой образовательной среды, которая обуславливала бы вершинное развитие личности субъектов образования. Анализ педагогического опыта по созданию и развитию образовательной среды в школах показывает, что, в лучшем случае, такая среда позволяет формировать у обучающихся способность к целенаправленному саморазвитию в соответствии с заданными образцами, без глубинной опоры на креативный потенциал личности.

На наш взгляд, важно найти закономерности влияния создаваемой в со-творчестве с учащимися среды на процесс акмеологизации субъектов образования. В отличие от Т. А. Молодиченко [12], которая под акмеологизацией образования понимает достижения личностью в процессе самообразования психофизиологических, личностных, профессиональных, социальных и духовных вершин (акме), мы расширяем это понятие, включая в него не только субъектные характеристики, но и закладывая в его содержание новое качество самого образовательного процесса за счет выбора инновационной стратегии образования. Кроме того, в нашем понимании акмеологизация выходит за пределы процессуальных феноменов, так как актуализирующаяся акме-личность расценивается как результат этого процесса и сама становится источником акме-становления окружающих ее субъектов коммуникативного взаимодействия.

С нашей точки зрения, наиболее приемлемым для характеристики акме- достижений личности является понятие *«акмеологическая зрелость»*, которая у педагога выражается в *педагогическом мастерстве* и отражает высшую степень достижений учителя в деятельности, во взаимодействии с субъектами образования и личностном развитии, а у учащегося – в *личностной зрелости*, которая обеспечивает выпускнику позицию созидателя и является результатом интеграции психической,

социальной и культурной составляющих этого поликомпонентного образования.

Нами отмечено, что, несмотря на активность философов, педагогов, психологов [13–16] в разработке вопросов акмеологической зрелости, анализ идей педагогов прошлого и современности дает основание утверждать, что трактовка феномена педагогического мастерства как результат процесса акмеологизации была и остается до настоящего времени не определенной. Результаты развития обучающегося рассматриваются через понятие «компетентность», и слабо отражают достижение личностью микро-акме. Аналогичная ситуация проявляется и при оценке акме-достижений в специально созданных творческих средах развития.

Интегративный характер образовательной среды нередко декларируется, но, к сожалению, в условиях реальной школы носит формальный характер. Новаторский подход к созданию подобной среды заключается в естественном преодолении ригидности в установках педагогов, материально-технических и психологических трудностей внедрения нового и связывается с завоеванием статуса в педагогическом сообществе, с необходимостью смены установок, способностью оперативно реагировать на изменение ситуации и участием педагогов в событийном процессе.

Для нашей работы оказались наиболее значимы выявленные исследователями *механизмы* процесса акмеологизации как высшей степени педагогического мастерства: потребность максимального качественного освоения многих видов деятельности (всесторонность), сильная процессуальная мотивация, сниженная потребность во власти и деньгах и повышенная – в социальной самоактуализации. При этом выделяются такие показатели эффективности среды, как наличие акме-образца творческого, духовного и нравственного профессионала – проводника бытийных ценностей в обществе, максимизация приращения позитивных ресурсов и резервов человека, актуализация самообразования как деятельности самообучения, самовоспитания, саморазвития и самопросвещения, максимальная прогрессивность процессов гомеостаза, адаптации, социализации и самоактуализации [17].

### Постановка задачи исследования

В соответствии с поставленной целью создания интегративной креативной среды как комплекса условий поступательной акмеологизации субъектов образования в инновационном образовательном учреждении нами были определены следующие задачи исследования:

1) в историческом контексте представить опыт создания образовательных сред и на этой основе разработать концептуальные составляющие *интегративной креативной среды* (ИКС) на базе инновационного образовательного учреждения;



2) на основе системно-синергетического подхода построить нелинейную многоуровневую модель ИКС и описать сопутствующие ей феномены;

3) описать процесс акмеологизации субъектов образования в ИКС.

### Модель интегративной креативной среды

Анализ научных исследований и обобщение педагогического опыта создания образовательных сред показали, что для создания акме-среды «в чистом виде» необходимо опираться на такие ее специфические характеристики, как инновационность, интегративность, креативность.

*Инновационность* включает не только дидактическое построение процесса и способов его организации, но и изменение личностных установок педагога и обучаемого как авторов и участников всех процессов, происходящих в этой среде.

Отсутствие инновационного подхода к созданию и функционированию образовательной среды проявляется в методической неподготовленности учителей, их слабой информированности относительно существа педагогических нововведений, в низком уровне профессионального мастерства, отсутствии мотивации самосовершенствования. Наличие благоприятной инновационной акмеологической среды в педагогическом коллективе снижает коэффициент «сопротивления» учителей нововведениям, помогает преодолеть стереотипы профессиональной деятельности, достичь вершин мастерства, создать условия для акмеологической зрелости субъектов образования.

Мозаичность в построении среды обедняет личностный опыт и коммуникативное взаимодействие субъектов образования. Решить подобную проблему призвано обращение к *интегративным* целеполагающим ориентирам педагогов-новаторов по созданию насыщенной развивающей образовательной среды; такие педагоги интегрируют достижения в различных областях науки, образования, культуры (например, интеграция общего и дополнительного образования в области спорта, искусства, предметных областей науки). Креативность в создании образовательной среды актуализирует возможности субъектов образования, повышая качество их жизни.

По нашему мнению, именно в такой интегративной креативной среде (ИКС), которая аккумулирует лучшие достижения науки, искусства и образования и строится с учетом современных достижений науки и образовательной практики, будет успешнее проходить акмеологизация личности педагогов и обучающихся.

Совместными усилиями ученых, педагогов-практиков и специалистов общего и художественно-эстетического образования была разработана нелинейная модель интегративной креативной среды. Она внедрена и в настоящее время успешно реализуется в лицее педагогами-мастерами в целях ак-

меологизации субъектов образования. Оценив опыт создания подобной среды, мы сделали вывод, что Музыкально-эстетический лицей им. А. Г. Шнитке обладает всеми потенциальными ресурсами для внедрения разработанной модели: открытостью инновациям, возможностью привлечения к сотрудничеству научных школ и педагогических работников вузов, обеспеченностью кадрового состава, исторически сложившимся интегративным характером учебного процесса, в котором совмещены общеобразовательное и художественно-эстетическое направления. Таким образом, лицей был избран экспериментальной площадкой для разработки и внедрения ИКС как условия поступательной акмеологизации субъектов образования в инновационном образовательном учреждении.

В отличие от существующих системных представлений о процессах интеграции в образовании разработанная нами модель опирается на реализацию *системно-синергетического подхода*. Ее принципиальное отличие заключается в нелинейном характере происходящих явлений за счет приращения нового качества на всех уровнях интеграции креативной среды. Показателем нового качества становятся синергические эффекты, преобразующие знания – в метазнания, деятельность субъектов образования – в метадеятельность, развитие личности – в саморазвитие и т. д. Эти эффекты основываются на множестве заданных элементов среды, их синтетическом комплексном характере, сочетании рационального и иррационального вместо жесткой упорядоченности, появлении новых связей, преобразующих культурно-личностный потенциал в акмеологическую зрелость субъектов образования во всех направлениях интеграции креативной среды.

Модель строится в соответствии с основополагающими принципами, которые нами названы метапринципами в силу своей универсальности и многозначности. Эти принципы позволяют осуществлять процессы психо-социо-культурогенеза акме-личности в образовании:

*принцип полихромности* – условие синхронизации психо-социо-культурогенеза;

*принцип содружества* всех субъектов образования: педагог/психолог/специалист – одаренный ребенок – семья/социокультурное окружение;

*принцип сотворчества* – совместная созидательная деятельность субъектов интегрированной креативной среды в процессе жизнотворчества;

*принцип развития* – спираль развития с ключевыми точками в био- (отправной потенциал), социо- (потенциал научения), психо- (потенциал совершенствования и преобразования), духовных основах структуры личности (потенциал преобразования) задается вектором жизнотворчества, направляемым извне (лицеем, семьей, социокультурным окружением) и изнутри (нацеленностью одаренного ребенка на самоактуализацию и самосовершенствование, позволяющими достичь акме-вершин);



*принцип непрерывности* процессов психо-социо-культурогенеза, инициирующих достижение акме-вершин субъектами образования.

*Интегративный характер* моделирования образовательной среды МЭЛ имеет многослойную структуру:

– *I уровень – фундаментально-образовательный* – задает интеграцию учебных планов пред-профессионального музыкально-эстетического и общего образования;

– *II уровень – пространственный* – осуществляется за счет интеграции образовательных зон и в целом интеграции обучения, воспитания и развития через организацию образовательной ситуации, в которой основное место занимают со-бытие как основная форма жизнедеятельности детей в образовательной ситуации и учебное занятие как качественно новый человекоформирующий процесс, раскрывающий внутренние ресурсы и резервы личности;

– *III уровень – содержательный* – строится на основе межпредметной интеграции;

– *IV уровень – технологический* – подразумевает интеграцию образовательных технологий обучения, воспитания и развития личности и накопления ее культурно-образовательного капитала;

– *V уровень – социально-субъектный* – основан на субъектной интеграции.

Эти уровни в модели пронизывают *вертикальные оси*, скрепленные единством рационального и иррационального как диаметрально противоположных основ процесса накопления образовательного капитала, среди которых: интенсификация познания; социокультурные практики; стимуляция воображения и интуиции; научно-исследовательская деятельность; единая организация потока познания; организация единого творческого пространства; выбор индивидуального образовательного маршрута.

*Креативный характер* образовательной среды МЭЛ заключается в том, что в нем созданы благоприятные условия для творческой самореализации личности. ИКС выполняет социокультурные функции, развивающие творческий потенциал личности и мотивирующие субъектов образования на достижение личностного акме. Креативность определяется принципиальной избыточностью и неисчерпаемостью. При этом движущими силами саморазвития личности являются противоречия в ходе психо-социо-культурогенеза, которые разрешаются ею в процессе психолого-педагогического сопровождения субъектов образования. Такая среда насыщена образовательными ситуациями, обладающими значительной степенью неопределённости, содержащими амбивалентные оценки, заставляющие обучающегося «включать» механизмы самодетерминации, саморазвития и самосовершенствования, поскольку каждая разрешенная задача способствует становлению личности и выстраивает новый вектор развития в процессе акмеогенеза через достижение микро-

акме. Эта среда предоставляет каждому обучающемуся возможность (самостоятельно или во взаимодействии с педагогом, выступающим в роли старшего товарища, партнёра) реализовать свой акмеологический потенциал в различных видах общественно и личностно значимой деятельности, позволяет обучающимся включиться в различные виды творческой деятельности и нести творческое начало в социум, преображая его и привнося духовные ценности в поликультурное пространство бытия [18]. Таким образом, модель ИКС позволяет создать основу для акмеологизации субъектов образования в лицее.

Педагогический эксперимент по внедрению ИКС продолжался в течение 12 лет и включал несколько взаимодополняемых и взаимообусловленных направлений:

закладывание основ моделирования путем интеграции науки образования и предпрофильного музыкально-эстетического образования через объединение учебных планов;

интеграция учебной, воспитательной и развивающей деятельности, обеспечивающей успешное протекание психо-социо-культурогенеза субъектов образования педагогами-новаторами;

повсеместное внедрение в лицее межпредметной интеграции содержания образования в целостном образовательном процессе, содействием превращению предметных знаний в метазнание, деятельности субъектов образования – в метадеятельность, развития личности – в саморазвитие;

разработка и внедрение в практику компилятивных и авторских акме-технологий, реализуемых на уроках, в социокультурных практиках и в рамках концертной деятельности лицейстов;

координация взаимодействия и сотворчество участников психолого-педагогического сопровождения в процессе акмеологизации субъектов образования, благодаря которым происходит постепенный переход от гетерогенных групп обучающихся к гомогенным с учетом успешности протекания психо-социо-культурогенеза и сближения акме-векторов развития обучающихся;

разработка критериев и показателей оценки процесса акмеологизации субъектов образования, а также программы мониторинга акмеологической зрелости обучающихся и профессионального мастерства педагога в условиях инновационной деятельности в ИКС;

обобщение и анализ теоретических и практико-центрированных наработок по внедрению нелинейной модели ИКС для отслеживания процесса акмеологизации и описания его на концептуальном уровне с учетом возникающих в среде феноменов и эффектов;

корректировка, рефлексия, оценка процесса акмеологизации субъектов образования по мере развертывания внедряемой в образовательный процесс модели ИКС в лицее как самоорганизу-



ющемся, живом, креативно заряженном инновационном организме.

Проведению педагогического эксперимента предшествовала разработка теоретических основ авторского видения процесса акмеологизации.

Акмеологизация субъектов образования в широком смысле слова понимается нами как процесс, направленный на достижение вершин в раскрытии и обогащении творческого потенциала личности. Мы представляем процесс акмеологизации личности в виде кристаллической решётки, в которой центральный компонент – ядро (Я-концепция), а количество граней определяется личностной зрелостью человека и является акме-результатом саморазвития. В этой модели мы различаем два этапа: узловый и промежуточный. Этап накопления элементов развития, сменяется этапом реализации качественных изменений в психическом, социальном развитии и культурогенезе. Накопленная критическая масса способствует переходу в новое качество, т. е. «узел решетки» дает новые отростки – «звенья», при этом происходит энергетическая разрядка, приводящая к распространению личностных значимых изменений и их постепенной стабилизации, «кристаллизации» [19].

Эти этапы фиксируют прирост акме-достижений в личностном развитии субъекта, которые образуют «грань решётки», необходимую для дальнейшего развития. И промежуточные, и узловые рубежи возникают в процессе акмеогенеза поступательно, закономерно следуя один за другим в жизненном пространстве личности. При этом, сохраняя общий характер расширения, обогащения кристаллической решетки, эти этапы качественно разнятся на разных уровнях развития личности по ёмкости и содержанию. Развёртывание происходит в направлениях и соответствующих формах психогенеза, социогенеза и культурогенеза, объединяясь в процесс личностного акмеогенеза. Процесс развёртывания, «акметектоника» осуществляется до тех пор, пока личность испытывает потребности в реализации мотивов и достижениях цели, а результат можно рассматривать через «послойное» приращение акме-потенциала личности, где каждый «слой» соответствует уровню акмеологической зрелости.

В ходе формирующего педагогического эксперимента по внедрению ИКС как условия акмеологизации образования в лицее была реализована программа мониторинга уровня акмеологической зрелости. Последняя является интегративным критерием влияния ИКС на личностное и профессиональное развитие субъектов образования. Кроме того, были представлены критерии оценки влияния интегративной креативной среды на формирование «акме»-личности субъектов образования [18, 19].

Влияние интегративной среды на акмеологизацию субъектов образования выражается в том, что лицей, будучи открытой образовательной системой, накапливает культурно-образовательный и

личностный капитал субъектов образования, который транслируется в социум и позволяет говорить о трансмиссии культурных ценностей, становлении социокультурной и акмеологической зрелости педагогов и обучающихся. Субъекты образовательного процесса лица в интегративной креативной среде, актуализируя потенциальные возможности, в творческой деятельности создают социокультурный продукт и стремятся к акме-вершинам.

Таким образом, разработанная модель ИКС содержит в себе обобщение опыта создания подобной среды в лицее и описание этапов ее построения и функционирования. Научно-практические рекомендации по внедрению модели ИКС позволяют руководителям образовательных учреждений понять универсальный характер модели и использовать опыт лица как алгоритм институционализации проектно-исследовательской деятельности отдельно взятого учреждения в целях построения акмеологических основ развития.

### Заключение

Таким образом, на данном этапе исследования можно сделать следующие теоретические и практикоцентрированные выводы.

Данная работа является неотъемлемой частью акмеологических исследований в сфере образования в условиях принятия Федерального закона «Об образовании в РФ». Концептуальные основы построения модели интегративной креативной среды включают в себя следующие характеристики: динамичность, многоуровневость, поликомпонентность, феноменологичность, интегративность, креативность, насыщенность, событийность, которые служат основой ее построения и функционирования, и призваны обеспечивать акмеологизацию образовательного процесса и поступательный характер формирования акме-личности субъектов образования. Концепция внедрения интегративной креативной среды в образовательный процесс есть целостная, инновационная система взглядов, обеспечивающая благоприятные условия для поступательной акмеологизации субъектов образования в инновационной системе ее функционирования.

Устойчивость и матричный характер ИКС обеспечивают горизонтальные и вертикальные структуры ее построения, моделируемые на основе использования системно-синергетического подхода к описанию среды. Интеграция учебных планов, образовательного пространства, содержания, акме-технологий и социально-субъектной составляющей, актуализирующей культурно-образовательный капитал акме-личности за счет интенсификации потока сознания, расширения социокультурных практик, включения обучающихся в научно-исследовательскую работу, событийности образовательного процесса, единства его рационального и иррационального начал призваны акмеологизировать образовательный



процесс в соответствии с современной образовательной политикой.

Системно-синергетический подход к построению и реализации нелинейной модели ИКС позволяет рассматривать ее не только в рамках традиционных структурных компонентов, воспроизводящих существенные свойства объекта-оригинала – целевого, мотивационного, организационного, содержательного, операционально-деятельностного, результативного и рефлексивного, но и описывать особенности ее функционирования в горизонтальной и вертикальной плоскостях. Внутренние эффекты синергии преумножают достижения субъектов образования за счет интеграции процессов, происходящих в среде и отраженных в горизонтальных и вертикальных структурах модели. Горизонтальные плоскости модели отражают фундаментально-образовательный, пространственный, содержательный, технологический, социально-субъектный продукты интеграции образовательной системы. Вертикальные оси пронизывают эти плоскости, объединяя рациональные и иррациональные основы образовательной деятельности обучающихся и педагогических работников. При этом за счет социокультурных практик, научно-исследовательской деятельности, выбора индивидуального образовательного маршрута организуется единое творческое пространство лица, интенсифицируется поток познания, стимулируется воображение и интуиция. Горизонтальные и вертикальные структурные компоненты модели отражают многообразие и динамизм среды с имманентно присущими ей характеристиками целенаправленности, устойчивости, стабильности, вариативности, управляемости, обновляемости и креативности. Обосновано, что системно-синергетический подход к построению нелинейной многоуровневой модели позволяет на основе синергического наложения процессов обучения, воспитания, развития с процессами самообучения, самовоспитания, саморазвития и внутренних факторов (интеграции логического мышления и эмоционально-чувственного переживания, познавательной и мотивационно-потребностной сфер личности, рационального и иррационального потоков познания) объединить планируемые результаты образования и спонтанные эффекты функционирования среды в единый процесс акмеологизации личности субъектов образования.

Доказано, что основные концептуальные составляющие модели интегративной креативной среды оказывают определяющее влияние на выбор содержания и способов практической деятельности по достижению акмеологической зрелости обучающихся и повышению педагогического мастерства педагогов. Феноменами, возникающими в процессе функционирования ИКС, являются организация единого потока познания, стимуляция воображения и интуиции, оригинальность и нестандартность мышления и др. В рамках мониторингового исследования уров-

ня акмеологической зрелости обучающихся на всех возрастных этапах целесообразно опираться на разработанную диагностическую программу оценки педагогического мастерства в акмеологическом контексте инновационной деятельности педагога-мастера. В качестве индикаторов оценки уровня педагогической мастерства выступают личностные, деятельностные и коммуникативные параметры акмеологизации. Акмеологическая зрелость оценивается по таким показателям, как степень социализации, аккультурации и личностных достижений школьников.

Подтверждено, что ИКС лица предстает как динамичная многоуровневая социально-педагогическая система, функционирующая, развивающаяся и актуализирующая акмеологизацию субъектов образования. Научно-практические рекомендации по созданию ИКС для руководителей образовательных учреждений основываются на осознании и интерпретации процессов психо-, социо- и культурогенеза, образующих единый процесс акмеогенеза, отслеживаемый в ходе реализации педагогического эксперимента по нескольким взаимосвязанным направлениям.

#### Библиографический список

1. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 84 с.
2. Максимова В. Н. Акмеологический подход в педагогике. СПб., 2007. 195 с.
3. Джига Н. Д. Преподаватель как субъект и объект педагогической деятельности : учеб.-метод. пособие. Минск, 2008. 308 с.
4. Румянцева З. В. Акмеология музыкально-педагогического образования. Кострома, 2011. 258 с.
5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М. ; Н. Новгород, 2002. 157 с.
6. Селиванова Н. Л. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве : проблемы управления. М., 2001. 84 с.
7. Гаврилин А. В. Развитие отечественных гуманистических воспитательных систем. Владимир, 1998. 208 с.
8. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М., 2002. С. 5–18.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993. 192 с.
10. Реан А. А. Акмеология личности // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 3. С. 88–95.
11. Субетто А. И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Тольятти, 1999. 208 с.
12. Молодиченко Т. А. О типологии акме-личностей. Акмеология в образовательных процессах / отв. ред. А. А. Понукалин. Саратов, 2000. С. 45–49.
13. Андриенко Е. В. Феномен профессиональной зрелости учителя // Педагогика. 2002. № 6. С. 67–71.
14. Вербина Г. Г. Акмеологическое здоровье и акмеологическая зрелость специалиста // Альманах современной науки и образования. № 7. Тамбов, 2010. С. 105–106.



15. Деркач А. А., Зызыкин В. Г. Акмеология. СПб., 2003. 256 с.
16. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. М., 1998. 320 с.
17. Молодиченко Т. А. Акмеологическая ориентация вузовского образования (социологический аспект). Саратов, 2005. 280 с.
18. Лысенко Е. М. Акмеологический подход к формированию культуры жизни в образовании // Акмеология 2012. Методические и методологические проблемы. Вып. 18 / под ред. Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой. СПб., 2012. 152 с.
19. Культура жизни одаренных детей : созидание и самосозидание / под ред. Е. М. Лысенко. Саратов, 2012. 214 с.

### Educational Subjects' Acmeologization Process in the Integrative Creative Environment

**Natalia V. Brigadirenko**

Musical Aesthetic Lyceum named after A. G. Schnittke  
3, Telmana, Engels, 413100, Russia  
E-mail: BNV64@list.ru

**Elena M. Lysenko**

Smolny Institute of the Russian Academy of Education  
59, Polyustrovskiy prospekt, St.-Petersburg, 195197, Russia  
E-mail: lem280662@mail.ru

The article presents theoretical analysis of educational subjects' acmeologization process in the integrative creative environment of Musical Aesthetic Lyceum named after A. G. Schnittke (city of Engels). The study is aimed at building the non-linear model of integrative creative environment (ICE) at an innovative educational institution. It shows the perspectives of studying this topic in connection with integration of the Federal Law "About education in the Russian Federation" into educational practice. The authors point out that acmeologization evaluation criteria in teachers are pedagogical skills, while in students the criterion is the level of personal maturity as an integrative factor, that allows evaluating the successfulness of the processes of psychogenesis, cultural genesis and sociogenesis. Psychodiagnostic methods allow evaluating the effectiveness of acmeologization process in gifted lyceum students in the integrative creative environment. The applied aspect of the problem under study can be utilized in innovative educational institutions that implement integrative syllabi.

**Key words:** acmeology, acme-personality, personal maturity, integrative creative environment, psychogenesis, cultural genesis, sociogenesis, acmeological environment.

### References

1. Kuz'mina N. V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* (The professionalism of the individual teacher and master trainers). Moscow, 1990. 84 p. (in Russian).
2. Maksimova V. N. *Akmeologicheskiy podkhod v pedagogike* (Acmeological approach in teaching). St.-Petersburg, 2007. 195 p. (in Russian).
3. Dzhiga N. D. *Prepodavatel' kak sub'ekt i ob'ekt pedagoga*

- gicheskoy deyatelnosti* (The teacher as subject and object of teaching). Minsk, 2008. 308 p. (in Russian).
4. Rumyantseva Z. V. *Akmeologiya muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya* (Psychology of Music and Teacher Education). Kostroma, 2011. 258 p. (in Russian).
5. Manuylov Yu. S. *Sredovoy podkhod v vospitanii* (Environmental approach in education). 2nd ed., rev. Moscow ; Nizhny Novgorod, 2002. 157 p. (in Russian).
6. Selivanova N. L. *Sovremennye predstavleniya o vospitatel'nom prostranstve* (Modern ideas about the educational space). *Razvitie lichnosti shkol'nika v vospitatel'nom prostranstve: problemy upravleniya* (The development of the individual student in the educational space: problems of governance). Moscow, 2001. 84 p. (in Russian).
7. Gavrilin A. V. *Razvitie otechestvennykh gumanisticheskikh vospitatel'nykh sistem* (The development of domestic humanistic educational systems). Vladimir, 1998. 208 p. (in Russian).
8. Stepanov E. N., Luzina L. M. *Pedagogu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsiyakh vospitaniya* (For teacher of modern approaches and concepts of education). Moscow, 2002, pp. 5–18 (in Russian).
9. Markova A. K. *Psikhologiya truda uchitelya* (Psychology of a teacher's work). Moscow, 1993. 192 p. (in Russian).
10. Rean A. A. *Akmeologiya lichnosti* (Psychology of personality). *Psikhologicheskii Zhurnal* (Psychological Journal), 2000, vol. 21, no. 3, pp. 88–95 (in Russian).
11. Subetto A. I. *Ontologii i fenomenologii pedagogicheskogo masterstva* (Ontology and phenomenology of teaching skills). Tolyatti, 1999. 208 p. (in Russian).
12. Molodichenko T. A. *O tipologii akme-lichnostey* (Layout of acme-personalities). *Akmeologiya v obrazovatel'nykh protsessakh* (Acmeology in educational processes). Saratov, 2000, pp. 45–49 (in Russian).
13. Andrienko E. V. *Fenomen professional'noy zrelosti uchitelya* (The phenomenon of vocational education teachers). *Pedagogika* (Pedagogy), 2002, no. 6, pp. 67–71 (in Russian).
14. Verbina G. G. *Akmeologicheskoe zdorov'e i akmeologicheskaya zrelost'spetsialista* (Acmeological health and maturity acmeologicheskaja specialist). *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* (Almanac of modern science and education), no. 7. Tambov, 2010, pp. 105–106 (in Russian).
15. Derkach A. A., Zazykin V. G. *Akmeologiya* (Acmeology). St.-Petersburg, 2003. 256 p.
16. *Psikhologiya i pedagogika: ucheb. posobie* (Psychology and Pedagogy: studies manual). Moscow, 1998. 320 p. (in Russian).
17. Molodichenko T. A. *Akmeologicheskaya orientatsiya vuzovskogo obrazovaniya (sotsiologicheskii aspekt)* (Acmeological orientation of higher education {social aspect}). Saratov, 2005. 280 p. (in Russian).
18. Lysenko E. M. *Akmeologicheskiy podkhod k formirovaniyu kul'tury zhizni v obrazovanii* (Acmeological approach to building a culture of life in education). *Akmeologiya 2012. Metodicheskie i metodologicheskie problemy* (Acmeology 2012. Methodical and methodological problems). Iss. 18. In N. V. Kuzminoy, E. N. Garinovoy (Eds.). St.-Petersburg, 2012. 152 p. (in Russian).
19. *Kul'tura zhizni odarennykh detey: sozidanie i samosozidanie* (Culture of gifted children's life: creation and self-creation). Saratov, 2012. 214 p. (in Russian).



УДК 159.9

## ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Е. А. Семенова, М. Н. Вотякова

Семенова Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск, Россия  
E-mail: artemiss09@rambler.ru

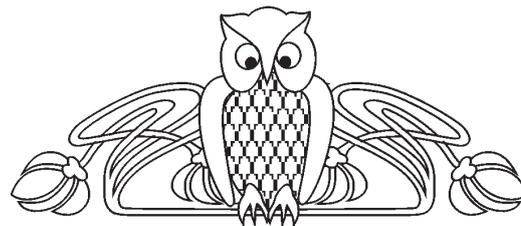
Вотякова Мария Николаевна – студентка факультета психологии, Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск, Россия  
E-mail: votya92@yandex.ru

Представлен теоретический анализ основных подходов к проблеме мотивационной сферы личности. Рассмотрены взаимосвязи мотивации и самосознания профессионала, личностно-профессионального становления субъекта. Показана перспективность изучения гендерных особенностей мотивационной сферы современной молодежи. Применение психодиагностического инструментария на выборке студентов позволило выявить, что мотивы студенческой молодежи имеют свои отличительные особенности в зависимости от половой принадлежности и гендерной идентичности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован через оптимизацию образовательного процесса в вузе с учетом преобладающих мотивационных тенденций акмеонаправленного типа студенческой молодежи.

**Ключевые слова:** мотивация, учебно-профессиональная мотивация, акмеонаправленная мотивация, гендерные особенности мотивации.

### Введение

Студенческий возраст является особым периодом жизни человека, так как он охватывает и юношеский возраст, и часть периода молодости человека [1, с.38]. В этот период у студентов происходит формирование более зрелой мотивационной сферы, проявляются такие мотивы, как учебно-познавательные, профессиональные, широкие социальные, мотивы престижа, творческой самореализации, акмеонаправленного типа и др. У молодых людей формируется качественно иное отношение к учению – как к основе будущей профессиональной деятельности, приобретающей личностный смысл. Изучение мотивационной сферы студентов имеет большое значение для повышения эффективности высшего образования, так как мотивация не только детерминирует активность человека, но и проявляется во всех сферах жизнедеятельности студента. Учет гендерных особенностей мотивационной сферы студентов представляется важнейшим принципом гармонизации акмеонаправленного личностно-профессионального становления субъекта труда.



### Методологические основы исследования

Теоретико-методологической основой нашего исследования выступает акмеологический подход (Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой и др.), базирующийся на идеях единства личностного и профессионального развития, мобилизации у человека установки на свои высшие достижения, наиболее полную самореализацию потенциала личности (в том числе и мотивационного).

Проблема мотивации неоднократно освещалась в трудах отечественных ученых (А. Н. Леонтьева, В. К. Вилюнаса, В. С. Мерлина, В. Д. Шадрикова и др.) и зарубежных исследователей (Х. Хекхаузена, Д. Маклелланда, Д. Аткинсона, А. Маслоу, Г. Мюррея и др.). Мотивы толерантного поведения и межкультурной компетентности студентов анализировали А. Д. Карнышев, О. А. Карнышева, Е. А. Иванова [2, с. 89]. Особенности акмеонаправленной мотивации изучали Г. В. Залевский и Н. В. Козлова. Ученые обращают внимание, что «изучение акмеонаправленной мотивации дает возможность представить ее как психолого-акмеологическую закономерность личностно-профессионального становления студентов в условиях высшего профессионального образования» [3, с. 89]. Базовым для акмеологии является понятие «акме», применяемое для обозначения «высших достижений человека в сферах физического, социального, нравственного, профессионального, ментального развития» [4, с. 65]. Именно мотивы и потребности определяют направление личностно-профессионального становления субъекта труда на пути к достижению «акме».

Мотивационная сфера представляет собой сложное образование: «совокупность мотивов, потребностей, интересов, убеждений, идеалов, целей, которые непосредственно детерминирует человеческую деятельность» [5, с. 10]. Как справедливо отмечает А. Н. Леонтьев, «в мотиве конкретизируются, «опредмечиваются» потребности» [6, с. 72]. Осознание потребностей происходит посредством образов и ситуаций, в которых они удовлетворялись ранее, и представлений о действиях по их удовлетворению. Управлять своими потребностями можно либо волевым путем, либо через управление образами воображения. «Образы воображения, наиболее часто возникающие в нашем сознании, приобретают побудительную силу за счет предвосхищения определенных переживаний, то есть становятся мотивами.



Каждый поступок регулируется несколькими мотивами, а присутствие множественной мотивации позволяет гибко регулировать поведение в зависимости от обстоятельств» [7, с. 27]. Сочетание положительных эмоций с представлениями воображения, вырабатываемых действий приведет к желательности самих этих действий. Причем, чем теснее эта связь, тем скорее эти представления будут выступать в качестве собственных мотивов поведения. Сочетание воображаемого объекта с положительными переживаниями приводит к тому, что сам образ становится источником переживания. Более того, представления усиливают переживания, так как в воображении образ может быть более ярким, чем в действительности. Отсюда следует, что «представления, репрезентации, образы выполняют мотивирующую функцию развития личности» [8, с. 173]. Образ профессии служит мотивирующим фактором оценки себя, своих способностей, возможностей как будущего специалиста. Создание эмоционально заряженных образов является основой для формирования положительной мотивации личности в случаях организации процессов воспитания, самовоспитания, личностно-профессионального развития студентов, становления профессионального сознания в условиях вуза.

Перспективным является изучение мотивов в связи с исследованиями сознания и самосознания. Как подчеркивает психолог Г. В. Акопов, профессиональное сознание является ключевым понятием теории и практики подготовки специалистов, образование играет важную роль в его развитии [9, с. 41]. Становление сознания профессионала предполагает перестройку мотивационной сферы: одни побуждения приобретают большую значимость, другие – меньшую или уходят из личностной сферы человека. Смысловой элемент системы сознания осуществляет взаимодействие объекта с мотивационной сферой субъекта, определяет субъективную значимость признаков объекта. Сведения об объекте воспринимаются субъективно, в соответствии с потребностями человека и включаются в систему представлений с выделением одних качеств и игнорированием других. Д. А. Леонтьев отмечает: «...личностный смысл характеризует само содержание образа. Трансформации, вносимые в образ, так модифицируют его, чтобы его личностный смысл в максимальной степени соответствовал направленности актуальных смысловых установок» [10, с. 12].

Е. Е. Бочарова обращает внимание на тот факт, что «социальные представления – это не просто форма отражения изменяющейся реальности, но и способ ее субъективной трансформации, интериоризации, интеграции и экстраполяции» [11, с. 13]. Благодаря представлениям актуализируются внутренние психологические механизмы становления профессиональных репрезентаций и самосознания

(целесолагание, подражание, идентификация, рефлексия и другие) [12, с. 189], что обуславливает акмеориентированный процесс личностно-профессионального развития субъекта труда. Представители акмеологического подхода А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова обращают внимание на то, что «включенность в акмеориентированный процесс требует от человека проявления новых специфических качеств, к которым, прежде всего, следует отнести акменавленную мотивацию» [13, с. 27]. По мнению Н. В. Козловой, «акменавленная мотивация включает в себя мотивацию достижения, мотивацию самопрезентации и самореализации, мотивацию автономности и независимости, творческого вклада в личностно-профессиональное становление человека» [14, с. 59]. Мотивы акменавленного типа детерминируют поступательное личностно-профессиональное становление субъекта труда. Активизация мотива создает определенную тенденцию действия – разворачивается мотивационный процесс, направленный на реализацию мотивационного отношения. В ходе реализации данного отношения человек превращает исходную ситуацию в желательную, проявляя активность. Мотивация личностно-профессионального становления предполагает информационную обеспеченность, т. е. в основе профессиональных намерений молодого человека лежит определенное представление о профессии и о себе как профессионале. Следовательно, выявляя учебно-профессиональные мотивы, мотивы выбора профессии, можно узнать, какой она представляется субъекту на разных этапах профессионального обучения.

#### Методики, процедура исследования

Исследование особенностей мотивационной сферы студентов проводилось на базе факультета психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования (г. Иркутск). В качестве респондентов выступили 200 студентов (160 девушек и 40 юношей) в возрасте от 17 до 29 лет. Диагностический комплекс состоял из следующих методик: «Опросник определения маскулинности и фемининности» С. Бэм, «Методика диагностики учебной мотивации студентов» А. А. Реана, В. А. Якунина, «Диагностика степени удовлетворения основных потребностей» В. В. Скворцовой, «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса, «Шкала оценки мотивации одобрения» Д. Крауна и Д. Марлоу [15, с.12]. При статистической обработке результатов были рассчитаны среднеарифметические значения, стандартные отклонения, выявлена достоверность различий между группами согласно *t*-критерию Стьюдента; математико-статистический анализ проведен с помощью программы SPSS.



## Результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к рассмотрению данных исследования. Сравнительный анализ учебно-профессиональной мотивации студентов разных курсов показал, что в среднем в выборке преобладают социальные мотивы (36,0%), достаточно широко представлены внешние (33,0%) и внутренние (31,0%) мотивы. У первокурсников преобладает внешний мотив выбора профессии (42,0%), т. е. часть студентов (18,0%) указывают на то, что их выбор специальности обусловили хорошие условия обучения в вузе (аудитории, спортзал, столовая и т. д.), значительно отличающиеся от школьных, а также то, что вуз находится недалеко от дома (14,0%). Часть первокурсников (10,0%) предполагает, что профессия психолога предоставляет хорошие условия для работы, «работа не тяжелая, достаточно чистая», и именно это представление повлияло на их профессиональный выбор. Как правило, к их числу относятся студенты из сельской местности, у которых была возможность сравнить условия работы психолога с условиями труда людей других профессий (механизатора, зоотехника и др.). У ряда первокурсников более выражены социальные мотивы (36,0%): 16% из них объясняют выбор специальности тем, что «профессия психолога пользуется у людей уважением», называют профессию психолога «наряду с профессией врача самой гуманной»; 14% уверены, что «такие специалисты нужны обществу», «работа имеет спрос», и 6% считают, что «эта профессия поможет добиться успеха в жизни». Внутренние мотивы в представлениях первокурсников представлены меньше всего (22,0%). Лишь 12% студентов соотносят свои возможности с требованиями профессии и считают, что они «обладают необходимыми способностями»; 8% – «имеют положительный опыт общения с детьми» и 2% первокурсников считают, что «профессия психолога обладает возможностью самосовершенствования». Особенностью мотивационной сферы первокурсников является то, что она находится в стадии становления, многие мотивы неустойчивы, некоторые мотивационные тенденции только формируются, преобладает внешняя мотивация неакмированного типа. Целевая установка на овладение профессией, основанная на доминировании энергетически сильных, внутренних, значимых для личности мотивов, в момент поступления в вуз только начинает складываться. Выбор специальности психолога у студентов третьего курса более полимотивирован, чем у первокурсников, т. е. студенты часто называют не один, а несколько мотивов выбора. Среди ведущих мотивов третьекурсники выделяют социальные (38,0%), достаточно широко представлены внешние мотивы (34,0%). Первый опыт общения с людьми в период прохождения практики помогает некоторым студентам осознать положительные стороны этого взаимодействия

и сместить акценты с внешней мотивации неакмированного типа на внутреннюю (28,0%).

Для студентов пятого курса характерна полимотивированность выбора специальности, на первый план у них выходят внутренние мотивы (44,0%), связанные с деятельностью психолога. Так, 18% выпускников утверждают, что профессия психолога интересна возможностью «ежедневного общения с людьми», их «непосредственностью, нестандартностью, живостью и открытостью», возможностью «помогать людям решать их проблемы». 16% пятикурсников уверены в своих способностях, считают, что «профессия психолога мне подходит»; 10% опрошенных утверждают, что «данная квалификация дает широкие возможности для роста». Социальные мотивы присутствуют в ответах одной трети опрошенных пятикурсников (34,0%). 14% из них связывают свой профессиональный и карьерный рост с профессиональной деятельностью. Этому представлению способствуют различные виды практик. Данные условия помогают утверждению представления выпускников, что «такие специалисты востребованы», «работа имеет большой спрос и не будет трудностей с трудоустройством после окончания вуза» (6,0%). Часть студентов (14,0%) убедились на практике, что «профессия психолога относится к наиболее гуманным профессиям» и «труд психолога пользуется у людей уважением и заслуженным авторитетом». Как положительный внешний фактор выпускники оценивают условия будущей профессиональной деятельности, подчеркивая, что «профессия психолога не тяжелая и достаточно чистая» (10,0%). Вместе с тем встречаются пятикурсники, которые по-прежнему считают, что их выбор специальности обусловлен внешними мотивами, такими как: «понравилась условия обучения» (8%), «выбрали профессию на первое время», а затем планируют переучиться по другой специальности. Анализируя ответы студентов разных курсов, можно констатировать, что их внутренняя мотивация от первого курса к третьему не претерпевает существенных изменений. Лишь от третьего курса к пятому происходит сдвиг в сторону увеличения внутренних мотивов выбора профессии ( $t = 2,728$  при  $p \leq 0,05$ ). Итак, за период обучения в вузе учебно-профессиональная мотивация у студентов претерпевает качественные изменения: от выбора одного-двух мотивов до полимотивированности профессионального выбора; от преобладания внешних мотивов до формирования внутренней социально значимой мотивации акменавленного типа.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что существуют гендерные различия в акменавленной учебно-профессиональной мотивации студентов. Так, потребность в самореализации оказалась более выражена у девушек (60%), по сравнению с юношами. Студентки чаще предлагали ответы «я хочу заниматься де-



лом, требующим полной отдачи», «развивать свои способности» и подобные. Напротив, потребность в устойчивом материальном положении является более значимой для юношей (72%), чем для девушек (43%). Юноши чаще выбирали ответы «я хочу обеспечить себе материальный комфорт», «зарабатывать на жизнь», тогда как девушки отвечали «я хочу покупать хорошие вещи». Потребность в безопасности выше оказалась у юношей (51%), чем у девушек (44%), юноши чаще выбрали ответы «я хочу обеспечить себе будущее», «упрочить свое положение», тогда как девушки отвечали «я хочу избегать неприятностей». Напротив, потребность в межличностных связях («я хочу иметь теплые отношения с людьми», «иметь хороших собеседников») является более значимой для девушек (50%), чем для юношей (35%).

Сравнительный анализ ведущих потребностей с учетом гендерной специфики выявил следующие различия: потребность в самореализации достигла наиболее высоких показателей у фемининных юношей, по сравнению с маскулинными ( $t = 6,708$  при  $p \leq 0,001$ ). У андрогинных юношей (46%) потребность в самореализации выражена слабее, чем у фемининных (69%) ( $t = 2,955$  при  $p \leq 0,01$ ). Потребность в высоком материальном положении больше всего выражена у маскулинных юношей, а менее всего – у фемининных студентов ( $t = 9,712$  при  $p \leq 0,001$ ). У андрогинных же юношей данная потребность выражена слабее, чем у маскулинных ( $t = 2,716$  при  $p \leq 0,05$ ), но сильнее, чем у фемининных ( $t = 5,322$  при  $p \leq 0,001$ ). Потребность в уважении также преобладает у маскулинных респондентов, а менее всего представлена у фемининных юношей ( $t = 4,964$  при  $p \leq 0,001$ ). У андрогинных и фемининных студентов значимых различий по шкале «потребность в уважении» не выявлено. Потребности в безопасности и в межличностных контактах преобладают у фемининных юношей, данные по этим шкалам значительно выше, чем у маскулинных юношей ( $t = 4,628$  при  $p \leq 0,001$ ).

Результаты исследования показали, что потребность в высоком материальном положении больше всего выражена у маскулинных девушек, а менее всего – у фемининных ( $t = 6,480$  при  $p \leq 0,01$ ). У андрогинных же студенток данная потребность выражена слабее, чем у маскулинных, но сильнее, чем у фемининных девушек ( $t = 2,02$  при  $p \leq 0,01$ ). Потребность в уважении также является доминирующей у маскулинных девушек и менее значимой – для фемининных студенток. Для последних более существенными являются потребности: в самореализации, межличностных связях и безопасности, а наименее существенными – потребности в уважении и материальном положении. Что касается андрогинных девушек, то у них потребность в самореализации выражена сильнее, чем у маскулинных ( $t = 1,862$  при  $p \leq 0,01$ ), а наименее выраженной является потребность в безопасно-

сти. Можно предположить, что потребность в самореализации как показатель акменарправленной мотивации личностно-профессионального развития более характерна для андрогинных студентов.

Мотив достижения успеха можно отнести к смыслообразующим мотивам. Данные нашего исследования свидетельствуют, что у большинства маскулинных юношей мотивация достижения успеха достигает умеренно высокого уровня, а у большинства фемининных юношей данная мотивация находится на среднем ( $t = 2,177$  при  $p \leq 0,05$ ). Низкий уровень мотивации избегания неудач наблюдается у 52% маскулинных юношей, у 40% – андрогинных и у 18% фемининных студентов. Мотивация достижения успеха у большинства маскулинных девушек находится на умеренно высоком уровне, а у фемининных – на среднем уровне ( $t = 1,756$ , при  $p \leq 0,05$ ). Мотивы избегания неудач, напротив, выражены сильнее у фемининных девушек, по сравнению с маскулинными ( $t = 3,629$  при  $p \leq 0,001$ ). Мотивация избегания неудач не имеет значимых различий у маскулинных и андрогинных студенток. Мотивы избегания («учусь, чтобы избежать осуждения и наказания за плохую учебу», «чтобы не отставать от друзей», «чтобы не отчислили из вуза») чаще упоминаются девушками, тогда как юноши чаще называют мотивы престижа («учусь, чтобы быть на хорошем счету у преподавателей», «добиться одобрения родителей и окружающих»). По результатам исследования мотивации достижения успеха и избегания неудач можно сделать вывод, что у большинства студентов данный вид мотивации находится на среднем уровне, при этом у девушек более выражены мотивы избегания неудач, а у юношей – мотивы достижения успеха. Студенты, обладающие высоким уровнем мотивации достижения успеха, проявляют настойчивость в стремлении к цели, решительны в неопределенных ситуациях, готовы принять на себя ответственность, демонстрируют упорство при столкновении с препятствиями, что обуславливает акмеориентированный процесс личностно-профессионального развития будущего специалиста.

Сравнительный анализ гендерных особенностей мотивации студентов показал, что для маскулинных юношей наиболее характерными являются мотивы престижа и профессиональные, а наименее значимыми – коммуникативные, учебно-познавательные и социальные. У фемининных же юношей, напротив, в большей степени выражены учебно-познавательные, социальные, коммуникативные, а наименее выражены мотивы престижа и профессиональные. Для андрогинных юношей наиболее значимыми являются профессиональные, социальные и коммуникативные мотивы. Для маскулинных девушек наиболее характерны мотивы престижа, профессиональные, а наименее значимы – коммуникативные, учебно-познавательные и социаль-



ные. У фемининных девушек более выражены коммуникативные, социальные, учебно-познавательные мотивы и наименее – мотивы престижа и профессиональные мотивы. Для андрогинных девушек наиболее значимыми являются коммуникативные, социальные, учебно-познавательные и профессиональные мотивы. Как показали результаты опроса, учебно-познавательные мотивы более выражены у девушек (74% респонденток ответили «учусь, чтобы приобрести глубокие и прочные знания», «успешно продолжить обучение на последующих курсах», «любые знания пригодятся в будущей жизни»), чем у юношей (52%). Для девушек характерными являются ответы: «учусь, чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми», «потому что полученные знания позволяют мне добиться всего необходимого», т. е. коммуникативные и социальные мотивы, которые также оказались более значимы для девушек (74%), чем для юношей (60%). Профессиональные мотивы также преобладают у девушек (70%), тогда как у юношей более выражена потребность в материальном положении (72%). Студентки чаще выбирали ответы: «учусь, потому что мне нравится избранная профессия», «чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «хочу стать специалистом в данной области», «хочу в полной мере использовать имеющиеся у меня способности к выбранной профессии», тогда как юноши отвечали «учусь, чтобы дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей», «чтобы заниматься творческой деятельностью». Ряд юношей отмечали, что обучение в педагогическом вузе связано с «нежеланием идти в армию», «легкостью поступления в данный вуз», «попав в вуз, вынужден учиться, чтобы окончить его», «престижно получить диплом о высшем образовании», что свидетельствует о потребительской тенденции и преобладании внешней мотивации неакмированного типа.

Таким образом, анализ полученных данных подтверждает предположение о том, что потребности и мотивы студентов имеют свои отличительные особенности в зависимости от половой принадлежности и гендерной идентичности. Данные, полученные в результате изучения потребностно-мотивационных образований студентов, позволят дополнить полученные ранее сведения о строении и функционировании профессионального сознания и предоставят возможность оптимизировать образовательный процесс в вузе с учетом преобладающих мотивационных детерминаций современной студенческой молодежи.

## Выводы

На основании проведенного исследования можно сделать следующие обобщения: за период обучения в вузе учебно-профессиональная мотивация студентов претерпевает качественные из-

менения: от преобладания внешних ситуативных мотивов до формирования внутренней социально-значимой мотивации акменарправленного типа. Мотивы и потребности студенческой молодежи имеют свои отличительные особенности в зависимости от половой принадлежности и гендерной идентичности. Специфичность показателей мотивационной сферы студентов отражает их отношение к социальной действительности, к образовательному пространству вуза, к будущей профессии и обуславливает акменарправленную мотивацию личностно-профессионального становления будущих специалистов.

## Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные труды по психологии. СПб., 2007. 282 с.
2. *Карнышев А. Д., Карнышева О. А., Иванова Е. А.* Межкультурная компетентность и межэтническая толерантность студентов // Социология образования. 2013. № 6. С. 62–79.
3. *Залевский Г. В., Козлова Н. В.* Мотивационные особенности личностно-профессионального становления студентов // Сиб. психол. журн. 2008. № 27. С. 89–95.
4. *Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога / под ред. В. Э. Чудновского.* М.; Обнинск, 2008. 532 с.
5. *Асеев В. Г.* Психология труда : учеб. пособие. Иркутск, 2007. 342 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие. М., 2005. 352 с.
7. *Семенова Е. А.* Профессиональные репрезентации и самосознание студентов: факторы, механизмы и технологии формирования. Иркутск, 2012. 216 с.
8. *Семенова Е. А.* Ретроспектива развития философско-психологических концепций самосознания // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2011. № 3 (9) : в 3 ч. Ч. 1. С. 171–175.
9. *Акопов Г. В.* Психология сознания : вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М., 2010. 272 с.
10. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. 487 с.
11. *Бочарова Е. Е.* Ценностные предпочтения молодежи в представлениях различных социальных групп // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 12, вып. 4. С. 13–16.
12. *Семенова Е. А.* Профессиональное самосознание и психологические механизмы его становления // Сиб. психол. журн. 2007. № 26. С. 186–190.
13. *Деркач А. А., Зызыкин В. Г., Маркова А. К.* Психология развития профессионала. М., 2000. 124 с.
14. *Козлова Н. В.* Современное профессиональное образование: психолого-акмеологический подход. Томск, 2007. 197 с.
15. *Психологические тесты : в 2 т. / под ред. А. А. Карелина.* М., 2003. 312 с.



## Psychological and Acmeological Peculiarities of Students' Motivation

Elena A. Semenova

East-Siberian State Academy of Education  
6, Nizhnaya Naberezhnaya, Irkutsk, 664011, Russia  
E-mail: artemiss09@rambler.ru

Mariya N. Votyakova

East Siberian State Academy of Education  
6, Nizhnaya Naberezhnaya, Irkutsk, 664011, Russia  
E-mail: votya92@yandex.ru

The article presents theoretical analysis of the main approaches to the problem of personal motivational sphere. It views interconnections between motivation and professional's self-consciousness, personal and professional development of a person. The study proves the viability of studying gender peculiarities of modern youth's motivational sphere. Utilization of psychodiagnostic methods, which include Sandra L. Bem's "Bem Sex Role Inventory" (BSRI), A. A. Rean and V. A. Yakunin's "Method for diagnostics of academic motivation in students", V. V. Skvortsova's "Diagnostics of primary needs' satisfaction degree", T. Ehlers "Motivation to success", Marlowe-Crowne Social Desirability Scale, on the sample of (n=200) students allowed to discover that motives of the student youth have their peculiarities depending on gender and gender identity. The applied aspect of the problem under study can be implemented in educational process optimization at institutions of higher education with consideration of prevailing motivational tendencies of the acme-directed type in the student youth.

**Key words:** motivation, educational and professional motivation, acme-directed motivation, gender peculiarities of motivation.

## References

1. Anan'ev B. G. *Izbrannye trudy po psikhologii* (Selected works on psychology). St.-Petersburg, 2007. 282 p. (in Russian).
2. Karnyshev A. D., Karnysheva O. A., Ivanova E. A. *Mezhkul'turnaya kompetentnost' i mezhetnicheskaya tolerantnost' studentov* (Intercultural competence and inter-ethnic tolerance students). *Sotsiologiya obrazovaniya* (Sociology of Education), 2013, no. 6, pp. 62–79 (in Russian).
3. Zalevskiy G. V., Kozlova N. V. *Motivatsionnye osobennosti lichnostno-professional'nogo stanovleniya studentov* (Motivational features of personal-professional development of students). *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* (Siberian Psychology Journal), 2008, no. 27, pp. 89–95 (in Russian).
4. *Smysl zhizni, akme i professional'noe stanovlenie pedagoga* (The meaning of life, the acme and professional development of the teacher). Moscow ; Obninsk, 2008. 532 p. (in Russian).
5. Aseev V. G. *Psikhologiya truda: uchebnoe posobie* (Work Psychology). Irkutsk, 2007. 342 p. (in Russian).
6. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*: uchebnoe posobie (Activity. Consciousness. Personality). Moscow, 2005. 352 p. (in Russian).
7. Semenova E. A. *Professional'nye reprezentatsii i samosoznanie studentov: faktory, mekhanizmy i tekhnologii formirovaniya* (Professional representation and self-consciousness of students: factors, mechanisms and technologies of). Irkutsk, 2012. 216 p. (in Russian).
8. Semenova E. A. *Retrospektiva razvitiya filosofsko-psikhologicheskikh kontseptsiy samosoznaniya* (Retrospective review of the philosophical and psychological concepts of self). *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. (Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Theory and practice). Tambov, 2011, no. 3 (9), pp.171–175 (in Russian).
9. Akopov G. V. *Psikhologiya soznaniya: Voprosy metodologii, teorii i prikladnykh issledovaniy* (Psychology of Consciousness: Issues of methodology, theory and applied research). Moscow, 2010. 272 p. (in Russian).
10. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti* (Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of the semantic reality). Moscow, 2003. 487 p. (in Russian).
11. Bocharova E. E. *Tsennostnye predpochteniya molodezhi v predstavleniyakh razlichnykh sotsial'nykh grupp* (Value preferences of youth in the views of different social groups). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 12, iss. 4, pp. 13–16 (in Russian).
12. Semenova E. A. *Professional'noe samosoznanie i psikhologicheskie mekhanizmy ego stanovleniya* (Professional identity and psychological mechanisms of its formation). *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* (Siberian Psychology Journal), 2007, no. 26, pp. 186–190 (in Russian).
13. Derkach A. A., Zazykin V. G., Markova A. K. *Psikhologiya razvitiya professionala* (Developmental psychology professional). Moscow, 2000. 124 p. (in Russian).
14. Kozlova N. V. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie: psikhologo-akmeologicheskii podkhod* (Modern professional education: psychological acmeological approach). Tomsk, 2007. 197 p. (in Russian).
15. *Psikhologicheskie testy* (Psychological tests): in 2 vol. Ed. by A. A. Rarelin. Moscow, 2003. 312 p. (in Russian).



УДК 316.6

## УНИВЕРСАЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ



Е. Е. Бочарова

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

Представлены результаты эмпирического исследования универсальных и этноспецифических характеристик взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности молодежи. Исследование выполнено на пропорционально подобранной выборке представителей молодежи русского и татарского этносов (студентов Саратовского государственного университета, причисляющих себя к русским, и студентов Нижнекамского филиала Московского гуманитарно-экономического института Республики Татарстан, причисляющих себя к татарам;  $n = 120$ , женского и мужского пола, 18–20 лет). Применение комплекса методик «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой), «Морфологический тест жизненных ценностей» (В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной), «Шкала субъективного благополучия» (М. В. Соколовой), методов сравнительного и корреляционного анализов – позволило выявить этнопсихологическую специфику комплекса взаимосвязей социальной активности и субъективного благополучия. Особое внимание обращает на себя факт наличия этноиндифференцирующих признаков в проявлении социальной активности молодежи в случае переживания субъективного неблагополучия. Выявлены этноиндифференцирующие признаки в проявлении социальной активности молодежи в случае переживания субъективного неблагополучия. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб, а также в разработке программ молодежной политики.

**Ключевые слова:** личность, представители разных этносов, социальная активность, субъективное благополучие.

### Введение

Интенсивные социальные изменения, в том числе в сфере этнического бытия, находят свое отражение в плоскости субъективных отношений и переживаний личности, задающих вектор социального самоопределения, самореализации личности, ее социальной активности в разных сферах социальных практик. Особую значимость приобретают исследования субъектной позиции личности молодежи в выборе и реализации субъективных перспектив в условиях тех социальной реальности и культуры, в которых происходит ее социализация. В ряду теоретико-эмпирических исследований, связанных с психологией социальной активности, можно выделить исследования Е. П. Белинской, Т. Г. Стефаненко, Р. М. Шамянова и др., посвященные изучению

этнопсихологических характеристик социального поведения, социализации, субъективного благополучия, социальной успешности, субъективной позиции, социальной активности юношества и молодежи различных этносов [1, 2]. Следует подчеркнуть: отличаясь особой сензитивностью к традициям и новым влияниям, молодежь, по существу, является не только индикатором социальных изменений в обществе, но прообразом российского будущего.

При всей терминологической многозначности социальной активности, исследователи при ее интерпретации склонны обращаться к категории «отношение», что на наш взгляд, вполне оправдано. Согласно представлениям Д. Ф. Ломова, субъективные отношения личности подразумевают не только и не столько объективную связь личности с ее окружением, но то, как личность относится к тем или иным событиям и явлениям мира, в котором она живет. В целом субъективные отношения личности выражают ее субъективную позицию в этом окружении, реализация которой связана с ее субъектностью [3].

Феномен социальной активности рассматривается как субъектная реализация исходных отношений [4]; объективно детерминированное субъективное отношение к социально значимой деятельности [5]; инициативно-творческое отношение личности к сферам своей социальной жизнедеятельности, а также к себе как субъекту социального бытия [2] и др. Вместе с тем не исключается возможность изучения социальной активности как многомерного явления, включающего и состояния, и отношения. При этом первые рассматриваются как качество, которое базируется на потребностях и интересах личности и существует как внутренняя готовность к действию, а вторые – как более или менее энергичная самодеятельность, направленная на преобразование различных областей деятельности и самих субъектов [6].

Таким образом, являясь одной из центральных характеристик субъектной позиции личности, социальная активность представляет собой сложное, динамическое интегральное образование, ключевыми элементами которого являются, прежде всего, осознанность, избирательность, инициативность, самостоятельность и креативность. Вариативность проявления социальной активности порождается множеством взаимосвязей в системе субъективных отношений



личности, например, ценностных, смысловых, эмоционально-оценочных, идентификационных и т.д. Характер соотношения этих взаимосвязей, на наш взгляд, определяет детерминанты социальной активности, придающие ей направленность, отличающуюся при этом разнокачественным содержанием.

В контексте сказанного особого внимания заслуживает вопрос о выявлении комплекса взаимосвязей, детерминирующих социальную активность личности молодежи различных этносов. В качестве таковых нами рассматриваются характеристики взаимосвязи этнической идентичности, субъективного благополучия и социальных установок, проявляющихся в разных сферах жизнедеятельности.

Обращаясь к феноменологии этнической идентичности, отметим, что исследователи склонны рассматривать этническую идентичность не только как результат единого когнитивного процесса идентификации/дифференциации, но и как результат когнитивно-эмоционального самоопределения индивида в социальном пространстве относительно многих этносов. Этническая идентичность есть результат активного процесса, сопровождающегося появлением, прежде всего, переживания отношений Я и этнической среды – своего тождества с одной этнической общностью и отдаления от другой [1, 7]. Это не только осознание, но и оценивание, переживание своей принадлежности к этносу, в «котором происходит непрерывное взаимодействие когнитивных и аффективных компонентов при сохранении результирующей роли последних» [8, с. 64]. В целом этническую идентичность можно рассматривать и как отношение, и как переживание, и как состояние относительно конечного результата самоотождествления, процессуальная сторона которого обеспечивается механизмами идентификации.

Важным обстоятельством при изучении социальной активности в этнопсихологическом курсе является и то, что в психологической литературе представлено множество данных, свидетельствующих, что в зависимости от социальных контекста, ситуации этническая идентичность по-разному выражена. При этом происходит не только определенное изменение содержания идентификационных характеристик, но и их смещение в соответствии с субъективным оценочным значением. В качестве одного из наиболее значимых показателей степени выраженности этнической идентичности или степени сформированности эмоционально-оценочного осознания принадлежности к этнической общности выступает соотношение позитивных и негативных оценочных компонентов, иначе говоря, валентность [1]. Вероятно, что специфика структурной организации этнической идентичности, проявляющаяся в соотношении выраженности ее оценочных компонентов и их межфункциональных связей, задает определенную конфигурацию

системе субъективных отношений, на основе которых происходит «оформление» социального содержания активности личности. В этом случае этническая идентичность выступает одним из механизмов регуляции социальной активности, детерминантой социальной активности.

Достаточно сложным вопросом является изучение паттернов «этническая идентичность – субъективное благополучие» и «социальная активность». По сути, речь идет об изучении композиции отношений, «рельефность» которой во многом обусловлена комплексом факторов ее детерминации, порождающим различные типы проявления активности.

Этническая идентичность, отражая субъективную причастность и отношение личности к своей этногруппе, выступает в качестве этнической составляющей субъективного благополучия, являющего собой интегральную форму эмоционально-оценочного отношения человека к самому себе, различным сторонам своей жизни. При этом важной характеристикой подобного «социокультурного самоопределения» является валентность идентичности (степень позитивности/негативности). Опираясь на данные ранее выполненных исследований, можно констатировать, что принятие своей позитивной этнической идентичности выступает существенным фактором субъективного благополучия личности [2]. Между тем, как показано в ряде исследований, поддержание субъективного благополучия, например, в случае его угрозы, может быть связано со «смещением» или «исключением» своей этнической идентичности. Описывая способы сохранения субъективного благополучия на межгрупповом уровне в этническом разрезе, исследователи отмечают возможность проявления и другой стратегии – социальной конкуренции, социальной мобильности [2], это – проявление социальной активности, являющейся важным условием поддержания, сохранения субъективного благополучия.

Весьма существенным является и то, что этническая идентичность, отражая субъективную причастность личности к своей этногруппе, выражает ее приверженность существующим этническим нормам и предписаниям, традициям. В этом случае этническая идентичность может выступать в качестве механизма ограничения, «сегментирования» социальной активности личности, диапазона сфер ее проявления. Подобное самоограничение можно рассматривать в качестве детерминанты стабилизации субъективного благополучия. Однако особенности формирования этнической идентичности детерминированы не только индивидуальными условиями этнизации, но и зависят от региональной специфики, обусловленной своеобразием полиэтнической ситуации, интернационализации жизни личности. Не исключено, что в этом случае приверженность существующим этническим нормам и предписаниям



может ослабевать, «размываться», что приводит к порождению новых более гибких, «модифицированных» форм социальной активности личности.

### Выборка, методики и методы исследования

Эмпирическую базу исследования составляют данные серии исследований, выполненных на пропорционально подобранной выборке по 60 человек: представителей молодежи русского и татарского этносов (студентов Саратовского государственного университета, причисляющих себя к русским; студентов Нижнекамского филиала Московского гуманитарно-экономического института Республики Татарстан, причисляющих себя к татарам; женского и мужского пола, 18–20 лет). В качестве диагностического инструментария применен комплекс методик: «Шкала субъективного благополучия» (М. В. Соколовой; согласно автору, высокий индекс субъективного благополучия соответствует низкому уровню субъективного благополучия), «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдаговой, С. В. Рыжовой), «Морфологический тест жизненных ценностей» (В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной), методы сравнительного (по  $t$ -критерию Стьюдента), факторного анализом с применением пакета программы Statistica for Windows 6,0.

### Результаты исследования и их обсуждение

Сравнительный анализ структурной организации идентификационной матрицы отношений к собственной группе и представителям иных этнических групп позволил выявить существенные различия в исследуемых выборках. Прежде всего, отметим доминирующую выраженность позитивной этнической идентичности (среднее значение 14,74) и этноиндифферентности (среднее значение 8,56) в выборке русского этноса. Кроме того, этнонигилизм (среднее значение 1,93) в данной выборке отличается наименьшей представленностью на достоверно значимом уровне. У представителей татарского этноса отмечается наибольшая выраженность позитивной этнической идентичности (среднее значение 17,05), этноиндифферентности (среднее значение 10,72); этнонигилизм имеет наименьшую выраженность (среднее значение 3,5) на статистически достоверном уровне. Данный факт свидетельствует о проявлении толерантности представителей русской и татарской молодежи по отношению к собственной и другим этническим группам, готовности к межэтническим контактам.

Согласно данным межгруппового сопоставительного анализа выраженности показателей идентификационной матрицы в исследуемых выборках обнаружены достоверно значимые различия относительно таких показателей как: позитивная этническая идентичность ( $t_{st} = 3,15$ ,

$p < 0,01$ ), этноиндифферентность ( $t_{st} = 2,45$ ,  $p < 0,05$ ), этнонигилизм ( $t_{st} = 1,98$ ,  $p < 0,05$ ), наибольшая представленность которых отмечается в выборке татарской молодежи. Эти данные можно интерпретировать как проявление толерантности, готовности к межэтническим контактам. В выборке татар на фоне ярко выраженного проявления толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам отмечается достаточно высокая представленность этнической индифферентности в сочетании с этнонигилизмом. На наш взгляд, данный факт свидетельствует в большей степени о готовности как русской, так и татарской молодежи к расширению круга общения, невзирая на национальную принадлежность окружающих.

Сопоставительный анализ выраженности средних показателей субъективного благополучия в исследуемых выборках показал существенные различия на достоверно значимом уровне относительно всех параметров. Так, в выборке русских отмечается меньшая выраженность всех показателей субъективного благополучия, нежели в выборке татар: напряжённость и чувствительность (9,23 и 12,25;  $t_{st} = 4,45$ ,  $p < 0,01$ , соответственно); психоэмоциональная симптоматика (10,6 и 14,66;  $t_{st} = 3,57$ ,  $p < 0,01$ ); лабильность настроения (3,83 и 5,86;  $t_{st} = 3,97$ ,  $p < 0,01$ ); значимость социального окружения (5,07 и 8,61;  $t_{st} = 5,38$ ,  $p < 0,001$ ); самооценка физического здоровья (4,66 и 7,13;  $t_{st} = 4,24$ ,  $p < 0,01$ ); степень удовлетворённости повседневной деятельностью (8,48 и 10,39;  $t_{st} = 2,62$ ,  $p < 0,05$ ); индекс субъективного благополучия (42,26 и 58,66;  $t_{st} = 5,58$ ,  $p < 0,05$ ). В целом основанием переживания субъективного благополучия как в выборке русских, так и татар выступает удовлетворенность своей деятельностью на фоне достаточно выраженной эмоциональной лабильности и тревожности. Очевидно, что в оценке своего благополучия респонденты ориентируются не на внешние критерии, в частности, на признание окружающих, а на внутренние – удовлетворенность собой.

Опираясь на данные сравнительного анализа выраженности установочных предпочтений у представителей русской и татарской молодежи, можно констатировать достоверно значимые различия. В отличие от представителей татарской молодежи, для которой ценностью *креативности* наиболее значима, у русских предпочитаемыми являются *саморазвитие* и *социальные контакты* ( $p < 0,01$ ). Вместе с тем существенные различия выявлены в стремлении к достижениям: они связаны у русских со сферой общественных интересов, у татар – семейных отношений ( $p < 0,01$ ). Между тем в выборке русских отмечается проявление креативности, инициативы, стремление к реализации своих творческих возможностей в сфере общественных интересов. Кроме того, данные респонденты отличаются стремлениями к завоеванию, поддержанию своего престижа через



сферу увлечений, которые для татарской молодежи менее привлекательны ( $t_{st} = 3,55; p < 0,01$ ). Удовлетворенность русских связана в большей степени, чем у татар, с самореализацией в профессиональной сфере ( $t_{st} = 2,65; p < 0,05$ ).

Факторный анализ структурной организации взаимосвязей параметров субъективного благополучия, этнической идентичности и социальной активности позволил выявить общие и специфические особенности этих взаимосвязей в исследуемых выборках. Выделенные факторы интерпретировались нами как комплексы взаимосвязей, детерминирующих социальную активность личности молодежи различного этноса.

В выборке русских факторный анализ эмпирических данных позволил выделить три фактора с общей дисперсией 58,2%. Первый фактор определен нами как *«готовность к социальной активности»*. Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 27,3%. Он имеет высокие нагрузки от следующих переменных – интегральных индексов выраженности: креативности (0,872), социальных контактов (0,852), саморазвития (0,822), достижения (0,812), саморазвития в сфере образования (0,705). Выделение этого фактора свидетельствует о готовности к проявлению социально активной позиции представителей российской молодежи.

Второй фактор определен нами как *«неудовлетворенность собой»*. Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 18,7%. Фактор имеет высокие нагрузки от следующих переменных: интегрального индекса выраженности сохранения индивидуальности (0,681), психоэмоциональной симптоматики (-0,650), интегрального индекса субъективного благополучия (0,600) (в соответствии с методикой М. В. Соколовой высокий индекс субъективного благополучия соответствует низкому уровню переживания субъективного благополучия). Иначе говоря, переживание чувства неудовлетворенности актуализирует стремление к независимости, проявлению своей собственной позиции (возможно, компенсации), что приводит, очевидно, к переживанию субъективного благополучия.

Третий фактор мы назвали *«гипертрофированным проявлением этнической идентичности»*, его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 12,2%. Фактор имеет высокие нагрузки от переменных: интегрального индекса материального благополучия (0,727), этнофанатизма (0,615), сохранения индивидуальности в профессиональной сфере (0,648). Выделение этого фактора позволяет говорить о гипертрофированном проявлении этнической идентичности, сопровождающемся переживанием собственной значимости, гордости в случае успешной самореализации в профессиональной сфере, достижения материального благополучия.

В выборке представителей татарской молодежи факторный анализ эмпирических данных позволил выделить четыре фактора с общей дисперсией 55,7%. Первый определен как *«со-*

*циальная нормативность»*, его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 32,5%. Он имеет высокие нагрузки от переменных: интегрального индекса «духовное удовлетворение» (0,842), духовного удовлетворения в сфере образования (0,838), интегрального индекса материального благополучия (0,709), материального благополучия в сфере образования (0,730). Прежде всего, отметим «биполярность» данного фактора по своей содержательной наполненности: духовное удовлетворение – материальное благополучие. Очевидно, получение образования связано с надеждой на последующее материальное благополучие, при этом отмечается приверженность этическим, общественным нормам, что приводит к переживанию чувства удовлетворенности собой.

Второй фактор определен нами как *«гиперидентичность»*, его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 10,7%. Он имеет высокие нагрузки от следующих переменных: этноэгоизма (0,903), этноизоляционизма (0,875), этнофанатизма (0,724). Выделение этого фактора свидетельствует о тенденции к гиперидентичности, гипертрофированному чувству гордости за свой народ.

Третий фактор мы назвали *«стремление к успеху»*, его вклад в общую суммарную дисперсию – 6,8%. Он имеет высокие нагрузки от следующих переменных: интегрального индекса выраженности сохранения индивидуальности (0,827), интегрального индекса достижения (0,775), достижения в профессиональной сфере (0,771). Иначе говоря, выделение этого фактора позволяет говорить о стремлении татарской молодежи к достижению успеха, желаемых результатов, особенно в профессиональной сфере при сохранении собственной позиции.

Четвертый фактор определен нами как *«эмоциональное неблагополучие»*, его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 5,7%. Он имеет высокие нагрузки от переменных: психоэмоциональной симптоматики (0,908), интегрального индекса субъективного благополучия (0,896), значимости социального окружения (0,796), лабильности настроения (0,742), напряженности и чувствительности (0,649). Этот фактор представлен практически всеми компонентами субъективного благополучия.

## Заключение

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в целом у представителей русской и татарской молодежи есть принятие своей позитивной идентичности на фоне проявления толерантности к другим этническим группам, готовности к межэтническим контактам.

Основанием переживания субъективного благополучия как в выборке русских, так и татар является удовлетворенность своей деятельностью на фоне достаточно выраженной эмоциональной лабильности и тревожности. В оценке своего бла-



гополучия представители русского и татарского этносов ориентируются на внутренний критерий – удовлетворенность собой.

В отличие от представителей татарской молодежи, для которых ценность креативности наиболее значима, для русских предпочтительнее саморазвитие и социальные контакты. Вместе с тем существенные различия выявлены в стремлении к достижениям, связанные у русских со сферой общественных интересов, у татар – со сферой семейных отношений. Между тем в выборке русских отмечаются проявления креативности, инициативы, стремление к реализации своих творческих возможностей в сфере общественных интересов. Кроме того, данные респонденты отличаются стремлениями к завоеванию, поддержанию своего престижа через сферу увлечений, которые для татарской молодежи являются менее привлекательными. Удовлетворенность русских связана в большей степени с самореализацией в профессиональной сфере, в отличие от татар.

Факторный анализ позволил выявить общие и специфические особенности комплексов взаимосвязей, детерминирующих социальную активность личности молодежи различного этноса: готовность к социальной активности, неудовлетворенность собой, гипертрофированное проявление этнической идентичности – у русской молодежи; у представителей татарской молодежи – социальная нормативность, гиперидентичность, стремление к успеху, эмоциональное неблагополучие. Особое внимание обращает на себя факт наличия этноиндифференцирующих признаков в проявлении социальной активности молодежи в случае переживания субъективного неблагополучия.

#### Библиографический список

1. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка. М., 2000. 208 с.
2. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности : психологическая картина и факторы. Саратов, 2008. 200 с.
3. Ломов Б. Ф. Системность в психологии : избр. психол. тр. М. ; Воронеж, 2003. 422 с.
4. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопр. психологии. 1984. № 4. С. 15–30.
5. Сухобская Г. С. Социальная и социально-психологическая зрелость: основы идентификации личности в образовательном процессе // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. М., 2007. Вып. 5. С. 24–35.
6. Бехтерев В. Ф. Избранные работы по социальной психологии. М., 1994. 400 с.
7. Шпет Г. Г. Психология социального бытия. М. ; Воронеж, 1997. 492 с.
8. Василюк Ф. Е. Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984. 200 с.

#### Universal and Culture-Specific Peculiarities of Interconnection Between Social Activity and Personal Subjective Well-Being

Elena E. Bocharova

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

The article presents empirical research materials devoted to universal and culture-specific peculiarities of interconnection between social activity and personal subjective well-being. The study was performed on the selected sample is proportional to the representatives of Russian and Tatar youth (Russian and Tatar students of Saratov State University and Tatar students of Nizhnekamsk Branch of Moscow Humanitarian-Economic Institute of the Republic of Tatarstan;  $n = 120$ , males and females, aged 18–20 y.o.). The use of complex techniques: «The scale of subjective well-being» (M. V. Sokolova), «Types of ethnic identity» (H. W. Soldatova, S. Ryzhova), «Stemming the test values in life» (V. F. Sopov, A. B. Karpushina), comparative methods and factor analysis revealed particularly of subjective well-being, its criteria and bases, the specific manifestations of social activity. Revealed the existence of the étnoidifferenciuruših signs in the manifestation of social activity of youth in the event experience subjective distress. The applied aspect of the problem under study can be realized in counseling practice of psychological services, as well as in the development of programs of the youth policy.

**Key words:** personality, representatives of different ethnos, social activity, subjective well-being.

#### References

1. Belinskaya E. P., Stefanenko T. G. *Etnicheskaya sotsializatsiya podrostka* (Ethnic socialization of teenager). Moscow, 2000. 208 p. (in Russian).
2. Shamionov R. M. *Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i faktory* (Subjective well-being of personality : psychological picture and factors). Saratov, 2008. 208 p. (in Russian).
3. Lomov B. F. *Sistemnost' v psikhologii: Izbr. psikhol. tr.* (The system is in psychology). Moscow ; Voronezh, 2003. 422 p. (in Russian).
4. Petrovski A. V. *Problema razvitiya lichnost' s pozitsii sotsial'noï psikhologii* (Problem of development personality from position of social psychology). *Voprosy psikhologii* (Voprosy psikhologii), 1984, no. 4, pp. 15–30 (in Russian).
5. Sukhobskaya G. S. *Sotsial'naya i sotsial'no-psikhologicheskaya zrelost': osnovy identifikatsii lichnosti v obrazovatel'nom protsesse* (Social and socially-psychological maturity : bases of authentication of personality in an educational process). *Ponyatiny apparat pedagogiki i obrazovaniya* (The Concept vehicle of pedagogics and education). Moscow, 2007, vol. 5, pp. 24–35 (in Russian).
6. Bekhterev V. F. *Izbrannye raboty po sotsial'noï psikhologii* (Select works on social psychology). Moscow, 1994. 400 p.
7. Shpet G. G. *Psikhologiya sotsial'nogo bytiya* (Psychology of social life). Moscow ; Voronezh, 1997. 492 p. (in Russian).
8. Vasilyuk F. E. *Psikhologiya perezhivaniya: analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii* (Psychology of experiencing : analysis of overcoming of critical situations). Moscow, 1984. 200 p. (in Russian).



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

УДК 373.05

### ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ ТРИЕДИНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

А. Н. Свиридов

Свиридов Александр Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и педагогических технологий, Алтайская государственная педагогическая академия, Барнаул, Россия  
E-mail: sviridan@list.ru

Представлено инновационное понимание социализации человека как системы процессов – социальной адаптации, автономизации, сопровождения личностного развития. Дано теоретическое обоснование концепции триединой социализации, раскрыты ее возможности в решении проблемы преемственности обучения и воспитания, социального и личностного развития. Согласно концепции триединой социализации сопровождение представляет собой целенаправленный процесс, но в отличие от воспитания данный процесс полностью строится на субъектности воспитанника. Актуальность темы связана с реализацией в России ФГОС нового поколения, с определением успешной социализации обучающихся в качестве ведущего критерия результативности образования.

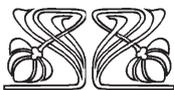
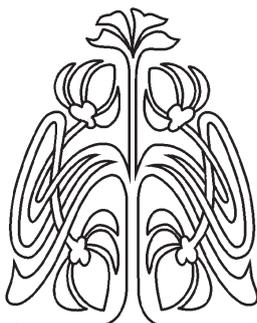
**Ключевые слова:** государственные образовательные стандарты нового поколения, социализация, преемственность, личностное развитие, социально-педагогическое сопровождение.

#### Введение

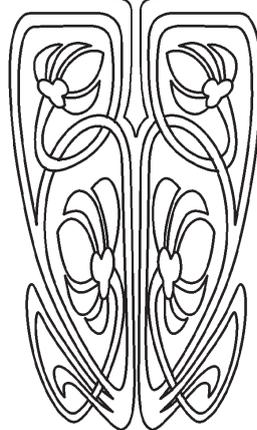
В процессе реформирования образовательной сферы преемственность стала главным фактором развития системы непрерывного образования в России. Традиционно в педагогической науке исследование проблемы ведется в направлении преемственности форм, методов обучения и воспитания при переходе ребенка с одной образовательной ступени на другую. Новый тезис «образование через всю жизнь» актуализировал проблему преемственности в системе непрерывного образования уже на исходе XX в. В новом тысячелетии «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (2001), ФГОС начальной школы (2009) определили успешную социализацию ученика как основной результат деятельности образовательного учреждения. Тем самым от современной школы требуется интеграция всех ступеней образования, школы и социума, системно-деятельностный подход к преемственности в логике социально-педагогической парадигмы.

#### Социально-педагогическая парадигма преемственности образовательного процесса в контексте социализации личности

Рассмотрим возможности социально-педагогической парадигмы в решении проблем преемственности в условиях введения стандартов второго поколения в основном образовании. Парадигма (от греч. *παράδειγμα* – пример, модель, образец) – совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемая обществом, консолидирующая большинство его членов. Парадигма в педагогической науке понимается как совокупность структур, потенциалов, ресурсов, объединенных деятельностью по единым законам, логике, требованиям.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





Фактически парадигмальность в российской школе появилась с принятием ФЗ «Об образовании» (1992–2012) и образовательных стандартов первого поколения (2005). Образовательные стандарты второго поколения (ФГОС-2) по своей структуре и содержанию как раз и представляют социально-педагогическую парадигму новой школы, которая открывает новые возможности для решения проблемы преемственности, так как кроме инновационного «социального» измерения в образовательной деятельности обосновано духовно-нравственное измерение и базовые национальные ценности.

ФГОС-2 задает социально-педагогическую парадигму деятельности образовательного учреждения тем, что требует:

- системно-деятельностного подхода в образовании;
- интеграции ресурсов семьи, школы, социума, институтов социального воспитания в реализации стандартов;
- создания вариативно-структурированного единого образовательного пространства;
- реализации принципов полисубъектности и преемственности в образовательной деятельности.

Все это выводит на новое понимание преемственности как «преемственности личностного развития человека», определяет ядром и парадигмальными рамками образовательной сферы развитие личности обучающегося [1, с 35].

Социально-педагогическая парадигма преемственности имеет прочные основания в определении базовых национальных ценностей, единых для учащихся, учителей, родителей и всех граждан РФ. Именно эта общая платформа дает реальные основания для практического осуществления полисубъектности, интеграция всех видов деятельности в разработке и реализации образовательных программ.

Базовые национальные ценности – патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество, здоровье – дают основу целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, т. е. уклада школьной жизни. Они создают единое образовательное пространство для реализации программ преемственности. Пространство преемственности в логике ФГОС должно обладать: открытостью, синергетичностью на основе взаимодействия ученика с социальной средой, вариативностью для возможности выбора.

Преемственность в данном случае обеспечивает новую функцию образования – расширение социального и личностного опыта успешной социализации детей. Организация социально открытого пространства духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, нравственного уклада жизни обучающихся

осуществляется на основе: нравственного примера педагога; социально-педагогического партнерства; индивидуально-личностного развития; интегративности программ духовно-нравственного воспитания; социальной востребованности воспитания.

Новое понятие «уклад школьной жизни» является системообразующим звеном всей социально-педагогической парадигмы ФГОС и преемственности личностного развития ученика. Уклад школьной жизни младших школьников интегрирует урочную, внеурочную, внешкольную, семейную деятельность обучающегося и его родителей. Образовательное учреждение должно создавать условия для реализации собственной рабочей программы школы и класса, обеспечивая духовно-нравственное развитие обучающихся на основе их приобщения к национальным российским ценностям, ценностям семьи, своей этнической, конфессиональной, социальной группы, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них идентичности гражданина России.

Уклад жизни обучающегося организуется педагогическим коллективом школы при активном и согласованном участии иных субъектов воспитания и социализации (семьи, общественных организаций, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, традиционных российских религиозных организаций). Уклад школьной жизни поддерживает непрерывность детства, полисубъектность современного воспитания и социализацию ребенка, преемственность его личностного развития.

В разноуровневом, полисубъектном, многомерно-деятельностном пространстве воспитания и социализации, скрепленном национальными ценностями и духовными традициями, обеспечивается морально-нравственная, социальная, культурная полноценность перехода ребенка из дошкольного в младший, а из него – в средний школьный возраст.

Согласно ФГОС начальной школы уклад школьной жизни включает в себя принятие ценностей через совместную деятельность ребенка со взрослыми, которая охватывает и пронизывает собой все виды образовательной деятельности: учебной (в том числе в границах разных образовательных дисциплин), учебно-трудовой, художественной, коммуникативной, спортивной, досуговой и др. Стандарт предусматривает освоение инновационного понятия – «системно-деятельностной многоукладной технологии духовно-нравственного развития обучающегося» [2, с. 21].

Воспитание и социализация младших школьников осуществляются не только образовательным учреждением, но и семьей, внешкольными учреждениями по месту жительства. Взаимодействие школы и семьи имеет решающее значение для организации нравственного уклада жизни



младшего школьника. В формировании такого уклада свои традиционные позиции сохраняют учреждения дополнительного образования, культуры и спорта. Активное участие в процессах духовно-нравственного развития, воспитания и социализации учащихся на основе национальных ценностей и духовных приоритетов могут принимать традиционные российские религиозные организации.

Педагогическая культура родителей – один из самых действенных факторов духовно-нравственного развития, воспитания и социализации младших школьников. Уклад семейной жизни представляет собой один из важнейших компонентов нравственного уклада жизни обучающегося. В силу этого повышение педагогической культуры родителей необходимо рассматривать как одно из важнейших направлений воспитания и социализации младших школьников.

Система работы школы по повышению педагогической культуры родителей основана на следующих принципах:

- совместная педагогическая деятельность семьи и школы;
- сочетание педагогического просвещения с педагогическим самообразованием родителей;
- педагогическое внимание, уважение и требовательность к родителям;
- поддержка и индивидуальное сопровождение становления и развития педагогической культуры каждого из родителей;
- содействие родителям в решении индивидуальных проблем воспитания детей;
- опора на положительный опыт семейного воспитания.

Содержание программ повышения квалификации родителей отражает содержание основных направлений воспитания и социализации учащихся начальной школы [3].

Сроки и формы проведения мероприятий в рамках повышения педагогической культуры родителей должны быть согласованы с планами воспитательной работы школы. Работа с родителями, как правило, должна предшествовать работе с учащимися и подготавливать к ней. В системе повышения педагогической культуры родителей могут быть использованы следующие формы работы: родительское собрание, родительская конференция, организационно-деятельностная и психологическая игра, собрание-диспут, родительский лекторий, семейная гостиная, встреча за круглым столом, вечер вопросов и ответов, семинар, педагогический практикум, тренинг для родителей и др.

Парадигма ФГОС задает основу преемственности в оценке результатов образовательной деятельности. Ведущим критерием и основным результатом образовательного процесса в новейших нормативных документах определена «успешная социализация» обучающихся [4, с. 46].

## Концепция триединой социализации личности

Согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009) особое внимание в процессе социализации следует уделять воспитанию компетентного гражданина, свободной личности, способной делать выбор, принимать ответственные решения, уважать выбор других, уметь противопоставлять внешнему давлению свое волеизъявление [5].

Основным итогом социализации личности является развитие определенной системы качеств, которая фиксируется понятием «социальная зрелость» и включает в себе интеллектуальную, трудовую, профессиональную, мировоззренческую, политическую, нравственную и другие стороны личностной культуры. По мнению В. Г. Бочаровой, Б. П. Битинас, оптимальное развитие личности и социального развития общества вполне осуществимо, если сумеет ликвидировать имеющий место отрыв семьи, социокультурной среды от образовательного процесса, т. е. если обеспечить плодотворное, взаимообогащающее, гармоничное сотрудничество всех институциональных факторов социализации [6, с. 9].

Традиционной и широко распространенной в педагогике остается концепция, в которой социализация – это процесс и результат усвоения воспитанником существующих норм, ценностей и форм поведения (Э. Дюркгейм). Синонимом слова «социализация» может быть «очеловечивание». Данную концепцию иногда именуют «социологической», «объект-субъектной». В рамках ее парадигмы зарубежные и отечественные ученые обосновали следующие положения:

- социализация – процесс непрерывный, длящийся всю жизнь, который распадается на периоды: в детстве ребенок овладевает нормами социальной жизни, отрочество – время индивидуализации и развития потребности «быть личностью», в юности идет приобретение черт и свойств личности;

- на основе социального опыта складывается внутренняя позиция личности, что говорит о ее активной позиции в процессе социализации;

- принятие, освоение социального опыта происходит только в процессе взаимодействия основных институтов социализации (семьи, детского сада, школы и т. п.).

В концепции «двуединой» социализации профессора А. В. Мудрика [7, с. 56] отмечаются успехи психологической науки XX в. в исследовании данного явления. Это дало основания доказать реальность второго ведущего процесса социализации, который А. В. Мудрик определяет как «автономизацию личности», а А. Г. Асмолов как – «интимизацию», «индивидуацию» [8, с. 203].

В научных работах начала XXI в. имеется достаточный материал для обоснования концепции «триединой» социализации личности, которая



понимается нами как интеграция трех процессов: социальной *адаптации*, *автономизации*, *сопровождения* личностного развития в институтах социального воспитания.

Рассмотрим психологические основания триединой социализации человека. В настоящее время психологи определяют человека в трех измерениях: индивид, индивидуальность и личность.

**Индивид** – отдельный представитель биологического вида «человек разумный», имеющий потенциальные возможности для формирования общественных свойств личности, развития и саморазвития индивидуальности в условиях социальной поддержки. В человеческом обществе на основе созревания природных задатков индивида в обучении и самообучении, в игровой, учебной и трудовой деятельности развиваются способности.

Способности психической саморегуляции и самоконтроля (волевые) помогают в достижении целей, преодолении внешних трудностей и внутренних конфликтов. Коммуникативные способности развиваются в общении, в освоении культуры человеческих отношений как душевные (эмпатические, этические, моральные) и духовные (переживание эстетических, гностических, нравственных чувств).

Конечными продуктами развития и саморазвития человека становятся передаваемые ему накопленные человечеством знания, умения применять полученное знание в новой для себя ситуации или самостоятельно получать знания.

В процессе социализации индивида, его социального бытия, вхождения человека в культуру, освоения им законов, правил, норм общежития формируется сознание человека как система знаний, интегрирующая психические процессы и состояния в свойства его *личности*, и развивается самосознание как система, интегрирующая свойства индивидуальности.

**Индивидуальность** – психологическая организация человека, саморегулируемая, саморазвиваемая, представленная в самосознании как Я-концепция, определяющая активность психической деятельности. Природа индивидуальности – духовность, нравственность.

**Личность** – психическая организация человека, формируемая в обществе благодаря совместной деятельности. Ядром личности является система отношений человека к окружающему миру и знаний о нем. Личность прирастает сознанием (знаниями, волей), ответственными поступками, общественно значимыми деяниями.

Социально зрелый человек – это эффективно интегрированный в общество индивидуум, способный самостоятельно и ответственно распоряжаться своей судьбой, находить взаимопонимание с окружающими, эффективно взаимодействовать с ними на нравственной и профессиональной основе, решая общие социальные задачи.

Детерминантами, направляющими психическую активность человека, в индивиде являются – потребности, в индивидуальности – мотивы, в личности – цели. Функциональная задача потребности – выживаемость организма, мотива – индивидуально значимый выбор, цели – успешность деятельности.

Человек как биосоциальное существо имеет не только психологические характеристики, но и духовные качества. Духовность и ее ценности стоят иерархически выше всех остальных ценностей в человеческой жизни. Человек является таковым, если он способен через свое индивидуальное бытие взаимодействовать с мета-качествами: совестью, верой, честью, милосердием, свободой и т. п. Следовательно, пытаясь понять человека, оценить его поступки, мы должны учитывать его *триединство*: природные, социальные, духовные качества.

Интеграция развития индивида, индивидуальности и личности более успешно происходит при реализации программ *сопровождения* социализации человека. Эти программы осуществляются в институтах социального воспитания (детских садах, школах, центрах, общественных организациях и др.).

В ряде исследований отмечается, что понятие «сопровождение» вошло в жизнь педагогического сообщества России в первой половине 1990-х гг. благодаря российско-фламандским семинарам, посвященным построению в нашей стране особой системы психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Е. И. Казакова и А. П. Тряпина подчеркивают, что «использование термина “сопровождение” продиктовано необходимостью дополнительно подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решения. Термин «сопровождение» может быть раскрыт через «обеспечение условий для принятия субъектом решения» [9, с. 9].

По мнению Л. Г. Тариты, сопровождаемое развитие является определенной альтернативой метода «направляемого» развития. В этом плане возникновение метода сопровождения как необходимой составляющей образования продиктовано рядом обстоятельств:

- общей гуманистической концепцией образования;
- ориентацией на развитие личности как самоценности образования;
- опорой на внутренний потенциал развития любой системы;
- осознанием новой сущности методов индивидуализации и дифференциации в образовании как методов, отстаивающих право личности на выбор наиболее целесообразного пути развития [10, с. 5].

## Заключение

В концепции триединой социализации сопровождение представляет собой целенаправленный процесс, но в отличие от воспитания он



полностью строится на субъектности воспитанника. Следовательно, требуется проектирование и разработка образовательных программ инновационного типа, направленных на личностный рост ребенка [11, с. 65]. Все это актуализирует массовую подготовку специалистов образования инновационного типа: учителя-тьютора, воспитателя-тьютора, педагога-психолога-тьютора, классного руководителя-тьютора.

### Библиографический список

1. Свиридов А. Н. Социально-педагогическая парадигма преемственности в образовании. Барнаул, 2013. 203 с.
2. Государственные федеральные стандарты второго поколения. М., 2009. 246 с.
3. Примерная программа воспитания и социализации обучающихся. Начальное образование. М., 2009. 98 с.
4. Свиридов А. Н. Преемственность при переходе на новые образовательные стандарты : критериальный подход // *Alma mater* (Вестн. высшей школы). 2012. № 4. С. 65–74.
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. М., 2009. 23 с.
6. Бочарова В. Г., Битинас Б. П. Социальное воспитание : основные теоретические положения. М., 1996. 196 с.
7. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 2010. 308 с.
8. Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа. М., 2002. 402 с.
9. Казакова Е. И., Тряпицина А. П. Диалог на лестнице успеха. СПб., 1997. 168 с.
10. Тарита Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 46 с.
11. Свиридов А. Н. ФГОС начальной школы : коллизия преемственности и социализации // *Народное образование*. 2011. № 6. С. 64–71.

### Continuity of Educational Process in the Context of Triune Socialization of a Person

Alexandr N. Sviridov

Altai State Pedagogical Academy  
55, Molodegnaya, Barnaul, 656031, Altayskiy Kray, Russia  
E-mail: sviridan@list.ru

The study presents innovative interpretation of human socialization as a system of processes of social adaptation, autonomization and support of personal development. It gives theoretical substantiation of the concept of triune socialization, uncovers its opportunities for solving the problem of continuity of education and upbringing, social and personal development. According to the concept of triune socialization, support is viewed as a purposeful process; unlike upbringing,

this process is entirely built upon educatee's subjectness. Relevance of the topic is linked to realization of the federal state educational standards of the new generation in Russia and definition of "successful socialization of students" as a leading criterion of education's effectiveness.

**Key words:** state educational standards of the new generation, socialization, continuity, personal development, social and pedagogical support.

### References

1. Sviridov A. N. *Sotsial'no-pedagogicheskaya paradigma preemstvennosti v obrazovanii* (Social-pedagogical paradigm of succession in education). Barnaul, 2013. 203 p. (in Russian).
2. *Gosudarstvennye federal'nye standarty vtorogo pokoleniya* (The state federal standards of the second generation). Moscow, 2009. 246 p. (in Russian).
3. *Primernaya programma vospitaniya i sotsializatsii obuchayushchikhsya* (The approximate program of pupils' education and socialization). *Nachal'noe obrazovanie* (Elementary education). Moscow, 2009. 98 p. (in Russian).
4. Sviridov A. N. *Preemstvennost' pri perekhode na novye obrazovatel'nye standarty: kriterial'nyy podkhod* (Succession during the switch to new educational standards: the criterial approach). *Alma mater* (*Vestnik vysshey shkoly*). (Alma mater (The bulletin of high school)), 2012, no. 4, pp. 65–74 (in Russian).
5. *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya grazhdanina Rossii* (The concept of spiritual and moral development and education of a Russian citizen). Moscow, 2009. 23 p. (in Russian).
6. Bocharova V. G., Bitinas B. P. *Sotsial'noe vospitanie : osnovnye teoreticheskie polozheniya*. (Social education : the basic theoretic thesis). Moscow, 1996. 196 p. (in Russian).
7. Mudrik A. V. *Sotsial'naya pedagogika*. (Social pedagogy). Moscow, 2010. 308 p. (in Russian).
8. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti : principy obshchepsihologicheskogo analiza* (Personality psychology: the principles of general-psychological analysis). Moscow, 2002. 402 p. (in Russian).
9. Kazakova E. I., Tryapitsina A. P. *Dialog na lestnitse uspekha* (The dialog on stairs of success). St.-Petersburg, 1997. 168 p. (in Russian).
10. Tarita L. G. *Metodicheskoe soprovozhdenie innovatsionnykh protsessov v rayonnoy obrazovatel'noy sisteme : avtoref. dis. ... cand. ped. nauk* (The methodic accompaniment of innovative processes in a district educational system : autoref.) St.-Petersburg, 2000. 46 p. (in Russian).
11. Sviridov A. N. *FGOS nachal'noy shkoly: kolliziya preemstvennosti i sotsializatsii* (FSES of elementary school : collision of succession and socialization). *Narodnoe obrazovanie* (People education), 2011, no. 6, pp. 64–71 (in Russian).



УДК 37.04

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ КУРАТОРОМ ОПТИМИЗАЦИИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Е. А. Александрова, Е. А. Богачева

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

Богачева Екатерина Александровна – старший преподаватель, кафедра английского и испанского языков, Саратовская государственная юридическая академия, Россия  
E-mail: bogacheva@mail.ru

Представлен педагогический контекст категории «качество жизни» студентов вузов и процесса ее оптимизации. Определены принципы педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов, реализация которых позволит куратору студенческой группы педагогически обеспечить этот процесс во внеаудиторной деятельности благодаря изменению своих функций. В качестве основных принципов педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов выделены следующие: принцип учета базовых потребностей студента; принцип субъект-субъектного взаимодействия куратора и студентов; принцип педагогической поддержки. Предложена модель педагогического обеспечения оптимизации качества жизни студентов вузов.

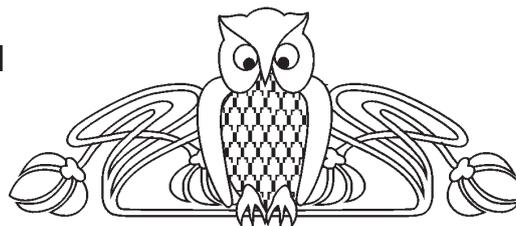
**Ключевые слова:** оптимизация, качество жизни студента, куратор, педагогическое обеспечение.

### Введение

Традиционное педагогическое понимание оптимизации связано с понятиями деятельности, деятельностной концепции усвоения А. Н. Леонтьева и осуществлением личностного и деятельностного подходов в процессе обучения [1]. Другими словами, оптимизация в педагогическом контексте – процесс. Это обнаруживается на уровне смысловых и позиционных сочетаний термина «оптимизация» с терминами «деятельность» и «процесс обучения». Однако, несмотря на наличие явных признаков процесса, в педагогике не рассматриваются принципы педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов, из чего мы делаем вывод о неразработанности педагогических принципов процесса педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов как таковых.

### Теоретико-методологический анализ проблемы

Мы основываемся на личностном подходе, который определяет положение студента в учебно-воспитательном процессе, означает признание его активным субъектом. В соответствии с таким подходом законы духовного и



физического развития, процессы и изменения, происходящие во внутреннем мире человека, служат главными ориентирами в деятельности куратора. Личностный подход основывается на том, что каждая личность уникальна, и главной задачей деятельности куратора становится способствование становлению личности студента, создание условий для развития ее творческого потенциала. Реализация указанного подхода позволяет восстановить ценностные ориентации воспитательного процесса, повысить активность студента как субъекта образовательного пространства, расширить границы его самореализации. Важным результатом ориентации деятельности куратора на личностный подход является восстановление разумного соотношения между личностью и коллективом, основанное на понимании того, что личность – основа коллектива, с присущими ей базовыми потребностями.

Также важен и деятельностный подход с позиции деятельности куратора, который означает организацию и управление целенаправленной внеаудиторной деятельностью студента в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций и других параметров личностного становления. Личность развивается в результате духовных усилий самого студента в условиях социальной жизни и при педагогической поддержке.

Суть деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная внеаудиторная деятельность студентов с куратором. Воспитательный процесс в аспекте деятельностного подхода по своей сути является личностно-деятельностным, исходит из необходимости совместного проектирования, конструирования и создания ситуаций успеха, требующих последующей рефлексии. Личностно-деятельностный подход, прежде всего, предполагает обеспечение безопасности процесса самореализации и личности студента в ситуациях внеаудиторной деятельности, создание условий для его личностных самореализации и роста. Этот подход способствует активности самого студента, формированию у него готовности к внеаудиторной деятельности, к решению проблемных задач за счет доверительных отношений с куратором.

Также важен в этом отношении средовой подход, представляющий собой способ организации



окружающей социальной среды, ее культурных и социальных объектов для оптимизации влияния на личность студента. Суть этого подхода заключается в том, чтобы организовывать среду, обладающую значительным воспитывающим потенциалом, так как именно в ней актуализируются педагогические возможности оптимизации субъективного восприятия студентами качества своей жизни в вузе.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что личностный, деятельностный и средовой подходы являются основными для обеспечения качества жизни студентов в педагогическом контексте. Сочетание этих подходов организуется именно в среде, учитывает ее возможности и ориентируется на личность, позволяя ей осуществлять деятельность по повышению качества своей жизни. Такое сочетание должно обеспечить эффективность данного процесса при оптимальных затратах кураторами сил и средств, при использовании современных методов и форм обучения.

#### **Принципы педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов**

Выделенные подходы определяют базовые принципы деятельности куратора, направленной на оптимизацию качества жизни студентов вузов. Следует учитывать, что необходима именно системная воспитательная работа кураторов студенческих групп, что предполагает конкретизацию этих принципов, регламентирующих деятельность куратора вуза. В качестве основных необходимо выделить следующие принципы: учета базовых потребностей студента; субъект-субъектного взаимодействия куратора и студентов; педагогической поддержки.

*Принцип учета базовых потребностей студента* характеризуется пониманием кураторами и преподавателями вуза базовых потребностей личности (по А. Маслоу), предоставлением студентам разнообразных возможностей для того, чтобы они смогли осуществить выбор форм внеаудиторной деятельности и удовлетворить потребности в каждой сфере жизнедеятельности: физиологической, психологической, социальной, духовно-нравственной.

*Принцип субъект-субъектного взаимодействия* куратора и студентов предполагает опору деятельности куратора на личностный и деятельностный подходы [2], направленные на достижение студентами успеха и формирование ощущения удовлетворенности качеством жизни во всех ее сферах. При соблюдении этого принципа достигается максимальная самореализация студента. Важно учитывать, что необходимой при этом является его проектировочная целеполагающая деятельность и способность к рефлексии [3]. Это, действительно, значимо, так как данная деятель-

ность и рефлексия ощущения удовлетворенности качеством жизни обеспечивает оптимизацию качества жизни студентов в целом. В таком случае именно рефлексия обеспечивает повышение качества образовательного процесса за счет того, что каждый студент, поняв свои потребности, оценив достигнутый им уровень, способен определить дальнейшую траекторию своего движения к поставленной цели.

В данном случае важен диалог субъектов учебно-воспитательного процесса, который порождает их сотрудничество. Оно обеспечивается активностью обеих сторон, совместно осознанными и реализованными действиями. Это касается и определения целей деятельности, ее детального планирования, совместной работы по реализации планов, и контроля ее успешности. Таким образом, благодаря диалоговому взаимодействию будет организовано сотрудничество, которое, в свою очередь, приводит к необходимости придерживаться принципа педагогической поддержки.

*Принцип педагогической поддержки* на основе использования идей педагогической помощи (А. В. Мудрика), поддержки (О. С. Газмана, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина и др.), сопровождения (Е. А. Александровой, М. Р. Битяновой и др.) предполагает создание педагогических условий для максимально возможного проявления студентом активности и креативности во внеаудиторной деятельности, направленной на повышение качества своей жизни.

#### **Модель педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов**

Процесс педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов включает три последовательные стадии:

*проблемно-проектировочную*, на которой происходит подготовка кураторов студенческих групп к работе со студентами;

*ориентирующую*, подразумевающую готовность и способность студентов использовать предоставляемые вузом и куратором возможности педагогического обеспечения оптимизации качества их жизни во всех сферах жизнедеятельности;

*поддерживающую*, направленную на организацию куратором поддерживающей деятельности.

В контексте нашего исследования для решения поставленной задачи на основе представленной выше последовательности этого процесса необходимо определить его *педагогические условия*: готовность кураторов студенческих групп к работе со студентами на основе принципов оптимизации качества жизни; готовность и способность студентов использовать предоставляемые вузом возможности оптимизации качества их жизни во всех сферах жизнедеятельности; целенаправленная организация куратором поддерживающей деятельности.



Мы полагаем, что, опираясь на эти условия, процесс оптимизации качества жизни студентов будет наиболее эффективным благодаря развитию их познавательных интересов, личностных потребностей, способов и умений их реализовать. Таким образом, необходимо ориентировать студента на улучшение его качества жизни путем «наполнения» ее позитивным содержанием, связанным с новыми творческими планами и деятельностной активностью в их реализации.

Результатом деятельности куратора согласно данной модели является достижение максимально возможного уровня педагогического обеспечения оптимизации качества жизни студентов в вузе. На каждой стадии педагогического обеспечения используются соответствующие средства, методы и формы работы со студентами.

Согласно выделенным нами принципам, преподаватель, выступающий в качестве куратора студенческой группы, реализует свои функции относительно студенческой группы в целом и отдельных студентов. Он решает задачи в соответствии со спецификой сложившихся взаимоотношений между студентами, строя отношения с каждым из них с учетом его базовых потребностей и индивидуальных особенностей. Главное в деятельности куратора – содействие студенту в самореализации и в реализации его творческого потенциала, обеспечение активной социальной защиты, создание необходимых условий для активизации усилий студентов по решению личных и учебных проблем.

Для реализации нашей модели куратору необходимо ориентироваться на выполнение функций: аналитико-диагностической, коммуникативно-рефлексивной, организационно-деятельностной, информационной, координаторской, развивающей, контрольно-корректировочной, индивидуально-консультативной, а также поддерживающе-сопровождающей, которую куратор выполняет на протяжении всего воспитательного процесса в вузе.

Реализация куратором *аналитико-диагностической функции* на *проблемно-проектировочной стадии* обеспечивает его понимание потребностей студентов, специфики восприятия ими качества своей жизнедеятельности в вузе, предоставляемых этим учреждением возможностей для самореализации. Для этого куратором используется различный диагностический инструментарий: краткий опросник Всемирной организации здравоохранения для оценки качества жизни (WHOQOL-BREF), экспертиза развития образовательной среды (по В. А. Ясвину), различного рода анкеты, авторские опросники: диагностика степени удовлетворения физиологических потребностей и потребности в безопасности; самоактуализационный тест А. В. Лазукиной; опросник измерения потребности в достижении успехов у студентов.

*Коммуникативно-рефлексивная функция* включает в себя: создание позитивного настроения

в группе и содействие каждому студенту в развитии личности; стимулирование возможностей студентов совершать выбор и видеть диапазон его вариантов; вовлечение каждого члена группы в общественную жизнь; включение студентов в активную учебную деятельность и совершенствование волевых качеств личности благодаря организации работы в малых учебных группах; оказание педагогической поддержки особенно на I курсе, в период адаптации к студенческой жизни и педагогической поддержки и сотрудничества на II-III курсах, развитие и стимулирование интересов, интеллектуальных и творческих способностей обучение студентов методам рефлексивного самоанализа, самооценки поступков, поведения.

Деятельность куратора на этой стадии направлена: на привлечение и подготовку кураторов других групп к работе со студентами на основе принципов оптимизации качества жизни; диагностику базовых потребностей студентов; тиражирование методических материалов; создание методических рекомендаций для кураторов по оптимизации качества жизни студентов в учебно-воспитательном процессе вуза.

На *ориентирующей стадии* педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов преимущественная реализация *организационно-деятельностной функции* куратора обеспечивает поддержку инициатив студентов, связанных с совершенствованием микросреды, их жизнедеятельности, т. е. акцент делается не столько на организацию куратором деятельности студентов, сколько на помощь им в самоорганизации. Куратор актуализирует и поддерживает их инициативы в отношении познавательной, трудовой, эстетической деятельности, а также организацию ими различных форм свободного общения, являющихся частью внеаудиторной деятельности. Важным представляется и организация куратором процесса коллективообразования, при этом нельзя забывать и о выполнении им коммуникативно-рефлексивной функции.

Реализация *информационной функции* в работе куратора заключается в сообщении студентам необходимых и важных сведений путем своевременного и полного предоставления информации и использования для этих целей различных средств: объявлений, кураторских часов, встреч, а также конференций, олимпиад, культурно-массовых мероприятий. На этой стадии ведущим становится принцип субъект-субъектного взаимодействия. Его использование позволяет активизировать у студента способность к самопознанию, переоценке смыслов собственной жизнедеятельности, самореализации, потребность в признании, достижении, что в целом приведет его к осознанию необходимости оптимизации качества своей жизни. Кроме того, опора на данный принцип способствует переоценке студентами смыслов собственной жизнедеятельности, осуществлению



потребности в признании, достижении, реализации разнообразных способностей, в том числе по оптимизации качества своей жизни.

Целенаправленная организация куратором поддерживающей деятельности направлена не только на информационную работу со студентами, но и на ведение ими здорового образа жизни, создание комфортной эмоциональной среды в группе, установление отношений сотрудничества, их привлечение к научной, внеаудиторной, общественной работе вуза.

На *поддерживающей стадии* оптимизации качества жизни студентов, куратор выполняет *координаторскую функцию*, которая заключается в формировании коллектива, выстраивании взаимоотношений студентов с другими субъектами образовательного процесса, в согласовании вопросов организации внеаудиторной деятельности каждого из них и всей группы в целом.

*Индивидуально-консультативная функция* предусматривает проведение консультаций по текущим вопросам, касающимся внеаудиторной, научной работы. Куратор совместно со студентами участвует в разработке индивидуальной траектории профессионального образования на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), но учитывающей и личные образовательные потребности.

*Поддерживающе-сопровождающая функция* предполагает поддержку студентов как по проблемным вопросам, касающимся внеаудиторной деятельности, научной работы, так и личным, а также их поддержки в выборе стратегии удовлетворения базовых потребностей, в том числе и самоактуализации.

*Развивающая функция* состоит в педагогическом обеспечении развития индивидуальности каждого студента посредством разработки и реализации его индивидуальной образовательной траектории.

*Контрольно-корректировочная функция* предполагает наблюдение за ходом всего процесса профессиональной подготовки и роста студентов, становления личности каждого, его нравственного формирования и внесение необходимых корректив в данный процесс.

Специфика деятельности куратора на поддерживающей стадии направлена: на педагогическую поддержку студентов; адресную помощь и консультирование; повышение внутренней мотивации; создание благоприятных условий для расширения и актуализации возможностей студента; корректировку ценностно-смысловых ориентаций студентов.

Таким образом, авторскую модель педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов в учебно-воспитательном процессе вуза следует выстраивать на основе приведенных выше принципов, педагогических условий, функций куратора и с учетом специфики его деятельности.

Структура качества жизни включает физиологическую, психологическую (эмоциональную и духовную), социальную (образовательную) сферы жизнедеятельности, которые взаимосвязаны и влияют на уровень качества жизни в целом и, в частности, на степень удовлетворения базовых потребностей студентов. Рассмотренные сферы жизнедеятельности в этом исследовании позволяют выделить основные критерии качества жизни студентов. На основе анализа различных подходов к определению этих критериев с учетом выделенных нами компонентов мы считаем целесообразным выделить следующие критерии и показатели оптимизации качества жизни студентов:

– *субъективный критерий* – степень удовлетворенности базовых потребностей. Его *показатели*: степень удовлетворенности физиологических потребностей, потребностей в безопасности, социальном признании, оценке и уважении, достижении успеха, в самореализации.

– *объективный критерий* – степень развития образовательной среды. Его *показатели*: широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, социальная активность, мобильность [4].

Реализация перечисленных выше принципов невозможна без учета базовых потребностей личности (по А. Маслоу). Прежде чем будут удовлетворены потребности более высокого порядка, должны удовлетворяться все предшествующие им базовые. Не удовлетворив их, студент не сможет стремиться к оптимизации качества жизни в целом, даже при соответствующих педагогических условиях, созданных вузом и куратором студенческой группы.

Стремление к творческой реализации не начнется, пока студент не освободится от доминирования базовых потребностей. Чем на более высоком уровне качества жизни он находится студент, тем в большей степени реализует свой потенциал и тем деятельнее становится.

Используемые куратором методы и формы педагогической поддержки, его поведение, виды деятельности в учебно-воспитательном процессе и внеаудиторной работе должны способствовать удовлетворению базовых потребностей студентов, а значит – стремлению к достижению ими оптимизации качества своей жизни.

Базовые потребности студентов затрагивают практически все сферы жизнедеятельности: к физиологической сфере относятся физиологические; к психологической сфере – психологические (духовные), потребность в безопасности; к социальной – потребность в принадлежности к социальной группе, в оценке и уважении; к образовательной – потребность в самореализации.

*Физиологические* – потребности, обеспечивающие само существование человека как биологического организма. Очевидно, что студенты, испытывающие недомогание или голод,



не смогут сосредоточиться на учебной деятельности, поэтому для удовлетворения важнейших физиологических потребностей в вузе должны быть обеспечены нормальные условия обучения, стипендии, позволяющие на приемлемом уровне удовлетворять потребности в еде, одежде, жилье (для разных студентов и для разных стран этот уровень может существенно различаться). Студенты также должны иметь достаточно времени для отдыха и восстановления сил. Когда физиологические потребности удовлетворены, становятся актуальными потребности в безопасности.

*Потребности в безопасности:* к данной категории следует отнести: потребность в защите от физической или психологической опасности, агрессии, избегание боли, наличие места учебы, гарантированную занятость, уверенность в завтрашнем дне, душевное спокойствие в отношениях с социумом и т. п. Необходимо также учитывать, что студенты с повышенной тревожностью особенно нуждаются в стабильности условий, предсказуемости событий, уверенности в справедливом отношении куратора. Следовательно, разработка плана по организации работы куратора, применение методов создания ситуаций успеха позволит оптимизировать уровень качества жизни студента. По мере удовлетворения потребности в безопасности усиливается потребность в *принадлежности к социальной группе*, которая играет очень существенную роль в жизни человека. Социальные контакты, установленные студентами с сокурсниками в процессе обучения, являются важным фактором, оказывающим положительное влияние на оптимизацию. Учитывая возрастные особенности студентов, необходимо организовать коллективные мероприятия, позволяющие объединить и сплотить студенческий коллектив. Любые такие мероприятия обеспечивают возможность для установления и поддержания взаимоотношений среди студентов. Наряду с потребностями в социальном признании актуализируется следующий уровень потребностей – в оценке и уважении в группе, в вузе, в обществе.

*Потребность в оценке и уважении.* Студенты стремятся занять определенный статус в группе, в вузе, в обществе и подчеркнуть это положение определенными символами статуса (престижным вузом, манерой одеваться и т. д.). Для многих студентов при выборе профессии особую роль играет престиж вуза. Поскольку студент часто отождествляет себя с тем учебным заведением, в котором он учится, то для него важно, чтобы в глазах других людей его место учебы было привлекательным и достойным.

К данной группе потребностей следует отнести также потребность в самоуважении и в стремлении добиться успеха. Стремление к достижению высокого результата, желание преуспеть в условиях конкуренции имеет большое значение для студентов. Учащиеся с высокой потребностью в достижении принимают на себя ответственность

при решении проблем, стремятся ставить перед собой довольно сложные цели. Кроме того, они хотят получать обратную связь, касающуюся того, насколько хорошо выполнена работа.

*Потребность в достижении успеха* – желание превзойти уже достигнутый уровень исполнения или реализации, соревнование в этом с самим собой или другими. Ее можно охарактеризовать как общее стремление к улучшению: человек хочет не только решить поставленную задачу, но и сделать это наиболее эффективно, что дает ему особое удовлетворение.

Таким образом, студенты с высокой потребностью в достижении успеха стремятся к труднодостижимым целям, к сложной самостоятельной, разнообразной работе, которая их привлекает. Студенты с низкой потребностью предпочитают стабильные, надежные, предсказуемые ситуации. Они болезненно относятся к формальному, жесткому контролю, предпочитая более мягкие формы.

Следовательно, если все вышеперечисленные потребности в достаточной мере удовлетворены, на передний план выступают *потребности в самореализации* как желание максимально реализовать свой профессиональный и личный потенциал, стремление понять смысл жизни и социальных ценностей. Студенты с высокой потребностью стремятся учиться на максимуме своих возможностей. Создание необходимых условий для использования этого резерва – важнейший шаг, способствующий повышению конкурентоспособности и эффективности вуза. Некоторые учащиеся испытывают чувство неудовлетворенности из-за того, что эта их потребность не реализована, если у них в вузе нет куратора, условий для развития личности.

Необходимо учитывать, что удовлетворение потребностей существования на базовом уровне является необходимым условием при формировании всех остальных упомянутых выше. Следует особо оговорить, что невозможно диагностировать уровень оптимизации качества жизни студентов без выделения внешних условий. К объективным условиям необходимо отнести количество возможностей, предоставляемых образовательной средой, так как именно по этим показателям мы сможем определить, на каком уровне оптимизации работает куратор.

Предполагаемой целью модели педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов является повышение уровня оптимизации. В связи с необходимостью выделить эти уровни целесообразно обратиться к теории уровневого подхода и обозначить основные: *базовый, повышенный, максимально возможный.*

*Базовый уровень* характеризуется такой деятельностью куратора, которая не позволяет удовлетворять потребности студентов из-за объективных ограничений: невысокого уровня развития волевых качеств личности, при этом самостоятельность в учебной деятельности про-



является редко и под воздействием внешних или субъективных условий; способности к самоконтролю, саморегуляции развиты слабо.

Если оптимизация обеспечена на базовом уровне, то в большинстве случаев студент не уверен в своих силах, его достижения в учебной деятельности не одинаковы и зависят от особенностей организации образовательного процесса, от состояния здоровья. У студента может быть занижена мотивация приобретения профессиональных знаний, умений, навыков. При отсутствии индивидуального подхода и некорректном сравнении с другими он проявляет раздражительность, нарушает дисциплину. Студент может испытывать трудности в выборе профессии, малоинициативен; зависит от мнения окружающих; комфортно ощущает себя в случае принятия и поддержки, дискомфортно – в случае игнорирования его интересов и потребностей; у него нет уверенности в себе и своем будущем.

Следовательно, чтобы обеспечить повышенный уровень педагогического обеспечения, для эффективной деятельности куратора, ее следует направить на: формирование у студентов стремления вести здоровый образ жизни; изучение их индивидуальных особенностей, потребностей и интересов; содействие в преодолении студентами страха перед неизвестным; знакомство с их окружением; развитие способности совершать выбор и видеть диапазон своих возможностей; стимулирование интересов, интеллектуальных и творческих способностей; организацию профессиональной консультации с целью раскрытия потенциала студентов, т. е. формировать готовность к осознанному самостоятельному построению индивидуальной траектории своего дальнейшего развития; формирование нравственных основ личности.

Если рассматривать достижение повышенного уровня с позиции деятельности студента, то ему следует заботиться о своем здоровье; проявлять больший интерес не только к тем дисциплинам, которые ему нравятся и легко даются; при мотивации избегания неудач он предпочитает продуктивный характер деятельности, демонстрирует познавательный потенциал; он коммуникабелен, проявляет активность в учебной деятельности, интерес к общественной жизни, готов пойти на контакт с куратором. Таким образом, после достижения базового уровня педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студента у него формируются потребности достижения повышенного уровня.

*Повышенный уровень педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни характеризуется, с точки зрения деятельности куратора, стимуляцией внутренней и внешней активности, развитием личностного смысла студентов, касающегося приобретения научных знаний, выстраиванием пространства взаимодействия со студентами, созданием условий для их самодвижения и самореализации, актуализации духовно-нравственных качеств личности. Этот*

уровень может быть определен и субъективно, и объективно.

В свою очередь, студенты способны организовать комфортную среду, конструктивно строить отношения с окружающими. Они обладают адекватной самооценкой, положительным отношением к жизни и значимым для их развития средам: семье, вузу, однокурсникам, способны извлекать позитивный опыт из создавшихся сложных жизненных ситуаций. Они самостоятельны, стрессоустойчивы, проявляют себя как субъекты деятельности, рассудительны; с удовольствием принимают активное участие в общественной жизни группы, факультета, органах студенческого самоуправления; принимают решения и берут на себя ответственность; позитивно настроены на будущее, понимают, что во многом оно зависит от их личного вклада, способны добиваться наилучшего результата во всех видах деятельности.

Создан ли повышенный уровень педагогического обеспечения оптимизации качества жизни, куратор может судить по тому, ведут ли студенты здоровый образ жизни, стремятся ли повысить свой уровень оптимизации качества жизни, эмоционально откликаться и сопереживать, оказывать необходимую помощь, проявлять интерес к общественной жизни, деятельности, решать социальные задачи, способны ли понимать внутренний мир другого человека, его чувства. В зависимости от индивидуальных склонностей, способностей и притязаний у студентов после достижения повышенного уровня, возможно, будет доминировать стремление к максимизации своих интересов и потребностей.

*Наличие максимально возможного уровня педагогического обеспечения оптимизации качества жизни куратор фиксирует по наличию у студентов высокой работоспособности, независимости, ярко выраженной поисковой и познавательной активности. Такие студенты легко адаптируются к социальным условиям и к обучению в вузе; во всех сферах деятельности выступают в качестве субъекта, инициативны, ответственные, жизнерадостны, позитивны, дружелюбны. При адекватной самооценке у них сформировано положительное отношение к окружающим, они находятся в процессе постоянного саморазвития, возможные неудачи воспринимают как опыт, необходимый для самосовершенствования. Они воспитаны, корректны, способны строить диалог, отстаивать свою точку зрения, жизненную позицию, у них высокий уровень самореализации.*

На основании выделенных критериев и показателей следует сделать вывод о соответствии студентов трем уровням педагогического обеспечения куратором оптимизации их качества жизни: базовому, повышенному, максимально возможному (рисунок). *Базовый* предполагает информирование студентов о тех возможностях, которые имеются в образовательной среде вуза. В случае *повышенного уровня* деятельность куратора направлена на то, чтобы студенты стали *понимать*



<b>Цель:</b> повышение уровня педагогического обеспечения оптимизации качества жизни студентов		
<b>Принципы:</b> учет базовых потребностей студентов; субъект-субъектное взаимодействие; педагогическая поддержка.		
<b>Критерии педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов</b>		
<b>Субъективный</b> – степень удовлетворенности базовых потребностей		<b>Объективный</b> – степень развития образовательной среды
Специфика педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов		
Проблемно-проектировочная стадия	Ориентирующая стадия	Поддерживающая стадия
Педагогические условия		
Готовность кураторов к работе со студентами на основе принципов педагогического обеспечения	Ориентирование студентов на использование предоставляемых вузом и куратором возможностей оптимизации качества их жизни во всех сферах жизнедеятельности	Целенаправленная организация куратором поддерживающей деятельности
Функции куратора		
Аналитико-диагностическая, коммуникативно-рефлексивная	Коммуникативно-рефлексивная, организационно-деятельностная, информационная	Координаторская, индивидуально-консультативная, поддерживающе-сопровождающая, развивающая и контрольно-корректировочная
Деятельность куратора		
Подготовка кураторов к осуществлению оптимизации качества жизни студентов (лекции, круглые столы, доклады, и т. д.), разработка методических рекомендаций для кураторов и т. д.; диагностика базовых потребностей студентов. <i>Методики диагностики:</i> краткий опросник ВОЗ, экспертиза В. А. Явина	Ориентация студентов на здоровый образ жизни; создание комфортной эмоциональной среды в группе; установление отношений сотрудничества, информационная работа со студентами; привлечение студентов к научной, внеучебной, общественной работе вуза <i>Формы:</i> кураторский час, дистанционное консультирование, тренинг <i>Методы:</i> создание ситуаций успеха/неуспеха, организационно-деятельностные игры, беседы	Адресная помощь и консультирование; педагогическая поддержка студентов; повышение их внутренней мотивации; создание благоприятных условий для расширения и актуализации возможностей студентов; корректировка ценностно-смысловых ориентаций <i>Формы:</i> кураторский час, дистанционное консультирование, тренинг <i>Методы:</i> дискуссии, диалоги и др.
Деятельность студентов		
Активное участие в проводимых куратором мероприятиях	Задумываются о своем здоровье, об укреплении и совершенствовании своего физического состояния; Стремятся организовать комфортную среду, конструктивно строить отношения с окружающими; Проявляют интерес к общественной жизни, деятельности; стремятся к выполнению своей социальной функции; Участвуют в различных научных конференциях и мероприятиях (олимпиадах, круглых столов)	Стремятся вести здоровый образ жизни, активную осмысленную жизнь; Не испытывают отрицательные эмоции перед сдачей сессии; ощущают чувство собственной значимости; Проявляют социальную активность; стремятся выстраивать отношения взаимного принятия и заинтересованности общим делом, установить комфортные межличностные отношения; Активно участвуют в общественной жизни группы, факультета, органах студенческого самоуправления
<b>Базовый</b> уровень педагогического обеспечения	<b>Повышенный</b> уровень педагогического обеспечения	<b>Максимально возможный</b> уровень педагогического обеспечения
<b>Результат:</b> максимально возможный уровень педагогического обеспечения		

Сферы жизнедеятельности студентов: социальная, образовательная, психологическая (эмоциональная, духовно-нравственная), физиологическая

Модель педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов



и осознавать возможности, предоставляемые образовательной средой вуза. Максимально возможный характеризует деятельность куратора по повышению степени самостоятельности студентов в отношении удовлетворения ими своих базовых потребностей.

Задача куратора, при активном участии студентов, обеспечить повышенный, а также максимально возможный уровень педагогического обеспечения качества их жизни. Для достижения максимально возможного уровня куратор направляет студентов на актуализацию внутренних сил и резервов самореализации, формирует культуру их ценностного внутреннего самочувствия, организует творческую деятельность, тренинги общения, создает условия, в которых они устанавливают границы своей свободы и ответственности. Если оптимизация обеспечена на данном уровне, то студент стремится вести здоровый образ жизни, психологическими предпосылками выступают профессиональные интересы: желание овладеть всей суммой знаний, умений и навыков, способность к волевому усилию, умение самореализоваться; он проявляет инициативу, положительное отношение к окружающим, ведет поиск новых положительных смыслов, сохраняет человеческое достоинство и ответственность.

Предлагаемая нами модель педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов представляет его поэтапную работу в совместной деятельности со студентами, в процессе которой удовлетворяются их базовые потребности на определенной стадии оптимизации.

## Заключение

Таким образом, созданные куратором педагогические условия, приводят к тому, что студенты, удовлетворив свои базовые потребности во всех сферах жизнедеятельности, поддерживают свое здоровье, испытывают положительные эмоции, позитивно относятся к окружающим, проявляют инициативность как в учебной, так и во внеаудиторной деятельности. Результатом успешной реализации деятельности куратора является опора на единые принципиальные основания, что приводит к повышению уровня педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов до максимально возможного.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Социокультурные условия развития образовательных систем» (грант № 13-06-00704).*

## Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Проблемы психологии деятельности // Деятельностный подход в психологии :

проблемы и перспективы : сб. науч. тр. М., 1990. С. 134–150.

2. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина, В. А. Колесниковой. М., 2008. 256 с.
3. Газман О. С. Новые ценности образования : содержание гуманистического образования. М., 1995. 103 с.
4. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. М., 2001. 182 с.

## Optimization of Life Quality for University Students Provided by the Tutor

Ekaterina A. Aleksandrova

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

Ekaterina A. Bogachova

Saratov State Academy of Law  
104, Chernyshevskogo, Saratov, 410030, Russia  
E-mail: bogacheva@mail.ru

The article introduces pedagogical context of university students' "quality of life" category and the process of its optimization. It defines principles of pedagogical provision of university students' quality of life optimization provided by the tutor. Realization of these principles allows the tutor of the group of students to implement pedagogical support of this process during extra-curricular activities, due to change of his/her functions. Major principles of pedagogical support for optimization of university students' quality of life provided by the tutor include: principle of recording students' basic needs; principle of subject-subjective interaction between students and tutor; principle of pedagogical support. The study offers a new model of pedagogical support for university students' quality of life optimization.

**Key words:** optimization, student's quality of life, tutor, pedagogical support.

## References

1. Leont'ev A. N. *Problemy psikhologii deyatel'nosti* (Problems of activity's psychology). *Deyatelnostnyy podkhod v psikhologii : problemy i perspektivy* (The activity approach at psychology : problems and prospects : the collection of scientific papers). Moscow, 1990, pp. 134–150 (in Russian).
2. Serikov V. V. *Obuchenie kak vid pedagogicheskoy deyatel'nosti* (Education as a kind of educational activities). Ed. by V. A. Slastenina, V. A. Kolesnikova. Moscow, 2008. 256 p. (in Russian).
2. Gazman O. S. *Novyye tsennosti obrazovaniya: sodержanie gumanisticheskogo obrazovaniya* (New education's values: content of humanistic education). Moscow, 1995. 103 p. (in Russian).
4. Jasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda : ot modelirovaniya k proektirovaniyu* (Educational environment : from modeling to planning). Moscow, 2001. 182 p. (in Russian).



УДК 371.128.3 (0.82.2)+316.356.2 (0.75)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ КУРС «СЕМЬЯ. СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ»

О. Н. Пономарёва

Пономарёва Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естественно-математического образования, Институт регионального развития Пензенской области, Россия

E-mail: olga-viktoria2010@yandex.ru

Охарактеризован опыт региональной системы образования Пензенской области в сфере гендерного подхода в образовании. Представлен региональный проект «Семьеведение», содержащий материалы, предназначенные для построения педагогического процесса с дошкольного возраста. Отмечено, что книга для учителя «Семья. Семейные ценности» содержит материалы, которые можно использовать в профессиональной деятельности классного руководителя учащихся 9–11 классов, куратора студенческих групп в начальном (НПО) и среднем (СПО) профессиональном образовании. Описаны способы педагогического влияния в преподавании элективного курса, отмечена главная стратегия курса «Семья. Семейные ценности» – воздействие на их жизненные установки, на их отношение к проблемам пола, к проблемам семьи и брака. Приведены примеры интерактивных методов и приёмов преподавания курса. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в широкой школьной практике

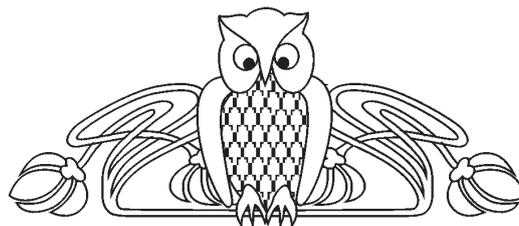
**Ключевые слова:** обучение школьников, элективные курсы, интерактивные методы обучения, семейные ценности.

### Введение

Съезд учителей Пензенской области (23. – 24.01.2013) прошел под девизом «Наша главная задача – подготовить человека к реальной жизни». Одна из задач деятельности образовательных учреждений – воспитывать будущих родителей. Существующие в обществе представления об отличительных чертах мужчин и женщин («маскулинность» и «феминность») усваиваются юным поколением в каждодневном общении в семье, общении по интересам, в образовательных учреждениях, под влиянием СМИ и др. В исследованиях педагогов, психологов, социологов отмечено, что традиционные ценности – семья, детско-родительские, полоролевые, супружества – в современном российском обществе существенно трансформированы, нередко подменены «образцами» массовой субкультуры.

### Содержание программы элективного курса «Семья. Семейные ценности»

Общепризнано, что целенаправленное влияние на развитие личности оказывает определённым образом построенный педагогический



процесс, и поэтому образовательное учреждение было, есть и останется одним из важнейших социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребёнка, родителей и социума. В Пензенской области с 2008 г. реализуется региональный проект «Семьеведение», в рамках которого с 2011 г. действует «Родительский университет» [1].

Региональный проект «Семьеведение» – «сквозной», содержащий материалы, предназначенные для: детей, начиная с дошкольного возраста, учащихся начального, среднего и старшего звена школы; воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей.

Элективный курс «Семья. Семейные ценности» для учащихся 9–11 классов – своевременный ответ на социальный заказ. Этот курс имеет методическую поддержку в виде программы и подробных методических рекомендаций для учителя по каждой теме курса [2]. Книга для учителя «Семья. Семейные ценности» содержит материалы, которые можно использовать в профессиональной деятельности классного руководителя учащихся 9–11 классов, куратора студенческих групп в начальном (НПО) и среднем (СПО) профессиональном образовании.

Содержание программы элективного курса «Семья. Семейные ценности» соответствует логическому продолжению разговора с обучающимися о развитии личности, создании семьи в соответствии с программой обучения старшеклассников и студентов НПО и СПО обществознанию и основам безопасности жизнедеятельности; он способствует реализации гендерного подхода в образовании.

Проблема гендерной социализации личности поднята в значительном количестве работ. Мы понимаем термин «гендер» как социальный пол, определяющий поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается. Гендерные роли формируются в ходе социализации. Гендерная идентичность человека связана с тем, что он понимает под словами «быть женщиной» или «быть мужчиной». Авторский коллектив элективного курса придерживается основной идеи гендерного подхода в образовании:

– учёта специфики влияния на развитие мальчиков и девочек всех факторов учебно-воспитательного процесса (набора предметов, содержания, методов обучения, организации школьной жизни, педагогического воздействия и др.);



– создании условий воспитания юношей и девушек, в которых развитие и духовно-ценностная ориентация будут способствовать проявлению и позитивному становлению индивидуальных маскулинных, фемининных и андрогинных черт.

В программу регионального элективного курса «Семья. Семейные ценности» не вошли темы сексуального просвещения, так как мы считаем их отдельным направлением в воспитании, дискуссионным на сегодняшний день. По нашему мнению, этим должны заниматься врачи или психологи, достаточно компетентные в этих вопросах.

Способы педагогического влияния в преподавании элективного курса:

– воспитывающие ситуации, создающие условия, в которых учащиеся оказываются перед выбором способа действия;

– поощрение, активизирующее мотивацию учащихся к самопознанию и освоению данного курса;

– подражание нравственному идеалу (литературному или киногерою, учителю, национальному герою и др.);

– отказ от назидательного тона и нотаций;

– создание проблемной ситуации и поиск путей её разрешения.

Данный курс не предусматривает оценивания (оценки нашим школьникам поставит их будущая жизнь). Смысл этих уроков – гражданское становление старшеклассников, их нравственное обогащение, готовность к самостоятельной личной жизни. Уроки по этому курсу отличаются от обычных: речь идёт о личном, сокровенном, и при этом имеющем вечное непреходящее значение для каждого ученика [1]. Перед учителем стоят задачи в преподавании этого курса: найти нужный тон в общении с учениками, избежать назидательности, создать психологическую атмосферу для коллективного поиска истины и анализа событий и фактов. Преподаватель, ведущий курс, должен иметь тесную связь с учителями литературы, обществознания, ОБЖ, биологии, с классными руководителями.

Главная стратегия курса «Семья. Семейные ценности» – не только информирование учащихся, но и воздействие на их жизненные установки, на их отношение к проблемам пола, семьи и брака. Введение курса вызвано практическими требованиями не только просвещения школьников по тем или иным вопросам, но и формирования у них конкретных позитивных установок, касающихся семейной жизни. Это тесно связано с усвоением определённой системы ценностей, поэтому мы полагаем, что задача воздействия на мировоззрение более значима, чем простое информирование о семейных отношениях. Важно в процессе преподавания суметь оказать воздействие на процесс личностного становления школьников. Преподавание предполагает усвоение этических норм в целом, что является одной из сторон процесса развития личности, которое в 15–17 лет протекает

особенно интенсивно, и поэтому именно здесь важно правильно организовать педагогическую работу.

В программу курса «Семья. Семейные ценности» включены разделы: личность, общество, семья; межличностные отношения; дружба, любовь, культура поведения влюблённых; брак и семья; основы семейных отношений; семья и дети.

В структуре уроков по данному курсу: рассказы учителя; задания-ситуации и примерные варианты ответов учащихся (интерактивный вариант построения урока); упражнения для тренинга; «Азбука народной мудрости» (поговорки, поговорки, афоризмы как варианты кейс-заданий и проблемных ситуаций); элементы психодиагностики; резюме учителя; домашние (в том числе и опережающие) задания.

Традиционные методы и приёмы преподавания элективного курса: рассказ, беседа, сообщения учащихся, образец способа действия.

Интерактивные методы и приёмы преподавания предполагают в качестве ориентира работу в малых группах с последующим обсуждением: дискуссию, дебаты, анализ конкретных ситуаций (кейс-задания), решение проблемных заданий, ролевое проигрывание ситуаций, дидактическая игра, «Азбуку народной мудрости», синквейн, восстановление рукописи, тренинговое упражнение, эссе. Для тех преподавателей, кто работает в обсуждаемом «пространстве» элективного курса, а также для педагогических работников, чьи профессиональные интересы связаны с курированием учащихся старше 15 лет, приводим примеры, которые можно применять и отдельно, например, на классных часах по соответствующей тематике.

**Пример 1.** Афоризмы как проблемные задания для развития критического мышления.

**Тема:** Личность и самовоспитание. **Задание для работы в малых группах.** Чьё мнение вам наиболее близко? Какое высказывание вы взяли бы себе как вектор саморазвития?

«При виде достойного человека думай о том, чтобы сравняться с ним, а при виде недостойного исследуй самого себя» (Конфуций).

«Побороть дурные привычки легче сегодня, чем завтра» (Конфуций).

«Перед человеком к разуму три пути: путь размышления – это самый благородный; путь подражания – это самый лёгкий; путь личного опыта – это самый тяжёлый» (Конфуций).

«Если действовать не будешь, ни к чему ума палата» (Шота Руставели).

«Чем наполнена посуда, то и выльется от туда» (Шота Руставели).

**Пример 2.** Кейс-задания – интерактивный неигровой метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями;



оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей – навыки групповой работы.

**Тема:** Семейный микроклимат. Психология супружеской совместимости.

**Кейс-задания** (работа в малых группах). Вспомните главные правила построения добрых взаимоотношений. Каким вырастет человек, во многом зависит от того, в какой семье он родился. Сформулируйте правила здоровых супружеских отношений (семья как школа любви для воспитания детей).

**Примерный вариант ответа учащихся:** здоровые супружеские отношения включают:

- 1) сопереживание, способность чувствовать другого человека, ощущать себя на его месте; предполагает, что вы считаетесь с интересами друг друга;
- 2) поддержка; вдвоём вы способны на многое;
- 3) умение принимать человека таким, какой он есть;
- 4) компромисс: умение уступать друг другу;
- 5) признание; уважение и благодарность;
- 6) приспособляемость: умение меняться, если того требуют обстоятельства;
- 7) любовь; нежную заботу друг о друге;
- 8) верность: преданность друг другу, недопустимость измены;
- 9) умение слушать и прислушиваться друг к другу;
- 10) юмор: смех поддерживает физическое и психологическое здоровье;
- 11) желание: чувственные отношения необходимо поддерживать;
- 12) доверие, которое даёт чувство безопасности и уверенности;
- 13) нежность; чуткое отношение друг к другу;
- 14) совместное времяпрепровождение: нужно всегда находить время для того, чтобы побыть наедине друг с другом.

**Пример 3. Дидактическая игра. Тема:** Культура общения. Черты характера, необходимые для полноценного общения.

**Дидактическая игра «Портрет идеального друга».** Инструкция (задание для работы малых групп). Составьте список качеств:

- 1) которые вы считаете главными для идеального друга (подруги);
- 2) несовместимых с дружбой;
- 3) которыми обладает ваш лучший друг (подруга) и которыми обладаете вы, и они делают вас привлекательными для ваших друзей.

**Примерный вариант ответа учащихся:**

1) дружба развивается и крепнет только при наличии нравственных качеств: глубокой взаимной заинтересованности делами и жизнью друг друга; полным доверием, основанным на честности и искренности в высказываниях и делах; взаимной поддержке и помощи в решении трудных жизненных задач, в радости и горе; преданности и верности в дружбе, сочетающихся

с бескорыстием; взаимной требовательностью, вытекающей из чувства ответственности и заботы друг о друге;

2) несовместимы с дружбой эгоизм, лицемерие, лживость, предательство; мешают дружбе вспыльчивость, слабоволие, забывчивость, нерешительность, чванливость, равнодушие, лень и другие недостатки.

**Пример 4. Ролевое проигрывание ситуаций.**

**Тема:** Культура поведения влюблённых. Взаимовоспитание. Нравственность и здоровье. **Ролевое проигрывание ситуаций.** «Скрытая опасность». Предлагаемую игру следует проводить только в том случае, если у учителя установлены очень доверительные отношения с классом, а учащиеся показывают достаточный уровень «взрослости» суждений.

**Задачи:** показать на модели как быстро распространяются болезни, передаваемые половым путём; проиллюстрировать, что здоровье человека во многом зависит от его поведения.

**Материалы:** стаканчики с водой по количеству учащихся, крахмал, йод.

**Инструкция проведения.**

1. На столе учителя стоят одноразовые стаканчики с водой по количеству учеников в классе. До урока учитель-ведущий в один из них (если учеников меньше 15 человек) или в два добавляет крахмал, затем раздаёт их всем участникам; вода символически обозначает кровь, с которой может передаваться инфекция.

2. Учитель предлагает всем на две минуты мысленно перенестись в другое пространство и стать участниками «тусовки», на которой все ведут себя свободно; здесь считается нормой вступать в интимные отношения с людьми, которых вы только что узнали. Чем больше у вас контактов – тем прочнее положение в «тусовке».

3. Учащиеся свободно перемещаются по классу, в это время нужно вступить в «интимный контакт» с наибольшим количеством людей, что символизируется переливанием небольшого количества воды из одного стакана в другой.

4. Через две минуты «тусовка» заканчивается. Учитель сообщает, что один из участников тусовки оказался ВИЧ-инфицированным.

5. Ведущий спрашивает всех участников, готовы ли они пройти тест на ВИЧ-инфекцию, и объясняет, как важно это знать, учитель должен убедить учащихся пройти «тест» на инфицированность.

6. После этого учитель, проходя по классу, капает в стаканчики йод, и вода, в которой есть хоть немного крахмала, окрашивается.

7. Класс сразу увидит наглядный результат: крахмал был всего в одном стаканчике, а теперь – почти во всех.

8. Затем учитель обсуждает с классом те эмоции, которые ученики испытали, увидев окрашенную воду, и что каждый из них мог сделать, чтобы этого не случилось.



**Пример 5.** Дебаты – интерактивный неигровой метод обучения, представляет собой формализованный спор по определенным правилам. Для дебатов обязательным условием является наличие двух оппонентов, которые пытаются убедить третью сторону (судей) в правоте своей позиции. В споре побеждает та сторона, которая более аргументировано защищает свою позицию.

Тема: Мать и отец – первые воспитатели. Задание для работы в малых группах. Какие качества прививает отец сыну/дочери?

Примерный вариант ответа учащихся:

качества, которые воспитывает отец у сына: мужское достоинство; рыцарское отношение к женщине; умение брать на себя ответственность; способность к труду; и множество других качеств, присущих настоящему мужчине;

качества, которые воспитывает отец у дочери: гармоничность; самопринятие; уверенность в себе; женское достоинство; интуитивно дочь выбирает себе партнера такого же, как отец; папа является прообразом мужа.

В учебном процессе используют педагогические приемы, требующие применения «иллюстративного» материала. Так рубрика «Азбука народной мудрости» как составная часть урока призвана [2]:

– обеспечить передачу учащимся исторически сложившейся системы знаний и убеждений коренного населения данной местности по сохранению и приумножению положительного опыта семейных взаимоотношений;

– помочь каждому ученику осознать опыт своей семьи и опыт своего народа;

– стимулировать сознательное и активное участие школьников в обретении собственного жизненного опыта построения добрых отношений в семье.

Условия активного овладения учащимися знаниями, которые сохранены в народных традициях, и их трансформации в убеждения [1, 2]:

– фактическая достоверность, научная ценность знаний, подтвержденная практикой человеческой деятельности; связь этих знаний, сохраненных предыдущими поколениями, с жизненной практикой и личным опытом учащихся;

– активный способ овладения предлагаемой информацией путём вовлечения самих учащихся в поиск, обсуждение, пропаганду и апробацию на практике. Использование дидактических материалов «Азбука народной мудрости» имеет информационную, интерпретационную и проблемную направленность. Информационная составляющая предполагает ознакомление учащихся с содержанием конкретного текста к изучаемой теме урока; интерпретационная функция заключается в раскрытии дополнительных межпредметных аспектов (прежде всего, мировоззренческого);

проблемная направленность осуществляется благодаря специальной форме подачи материала в виде проблемных ситуаций, кейс-заданий.

## Библиографический список

1. Распоряжение Правительства Пензенской области от 20.10.2011 № 657-рП «Об объявлении 2011/2012 учебного года «Годом Родительского Всеобуча в Пензенской области» в целях создания условий для повышения психолого-педагогической грамотности родителей. URL: <http://www.penza.ru/kdnpnzregru/kdninfo/peanreditvseobuch657rp.doc> (дата обращения: 26.06.2013).
2. Семья. Семейные ценности: кн. для учителя / под ред. О. Н. Пономарёвой. М.; Пенза, 2012. 234 с.

## Educational Technology: Regional Course «Family. Family Values»

Olga N. Ponomarova

Institute of Regional Development of the Penza region  
40, Popova, Penza, 440049, Russia  
E-mail: [olga-viktoria2010@yandex.ru](mailto:olga-viktoria2010@yandex.ru)

Described the unique experience of the system of education of Penza region in the sphere of the gender approach. Represented by the regional project «Family-know», containing materials, intended for the construction of the pedagogical process with pre-school age. Noted that the teacher's book «The Family. Family Values» contains materials that you can use in the professional activity of the class teacher of the students of 9–11 grades, curator of student groups in professional learning education. Describes the ways of pedagogical influence in elective course. Awarded the main strategy of the course by choice – the impact on their attitudes, effect on their attitude to the problems of family and marriage. Examples of interactive methods and techniques of learning of the course. Applied aspects of the problem under investigation can be implemented in the wider school practice.  
**Key words:** training of schoolchildren, elective courses, technology of interactions in learning, family values.

## References

1. *Rasporjazhenie Pravitel'stva Penzenskoj oblasti ot 20.10.2011 № 657-rP «Ob ob'javlenii 2011/2012 uchebnogo goda «Godom Roditel'skogo Vseobucha v Penzenskoj oblasti» v celjah sozdaniya uslovij dlja povyshenija psihologo-pedagogicheskoj gramotnosti roditel'ej* (Order the Government of the Penza region from 20.10.2011 № 657-rR «About the annancement of the 2011/2012 academic year the «Year of Perental Education in the Penza region» in order to create conditions for improvement of psychological and pedagogical skinses of parents). Available at: <http://www.penza.ru/kdnpnzregru/kdninfo/peanreditvseobuch657rp.doc> (accessed 26 June 2013).
2. *Sem'ya. Semeynye tsennosti: Kniga dlya uchitelya* (Family. Family values. The book for a teacher). Ed. by O. N. Ponomareva. Penza, 2012. 234 p. (in Russian).



УДК 378:316.647.5

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Т. Ю. Фадеева

Фадеева Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия  
E-mail: Fadej\_TU@rambler.ru

Представлены результаты эмпирического изучения качеств личности, определяющих содержание педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования (N=193). Применение методов опроса – методики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко; методики определения уровня конфликтостойчивости; опросника определения склонности к фрустрации; диагностики эмпатических способностей В. В. Бойко; диагностики определения рефлексии А. В. Карпова, В. В. Пономарева; методики определения толерантности к неопределенности С. Баднера; методики изучения самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С. Я. Рубинштейна; методики «Индекс жизненной удовлетворенности», опросника определения нервно-психической устойчивости (ЛВМА им. С. М. Кирова); методики диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера; методики изучения социальной креативности личности и методики диагностики вербальной креативности С. Медника позволило выделить приоритетные направления процесса формирования педагогической толерантности у студентов в процессе их профессиональной подготовки.

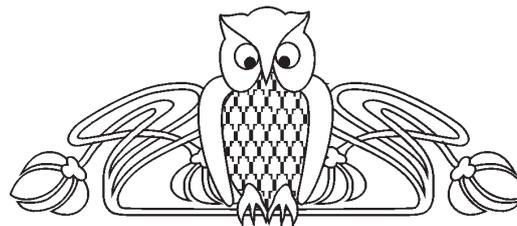
**Ключевые слова:** педагогическая толерантность, содержание, формирование, приоритетные направления работы со студентами.

### Введение

Современные социокультурные изменения в стране обуславливают необходимость взаимодействия человека с другими людьми на основе толерантности как соответствующего гуманистическим нравственно-эстетическим нормам ментального качества личности и социума. Активно и целенаправленно формировать толерантность призвана сфера образования, так как это качество, выражающееся в понимании и принятии человеком всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности заявлено сегодня в качестве одной из составляющих профессиональной компетентности специалиста сферы образования. В данном контексте следует говорить о педагогической толерантности как особом ее виде.

### Теоретическое обоснование исследования

Анализ многочисленных психолого-педагогических исследований позволяет нам утверждать, что педагогическая толерантность является интегративным профессионально значимым



качеством личности, отличным от терпимости, проявляющимся в профессиональной деятельности специалистов сферы образования, предполагающим признание, понимание и принятие отличий всех участников образовательного процесса по социальным и личностным признакам, которое формируется на основе профессионально важных качеств личности специалиста сферы образования (альтруизма, выносливости по отношению к фрустрационным ситуациям, жизненной удовлетворенности, адекватной самооценки, психической устойчивости, неконфликтности, признанием и принятием индивидуальности других, внутреннем локусе контроля, рефлексивности, устойчивости к неопределенности, эмпатийности, креативности), рассматривающихся в целостности и единстве.

### Выборка, методики и методы исследования

Нами было проведено эмпирическое изучение качеств личности, составляющих содержание педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования. Эмпирическая база исследования – факультет психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета, респондентами являлись студенты, обучающиеся по специальности «педагог-психолог», с первого по пятый курс включительно (193 человека).

Были использованы следующие психологические методики: диагностика личностной установки «альтруизм-эгоизм»; методика общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко); методика определения уровня конфликтостойчивости; опросник определения склонности к фрустрации; диагностика эмпатических способностей (В. В. Бойко); диагностика определения рефлексии (А. В. Карпов, В. В. Пономарев); методика определения толерантности к неопределенности (С. Баднер); методика изучения самооценки и уровня притязаний (Т. Дембо и С. Я. Рубинштейн); методика «Индекс жизненной удовлетворенности», опросник определения нервно-психической устойчивости (ЛВМА им. С. М. Кирова); методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда); методика изучения социальной креативности личности и методика диагностики вербальной креативности (С. Медника, адаптирована А. Н. Ворониным).



Изучение проводилось с помощью математической модели, которая является неким конструктом, состоящим из последовательно реализуемых вычислительных действий и операций, в том числе и компонентного анализа профессионально важных качеств личности, входящих в содержание педагогической толерантности специалиста сферы образования, учитывая характер взаимосвязи между ними [1].

### Результаты исследования и их обсуждение

В ходе эмпирического исследования нами были выделены 9 качеств, составляющих содержание педагогической толерантности, данные которых коррелируют между собой на определенном

уровне статистической значимости: альтруизм, жизненная удовлетворенность, выносливость по отношению к фрустрационным ситуациям, самооценка, адекватная самооценка, внутренний локус контроля, признание и принятие индивидуальности других, неконфликтность и психическая устойчивость. Каждое из них оказывает положительное влияние на динамику общего результата педагогической толерантности, но при этом их вклад в становление общего результата оказывается неравномерным: одни качества находятся в большей взаимосвязи с другими составляющими и оказывают большее влияние на эффект совместного действия, т. е. на общий показатель конструкта педагогической толерантности, другие – в меньшей (таблица).

#### Коэффициенты конструкта педагогической толерантности, оценка которых объединяет его значения

Личностные качества, составляющие содержание педагогической толерантности	Коэффициенты конструкта (функции) педагогической толерантности
Альтруизм	0,151
Жизненная удовлетворенность	0,077
Устойчивость к неопределенности	0
Выносливость по отношению к фрустрационным ситуациям	0,167
Самооценка	0,162
Рефлексивность	0
Внутренний локус контроль	0,023
Признание и принятие индивидуальности других	0,086
Эмпатия	0
Неконфликтность	0,095
Психическая устойчивость	0,064
Социальная креативность	0
Вербальная креативность	0
Адекватная самооценка	0,171

Следует отметить, что приведенные в таблице числовые значения не есть коэффициенты корреляции, мы предлагаем называть их коэффициентами «силы влияния» личностных качеств, составляющих содержание педагогической толерантности, на увеличение ее результата. Коэффициент равный 0 показывает, что данное качество личности будущего специалиста сферы образования либо совсем не находится во взаимосвязи с другими качествами, составляющими содержание педагогической толерантности, либо оказывает отрицательное влияние на общий результат. Коэффициенты «силы влияния», отличные от 0, показывают, что данное качество личности находится во взаимосвязи с другими, а также насколько значим его вклад в повышение уровня педагогической толерантности: чем выше коэффициент, тем сильнее «сила влияния».

В ходе эмпирического исследования нами было отмечено неравномерное распределение

«силы влияния» тех или иных качеств на уровень педагогической толерантности у студентов разных курсов. Следует заметить, что диагностирование проводилось в начале учебного года. У студентов первого курса самое сильное влияние на уровень педагогической толерантности оказывают такие качества, как альтруизм ( $k = 0,23$ ), адекватная самооценка ( $k = 0,19$ ) и неконфликтность ( $k = 0,15$ ). Совсем не оказывают влияние психическая устойчивость и жизненная удовлетворенность, имея  $k = 0$ . Можно предположить, что уровень жизненной удовлетворенности у студентов первого курса пока достаточно высок, растет уважение к себе (он теперь студент!). Рост самоуважения порождает состояние эмоционального благодушия, что проявляется в альтруистическом поведении. Происходит активный самоанализ отношения к миру взрослых, что актуализирует самооценку, возникают новые знакомства и контакты, происходит общение со старшекурсниками, актуа-



лизируется такой коммуникативный аспект, как неконфликтность. Поэтому в процессе формирования педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования эффективны следующие направления работы: развитие позитивного восприятия себя, выработка адекватной самооценки и поведения; содействие процессу личностного развития; изучение психологических закономерностей и способов эффективного и гармоничного межличностного взаимодействия; развитие адаптивных способностей.

К концу первого – началу второго года обучения в вузе возможно возникновение кризиса учебно-профессионального развития студента, который характеризуется отсутствием реальных представлений о своей жизни и деятельности, дискомфортом в процессе обучения, возможно, поэтому актуализируются такие качества, как фрустрация ( $k = 0,23$ ), самооценка ( $k = 0,15$ ) и психическая устойчивость ( $k = 0,16$ ), а альтруизм ( $k = 0$ ) теряет свою значимость. В данный период эффективно развитие навыков саморегуляции и позитивного восприятия себя.

К началу третьего курса завершается становление студенческой идентичности, а под влиянием летней педагогической практики у студентов начинает складываться профессиональная идентичность, возможно, поэтому сила влияния шкалы «жизненная удовлетворенность» утрачивает свою значимость. У студента, прошедшего практику в детском оздоровительном лагере, начинает выработываться собственное представление о будущей профессиональной деятельности, возникает вопрос, связывать ли свою судьбу со школой, поэтому становятся значимы такие качества, как альтруизм ( $k = 0,3$ ), выносливость по отношению к фрустрационным ситуациям ( $k = 0,19$ ) и адекватная самооценка ( $k = 0,16$ ). В связи с этим мы считаем, при формировании педагогической толерантности на третьем курсе следует продолжать особое внимание уделять развитию позитивного восприятия себя, выработке адекватной самооценки и овладению эффективными методами преодоления стрессового напряжения, а также повышению социальной перцепции и коммуникативной компетентности.

На IV курсе продолжается влияние на формирование педагогической толерантности выносливости по отношению к фрустрационным ситуациям ( $k = 0,21$ ) и самооценки ( $k = 0,21$ ), причем отмечается более высокий коэффициент, чем на третьем курсе обучения. Это можно объяснить изменением социальной ситуации профессионального развития, так как в ходе педагогической практики в школе студенты сталкиваются с профессиональными задачами и у них изменяется отношение к себе, к изучаемым в вузе предметам, происходит осознание недостаточности знаний и опыта для решения всего многообразия психолого-педагогических задач. Следовательно, в данный период при формировании педагогиче-

ской толерантности следует уделять внимание развитию позитивной профессиональной и личностной самооценки студентов, изменению стереотипов поведения, развитию социально-психологической устойчивости, совершенствованию навыков решения конфликтов в межличностном и профессиональном взаимодействии.

Для более детального изучения содержания педагогической толерантности, мы опросили учителей школ города Саратова и Саратовской области (всего в исследовании принял участие 121 учитель). По отработанному алгоритму построения конструкта педагогической толерантности был создан конструкт педагогической толерантности для педагогов, в который вошли почти те же личностные качества, что и в конструкт педагогической толерантности для студентов: жизненная удовлетворенность, выносливость по отношению к фрустрационным ситуациям, адекватная самооценка, рефлексивность, внутренний локус контроля, признание и принятие индивидуальности других, неконфликтность, психическая устойчивость, не вошел только альтруизм.

Следует отметить, что коэффициенты силы влияния отдельных качеств на обобщенный результат отличались друг от друга. Самые высокие коэффициенты «силы влияния» на уровень педагогической толерантности имеют шкалы: жизненная удовлетворенность ( $k = 0,2$ ) и выносливость по отношению к фрустрационным ситуациям ( $k = 0,4$ ). Возможно, это связано с тем, что профессиональная педагогическая деятельность отличается повышенной эмоциональной напряженностью, частыми стрессами (большей частью это женщины), что объясняется большими перегрузками на работе и дома, низкой оплатой труда, недостаточным вниманием, уделяемым семье – все это приводит к фрустрации. Теряется значимость альтруистического поведения, признающего обязанностью человека ставить интересы других выше личных, появляется установка, направленная на собственное благополучие. Поэтому главным в процессе формирования педагогической толерантности учителей становится развитие адаптивных способностей, навыков психологической саморегуляции, умений эффективно использовать методы преодоления стрессового напряжения (копинг-стратегии), что, в конечном счете, должно привести к позитивным изменениям в системе ценностных ориентаций, жизненных и профессиональных смыслов.

## Заключение

Итак, с помощью эмпирического исследования нами была выявлена специфика проявления педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования: в процессе профессиональной подготовки наибольшее влияние на повышение у них уровня сформированности педагогической толерантности оказывают опреде-



ленные качества личности: инвариантные – адекватная самооценка и выносливость по отношению к фрустрационным ситуациям и вариативные: на I курсе – альтруизм и неконфликтность; на II – психическая устойчивость; на III – альтруизм, на IV – признание и принятие индивидуальности других. На основе полученных данных были предложены приоритетные направления педагогической деятельности, которые были учтены при моделировании процесса формирования педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования: на I курсе – развитие адекватной самооценки, работа, направленная на повышение уровня эффективного и гармоничного межличностного взаимодействия; на II – развитие навыков саморегуляции и овладение копинг-стратегиями; на III – выработка адекватной самооценки, овладение эффективными методами преодоления стрессового напряжения, развитие социальной перцепции и повышение коммуникативной компетентности; на IV курсе – развитие позитивной профессиональной и личностной самооценки студентов, изменение стереотипов поведения, развитие социально-психологической устойчивости, совершенствование навыков решения конфликтов в межличностном и профессиональном взаимодействии.

Таким образом, изучение содержания педагогической толерантности как интегративного профессионально значимого качества личности позволило выявить специфику ее проявления, а также сформулировать приоритетные направления работы со студентами в процессе формирования ее на том или ином этапе профессиональной подготовки.

### Библиографический список

1. *Фадеева Т. Ю.* Математическая модель как диагностический инструмент для определения уровня

УДК 159.9

## СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПОДРОСТКА

С. О. Кожакина

Кожакина Светлана Олеговна – научный сотрудник экспертно-аналитического отдела, Саратовский Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия  
E-mail: sso-87@mail.ru

Представлены данные теоретического анализа проблемы формирования социальной успешности личности подросткового возраста. Показано, что социальная успешность, являясь предпосылкой и следствием социального взаимодействия, свидетельствует о способности человека осознавать себя в обществе как социально полноценного субъекта, самостоя-

сформированности педагогической толерантности.  
Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 1. С. 97 – 101.

### Pedagogical Tolerance as an Integrative Trait of Specialist's Personality

Tatiana Yu. Fadeeva

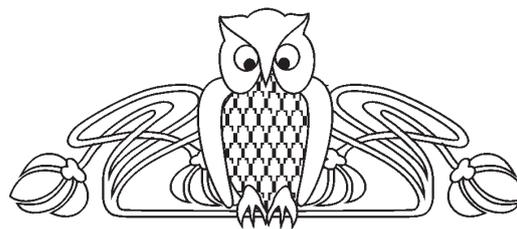
Saratov State University  
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia;  
E-mail: Fadej\_TU@rambler.ru

The article presents the results of empirical study of personal qualities, which determine pedagogical tolerance of future educators (N=193). Polling methods (V. V. Boyko's "Method of general communicative tolerance"; V. V. Boyko's "Method for determining conflict-resistance level"; AV. Karpov and V. V. Ponomaryov's diagnostics of reflection; S. Badner's "Method for determination of tolerance to uncertainty"; T. Dembo and S. Ya. Rubinstein's "Method for studying self-assessment and aspiration level"; "Life satisfaction index"; questionnaire for defining nervous and psychological stability (by Kirov Military Medical Academy); Julian B. Rotter's "Method for diagnostics of subjective control level"; "Method for studying personal social creativity" and S. Mednik' s "Method for diagnostics of verbal creativity") that were used in the course of the study allowed to single out priority directions in the process of forming pedagogical tolerance in students in the course of their professional training.

**Key words:** pedagogical tolerance, content, forming, priority directions of work with students.

### References

1. *Fadeeva T. Yu.* *Matematicheskaya model' kak diagnosticheskiiy instrumentariy dlya opredeleniya urovnya sformirovannosti pedagogicheskoy tolerantnosti* (Mathematical model as the diagnostic instrumentation for definition of a level of pedagogical tolerance's formedness). *Izv. Saratov. univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 2010, vol. 10, iss 1, pp. 97–101 (in Russian).



тельно определять для себя цели и достигать их. Раскрыта специфика формирования социальной успешности личности подростка, обусловленная совокупностью факторов: конфигурацией ценностей-потребностей подростка, «Мы»-концепцией, внутригрупповой позицией школьника. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в формулировании психолого-педагогических условий оптимизации формирования социальной успешности личности подростка в процессе школьного обучения.



**Ключевые слова:** личность, подростковый возраст, социальная успешность, ценности-потребности, «Мы»-концепция, внутригрупповая позиция школьника.

## Введение

Эффективной социализации молодежи как одной из значимых проблем, стоящей перед современной системой образования, способствует важная особенность личности – социальная успешность, о которой в педагогических кругах нашей страны начали говорить сравнительно недавно.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы и практики социального воспитания дает основания понимать под социальной успешностью такие особенности личности, которые, интегрируясь, позволяют полноценно включаться в систему социальных связей и отношений, способствуя приобретению социально необходимого статуса, на основе которого человек строит взаимоотношения с другими людьми и относится к себе. Социальная успешность, являясь предпосылкой и следствием социального взаимодействия, свидетельствует о способности человека осознавать себя в обществе как социально полноценного субъекта, самостоятельно определять для себя цели и достигать их, о развитости осознанного чувства собственного достоинства, уверенности в своем положении в обществе.

Действительно, состояние успешности во многом способствует формированию важных для человека качеств: уверенности в себе, самоуважения, прочих достоинств, в то время как ощущение своей ущербности, неполноценности, неверие в свое «Я» все чаще являются источником замкнутости, агрессивности, а порой и жестокости молодежи, что становится острой социальной проблемой. Следовательно, перед обществом стоит важная задача – обеспечить процесс сохранения и повышения ценности растущим человеком своего «Я». В педагогическом контексте именно образовательное учреждение должно помочь ему в решении этой проблемы путем создания благоприятных педагогических условий для удовлетворения данной жизненной потребности. Мало того, на практике существует уже немало форм и методов ее решения, но в большинстве случаев – в отношении старшеклассников.

## Специфика формирования социальной успешности подростка

Состояние социальной успешности человека важно на всех этапах его жизни, но особую значимость оно приобретает в подростковом возрасте, являющемся переломным, переходным, критическим этапом для ребенка.

Необходимо отметить, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста зависят от уровня развития общества:

**подростковый период** выделяется не во всех обществах, а лишь с высоким уровнем цивилизации [1]. Индустриальное развитие приводит к тому, что требуется все более продолжительное время для общественного и профессионального обучения детей и, следовательно, расширения рамок этого возраста.

Подростковый возраст – не просто этап в развитии ребенка, находящийся между детством и зрелостью, – это период между первичной, неопределенной духовной структурой ребенка и точной, определившейся структурой взрослого человека [2], возраст, являющийся значимым для духовного развития личности, для формирования ее ценностей. О психологическом содержании подросткового возраста дискутируют отечественные психологи: несмотря на большое число исследований, единого мнения относительно таких ключевых понятий, как ведущая деятельность подростков, основные новообразования возраста нет.

В этот период происходит физиологическое взросление, половое созревание, которые вызывают бурный рост, диспропорции тела, неуклюжесть, неловкость. В это же время происходит определение и стабилизация культурных интересов ребенка (интерес к какому-либо направлению в культуре, движению, содержанию, интерес к предмету, занятию). Заметим, что личностное развитие подростка связано, главным образом, с определением жизненных ценностей. Именно в общении человек способен в большей степени оценить себя и других. Несмотря на зависимость от родителей, от школы, духовных стандартов и культурных запретов в подростковом возрасте у ребенка формируется собственный взгляд на мир, религию, моральные нормы и социальное устройство общества. Таким образом, подростковый период можно назвать периодом формирования ценностной установки на взрослую и серьезную жизнь.

Наиболее значимым фактором, влияющим на социальное поведение человека, являются ценности-потребности человека, которые, согласно трудам А. Маслоу, можно разделить на две группы: фундаментальные потребности (базовые) и метапотребности. Фундаментальные потребности у всех людей одинаковые; они доминируют в иерархии потребностей, следовательно, должны удовлетворяться в первую очередь. Что касается метапотребностей, то они зависят от психологических, возрастных особенностей человека, следовательно, изменяются на протяжении всей жизни. Личностными потребностями становятся те личностные смыслы, которые являются значимыми для собственного «Я» [3]. С точки зрения Д. А. Леонтьева, именно ценности определяют, что для человека значимо, а что нет, почему и какое место те или иные объекты или явления занимают в его жизни [4; 5].

Обобщая определения ценностей многих зарубежных авторов, Шварц и Билски выделяют следующие их характеристики:



– ценности – это убеждения (мнения), но это не объективные идеи, наоборот, когда ценности активизируются, они окрашиваются чувством;

– ценности – желаемые человеком цели (например, равенство) и образ поведения, который способствует достижению этих целей (например, честность, склонность к помощи);

– ценности выступают как стандарты, которые руководят выбором или оценкой поступков, людей, событий;

– ценности упорядочены по важности относительно друг друга; упорядоченный набор ценностей формирует систему ценностных приоритетов; разные культуры и личности могут быть охарактеризованы системой их ценностных приоритетов (ценностей-потребностей) [6].

Для подросткового возраста свойственны свои ценности-потребности, являющиеся ориентирами жизнедеятельности, которыми руководствуется подросток в реальных жизненных ситуациях. На формирование ценностей в подростковом возрасте оказывает влияние ряд показателей: первый из них – определенный уровень умственного развития подростка, способность воспринимать, применять и оценивать соответствующие нормы и поступки.

В подростковый период созревания происходит поиск и выбор новых целостностей, меняется отношение к себе и к миру: подростки постоянно что-то доказывают друг другу и самим себе; они общаются на темы, затрагивающие моральные и нравственные вопросы, межличностные отношения; появляется интерес к исследованию себя, уровня развития своих способностей, поэтому ребенок в подростковом возрасте может замкнуться, он чрезмерно самокритичен и чувствителен к любой критике, которая может вызвать бурную и непредсказуемую реакцию.

В процессе самопознания подросток начинает понимать, что его личный социальный опыт не является единственным критерием. Стремясь расширить свои социальные горизонты, обрести собственное видение мира, он знакомится с альтернативным социальным опытом, с другими ценностями и правилами, постигая их в процессе общения, чаще всего со сверстниками. Именно в этот период ценности-потребности, привитые ребенку в детстве, либо укореняются в его сознании, либо изменяются.

Второй показатель – эмоциональное развитие подростка.

Этот период характеризуется бурными внутренними эмоциональными переживаниями и трудностями. Подростки могут ощущать себя несчастными, плакать, некоторым иногда кажется, что люди смотрят на них как-то не так, говорят о них что-то плохое, смеются над ними, поэтому в подростковом возрасте появляются социальные фобии. Подростки замыкаются в себе, становятся застенчивыми и придают большое значение недостаткам своей внешности и поведения, что часто

приводит к нежеланию общаться, встречаться с некоторыми людьми; появляются страхи открытых и закрытых пространств.

Третьим показателем, оказывающим влияние на формирование ценностей в подростковом возрасте, является накопление личного опыта, более или менее самостоятельных моральных поступков и последующей их самооценки. В этот период у подростка появляется своя позиция, он считает себя уже достаточно взрослым и относится к себе как к взрослому, хочет, чтобы все (и, в первую очередь, учителя, родители) относились к нему, как к равному, при этом подросток требует прав, но не возлагает на себя практически никаких обязанностей. Каждый подросток стремится к самостоятельности, что выражается в том, что как контроль, так и помощь отвергаются: «Я сам все знаю!». Нужно понимать, что подобная «самостоятельность» может стать причиной конфликтов между родителями и детьми в этом возрасте, т. е. тогда, когда появляются собственные вкусы и взгляды, оценки, линии поведения.

Четвертый показатель – влияние социальной среды, дающей ребенку конкретные примеры нравственного и безнравственного поведения, побуждающей его поступать так или иначе [7]. Одна из главных потребностей подросткового возраста – понимание, которое необходимо подростку так же, как понимание, одобрение его поступков, представлений, увлечений, он чаще всего не находит в общении со взрослыми, но с большой радостью обнаруживает при общении со сверстниками, что является ведущим типом деятельности в подростковом возрасте. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. Отношения подростков со сверстниками являются моделью их будущих социальных отношений с миром, а значит и влияют на формирование социально успешной личности [8]. В условиях группы отношения, в том числе и межполовые, формируются легче: компания – своеобразный полигон для отработки межличностных отношений.

В подростковом возрасте происходит *формирование «Мы»-концепции*. Иногда она принимает довольно жесткий характер: «мы – свои, они – чужие». Такой тип общения трудно назвать дружбой, это, скорее, поклонение общему идолу: поделены территории, сферы жизненного пространства, отношения дружбы еще только предстоит освоить, увидеть в другом человеке такого же, как ты. Не всегда подросток в школе может найти друзей, единомышленников, и в этом случае он «уходит» из школы, чаще психологически, хотя нередко и буквально [9].

Человек – существо социальное, и поэтому зависим от окружающих, ребенок – существо, формирующееся и развивающееся, и поэтому зависим вдвойне. Безусловно, очень большое



влияние на формирование и развитие школьника оказывает класс. Именно здесь в большей степени становится возможным удовлетворение школьником базовых социальных потребностей: в общении, самоактуализации, общественном признании. Общение пронизывает всю жизнь подростков и накладывает отпечаток на все ее сферы (на учение, увлечения, отношения с родителями и др.). Собственный опыт взаимоотношений с другими людьми выступает как особая практика действий подростков в коллективе, дает возможность реализации новых способностей, направлена на самоутверждение в этом коллективе, на реализацию в нем норм отношений взрослых. Конечно, в целом нормы и правила заимствуются из отношений взрослых. Однако в подростковый период пристально контролируется то, как каждый отстаивает свою честь, как осуществляются отношения с точки зрения равенства и свободы каждого; здесь высоко ценятся верность, честность и караются предательство, измена, нарушение данного слова, эгоизм, жадность и т. п.

Нормы в подростковых группах формируются довольно стихийно, контроль за ними осуществляется в максималистских формах. Если подросток подвел, предал, бросил, он может быть избит, ему могут объявить бойкот и оставить в одиночестве. Подростки жестко оценивают сверстников, которые не уважают себя, не имеют собственного мнения, не умеют отстаивать свои интересы. Необходимо отметить, что внутри любой группы человек имеет определенный статус, который по-разному влияет на формирование и развитие его личностных особенностей. Благополучная внутригрупповая позиция школьника ведет к расширенным контактам, развивая коммуникативные качества, формируя уверенность в себе, своих силах. Если в ценности класса включена значимость учебной деятельности и ученик это принимает, то он старается лучше учиться, что приводит к быстрому интеллектуальному развитию. Но может быть и так: класс принимает антигуманные социальные ценности: для ребенка с высоким статусом и ярко выраженной зависимостью от мнения группы значимость взаимоотношений с одноклассниками может оказаться выше отношений со взрослыми, учебной деятельности и прочих социально приемлемых ценностей.

Вместе с тем намного больше психологических проблем возникает с детьми, чье положение в классе можно расценить как неблагоприятное. Низкий внутригрупповой статус создает достаточно серьезные проблемы для социальной адаптации ребенка и формирования важных социальных эмоционально-мотивационных качеств личности. Школьник, лишенный общения со сверстниками или испытывающий дискомфорт, страх общения, растет замкнутым, зачастую угрюмым, постепенно «гаснет» потребность в общении.

Таким образом, влияние группы на развитие ребенка велико. В зависимости от статуса, зани-

маемого ребенком в группе, у него может формироваться тот или иной комплекс психологических особенностей [8]. Адекватное отношение, понимание окружающими процесса взросления ребенка непосредственным образом влияет на его физическое и психическое благополучие [10].

Достаточно большое влияние на эффективность процесса формирования социальной успешности подростка оказывает чувство социальной безопасности. Социальная безопасность – состояние защищенности важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Под жизненно важными интересами при этом понималась совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства [11].

Социальная безопасность рассматривается в широком и узком смысле. В широком смысле социальная безопасность близка к безопасности общества, так как рассматривает все сферы жизнедеятельности людей. В узком – социальная безопасность предполагает устойчивое развитие социума, функция которого – воспроизводство человеческого рода. По нашему мнению, одним из основополагающих условий достижения социальной безопасности личности и общества в трансформируемой России является обеспечение расширенного воспроизводства и всестороннего раскрытия личностного потенциала каждого члена общества.

Наиболее существенное влияние на воспитание личности оказывает семья, так как основную информацию о мире и о себе ребенок получает от родителей. Семья – малая (первичная) группа, состоящая из лиц, связанных двумя типами отношений – супружества и родства – которая обеспечивает человеку эмоциональную стабильность, безопасность и личностный рост. Семья имеет ряд функций, их можно разделить на институциональные и базисные, институциональные носят безличный характер, например: функция воспроизводства; первичный социальный и сексуальный контроль; экономическая поддержка детей.

Базисные функции направлены на то, чтобы человек удовлетворял свои личные потребности в семье, например:

- удовлетворение потребности в любви;
- эмоциональная поддержка и развитие индивидуальности;
- самоутверждение, самореализация, личностный рост;
- функция формирования позитивных отношений.

В настоящее время большее значение приобрели следующие функции: психологическая безопасность, эмоциональная удовлетворенность всех членов семьи и подготовка детей к жизни в обществе [8]. Известный московский педагог А. Н. Тубельский писал о драматичности отношений взрослого и подростка: «Старшие поколения



<...> росли с идеалами и жизненными ценностями. Их можно было принимать или не принимать, но они были. И на этой основе каждое поколение определяло свое будущее. Жизнь сегодняшних подростков трагична в буквальном смысле. У них уже сложилось ощущение своей ненужности в обществе. Чем в основном озабочены родители и педагоги? Накормить, одеть, дать образование, помочь поступить в институт. Зачем, ради чего жить дальше – на эти вопросы нет ответов ни у старших, ни у самих 11–16-летних» [12, с. 43]. Безусловно, стремление к тому, чтобы дать своему ребенку как можно больше нужного в жизни, характерно практически для всех родителей. И именно от того, в какой семейной атмосфере (среде) воспитывается подросток, зависит, будет ли он ощущать свою ненужность или нет.

Я. Корчак выделяет четыре типа «воспитывающих сред» – догматическую, безмятежную, карьерную, творческую – отличительной особенностью которых является формирование пассивной/активной, независимой/зависимой личности в условиях, характерных для каждой из данных сред [13]. Исходя из сказанного, удовлетворенность своей жизнью, социальная успешность ребенка во многом зависит от того, в какой среде он растет.

## Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что при создании педагогами совместно с родителями условий, способствующих обеспечению потребностей личности в подростковом возрасте и при учете специфики формирования социальной успешности подростка, появится возможность способствовать эффективному процессу формирования социальной успешности подростка.

## Библиографический список

1. Мид М. Культура и мир детства. М., 2007. 878 с.
2. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник для вузов. М., 2007. 460 с.
3. Будинайте Г. Л., Корнилова Т. В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // *Вопр. психологии*. 1993. № 5. С. 99–105.
4. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М., 1993. 43 с.
5. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании // *Психологическое обозрение*. 1998. № 1. С. 27–33.
6. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и методическое руководство. СПб., 2004. 72 с.
7. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя. М., 1989. 255 с.
8. Педагогическая психология : учеб. для студентов высших учебных заведений / под ред. Н. В. Ключевой. М., 2003. 400 с.
9. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология : учебник. М., 1996. 374 с.
10. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М., 2010. 336 с.
11. Стародубов В. И., Тихомиров А. В. Социальная безопасность здравоохранения // *Главный врач : хозяйство и право*. 2009. № 2. С. 32–37.
12. Тубельский А. Н., Кукушкин М. Е., Старостенкова М. В. Новая модель образования старшеклассников : опыт создания. М., 2011. 144 с.
13. Корчак Я. Как любить ребенка. М., 1980. 482 с.

## Specifics of Teenagers' Social Success Formation

Svetlana O. Kozhakina

Saratov Institute for Further Training and Retraining of Educators  
1, B. Gornaya, Saratov, 410030, Russia  
E-mail: sso-87@mail.ru

The article presents theoretical analytical data regarding the problem of teenagers' social success formation. Social success is a precondition and consequence of social interaction. It indicates the ability of a person to realize him/herself in a society as a socially functional subject, determine his/her own goals, and achieve them. The study clears up the specifics of teenagers' social success formation based on the combination of factors: configuration of values and needs of a teenager; "We" – concept, intra-group position of a schoolchild. Applied aspect of the problem under study can be implemented in formulation of psychological and pedagogical conditions for optimization of social success formation in teenagers in the course of school education.

**Key words:** personality, teenage years, social success, values and needs, "We"-concept, intra-group position of a schoolchild.

## References

1. Mid M. *Kul'tura i mir detstva* (Culture and the world of childhood). Moscow, 2007. 878 p. (in Russian, trans. from English).
2. Obukhova L. F. *Vozrastnaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov* (Age psychology: the study guide for universities). Moscow, 2007. 460 p. (in Russian).
3. Budinayte G. L., Kornilova T. V. *Lichnostnye tsennosti i lichnostnye predpochteniya sub'yekta* (Subject's personal values and personal preferences). *Voprosy psichologii* (Voprosy psichologii), 1993, no. 5, pp. 99–105 (in Russian).
4. Leont'ev D. A. *Ocherk psichologii lichnosti*. (Essay of psychology of peronality). Moscow, 1993. 43 p. (in Russian).
5. Leont'ev D. A. *Tsennostnye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii* (Value ideas in individual and group consciousness). *Psichologicheskoe obozrenie*. (Psychological Review), 1998, no. 1, pp. 27–33 (in Russian).
6. Karandashev V. N. *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo* (The Shvarts's methodic for learning of personality's values: the conception and procedure manual). St.-Petersburg, 2004. 72 p. (in Russian).
7. Kon I. S. *Psichologiya ranney yunosti: kniga dlya uchitelya* (Psychology of early youth : the book for a teacher). Moscow, 1989. 255 p. (in Russian).



8. *Pedagogicheskaya psikhologiya : uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy* (Pedagogical psychology: the study guide for students of universities). Ed. by N. V. Klyueva. Moscow, 2003. 400 p. (in Russian).
9. Obukhova L. F. *Detskaya (vozrastnaya) psikhologiya: uchebnik* (Child (age) psychology. The study guide). Moscow, 1996. 374 p. (in Russian).
10. Aleksandrova E. A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya starshikh shkol'nikov* (The pedagogical accompaniment of upper-form pupils' self-determination). Moscow, 2010. 336 p. (in Russian).
11. Starodubov V. I., Tihomirov A. V. *Social'naja bezopasnost' zdavoohranenija* (Social security health). *Glavnyj vrach : hozjajstvo i pravo* (Chief physician: economy and law), 2009, no. 2, pp. 32–37 (in Russian).
12. Tubel'skij A. N., Kukushkin M. E., Starostenkova M. V. *Novaja model' obrazovanija starshklassnikov : opyt sozdaniya* (New model of education high school students: the experience of creating). Moscow, 2011. 144 p. (in Russian).
13. Korchak Ya. *Kak lyubit' rebenka* (How to love a child). Moscow, 1980. 482 p. (in Russian, trans. from Polish).

УДК 51(07)

## ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В 5–6-х КЛАССАХ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

М. Б. Виситаева, М. И. Зайкин

Виситаева Марет Балаудиновна – старший преподаватель, кафедра физики и математики, Чеченский институт повышения квалификации работников образования, Грозный, Чеченская Республика, Россия  
E-mail: maretvis@rambler.ru

Зайкин Михаил Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математики, теории и методики обучения математики, Арзамасский государственный педагогический институт, Россия  
E-mail: mzaykin@yandex.ru

Обсуждается проблема изучения пропедевтики в геометрии в контексте развития личности школьника. Приведены данные анализа концепций, поддерживающих интегрированное изучение стереометрии и планиметрии. Представлена авторская схема изучения приложений пропедевтики в контексте развития личности школьника, при этом используется понятие «взаимопроницающие фигуры», сформулированное И. С. Якиманской для плоских (двухмерных) фигур, уточненное авторами для трех случаев (одномерных, двухмерных и трехмерных фигур). На основе учета отличия учащихся в подходе к решению геометрической задачи представлены задачи: 1) на воображение без опоры на восприятие; 2) на воображение с опорой на восприятие. Авторы приходят к выводу, что без базовой геометрической подготовки невозможно достичь высокого уровня образования, в силу этого расширяется круг школьников, для которых математика, в частности геометрия, становится профессионально значимым предметом.

**Ключевые слова:** пропедевтика в геометрии, дидактические блоки, взаимопроницающие фигуры, аналогия, левое и правое полушарие, открытые задачи, мотивация, зона актуального и ближайшего развития, личность школьника.

### Введение

По мнению ряда исследователей и согласно Федеральному государственному образовательному стандарту второго поколения (ФГОС) про-



педевтическое изучение геометрического материала, основанное на интегрированном изучении курсов стереометрии и планиметрии, становится реальной необходимостью в контексте развития личности школьника.

Развернувшийся в последние годы процесс обновления содержания общего образования находит выражение не только в создании новых нетрадиционных предметов – экологии, экономики, риторики и т. д., – но и в разработке и реализации новых подходов в преподавании базовых дисциплин, прочно утвердившихся в учебном плане. Среди школьных предметов эти подходы осуществляются и в преподавании такого предмета, как геометрия, в частности в его пропедевтическом курсе.

### Теоретико-концептуальные основания изучения пропедевтики в геометрии в контексте развития личности школьника

Проблема изучения пропедевтического курса геометрии, основанного на фузионистском подходе (фузионизм подразумевает слитное изучение разделов, в данном случае – двух частей геометрии – планиметрии и стереометрии), не нова. Упомянул о нем еще персидский мыслитель Ибн Сина Абу Али Хусейн ибн Абдаллах (Авиценна: 980 – 1037), слитное изучение свойств плоских и пространственных фигур поддерживал и французский математик XVIII в. Ж. Даламбер. *Пропедевтика* (от греч. προπαιδείω – предварительно обучаю) – введение в какую-либо науку, предварительный, вводный курс, систематически изложенный в сжатой и элементарной форме, предшествующий более глубокому изучению предмета.



Анализируя математическую, педагогическую и методическую литературу, учитывая личный опыт работы в школе, мы пришли к выводу, что традиционное изучение школьного курса геометрии – по разделам планиметрии и стереометрии – имеет ряд недостатков. Прежде всего, раздельное изучение свойств фигур на плоскости и в пространстве не позволяет ученику увидеть многих общих закономерностей геометрии; приложения планиметрии искусственны или слишком упрощены, если не отражают в должной мере связь геометрии с окружающим миром, тем более что многое об окружающем мире изучается рано, параллельно с курсом геометрии 5–9 классов [1].

На эффективность совместного изучения планиметрического и стереометрического материалов указывал Г. Д. Глейзер [2]. Разделяет его точку зрения В. А. Далингер, А. А. Столяр [3] считал, что геометрия изолирована от остальных математических дисциплин; Г. Фройденталь [4] отмечал, что если изучение геометрии начинается с восприятия пространства, то она тесно связана с действительностью [5]. Фузионизм поддерживал и всемирно известный математик, автор неевклидовой геометрии – Н. И. Лобачевский [6], написавший первый учебник «Геометрия», который историки назвали одним из первых курсов геометрии, он основан на идее фузионизма.

Мы живем в пространстве трех измерений, и плоскостные (двухмерные), а тем более линейные (одномерные) геометрические образы получаются лишь в результате некоего абстрагирования. Этот первичный характер трехмерных пространственных образов и вторичный характер двухмерных плоскостных и одномерных линейных наводит на мысль отказаться от искусственного разделения геометрии на планиметрию и стереометрию и изучать обе части геометрии слитно. В окружающем человека реальном пространстве, как отмечает И. С. Якиманская, «нет ни одного плоского объекта, изучаемого в планиметрии» [7, с. 114].

В пользу взаимосвязанного изучения свойств плоских и пространственных фигур говорит и то обстоятельство, что в литературе за последнее время все чаще встречается подобный материал, включенный в курс планиметрии различными авторами. Но как показывает практика обучения геометрии, все эти возможности, предлагаемые учителю, не смогут заменить последовательного изучения курса геометрии в основной школе, основанного на интегрированном изучении планиметрии и стереометрии.

Главное при изучении пропедевтического курса – это показать красоту геометрии, её уникальность в системе обучения школьников. Практика обучения математике и специальные исследования говорят о том, что интерес обучающихся к изучению геометрии отличается от

интереса к изучению алгебры. В первую очередь объяснением тому является функциональная асимметрия полушарий головного мозга. Правое и левое полушария отвечают за разные сферы деятельности: одно за воображение и творчество, другое за логику и расчет. Правое полушарие обрабатывает одновременно большое число деталей, элементов, осуществляя одномоментное схватывание рассматриваемой «картины», левое же обрабатывает поступающую информацию поэлементно, производя анализ каждой отдельной порции.

Усиленное внимание школы к абстрактно-логическому является тормозом развития правого полушария по сравнению с левым, и поэтому у большего числа учеников интерес к алгебре и соответственно знания выше, чем к геометрии. Об этом свидетельствуют и результаты как олимпиад различного уровня, так и результаты ЕГЭ и ГИА по математике. Состояние геометрической составляющей в общей математической подготовке отражается и на соответствующей подготовке учителей математики.

Как известно, в 5–6-х классах происходит переход от наглядно-образного мышления к абстрактному, и геометрия как один из самых абстрактных разделов математики способствует развитию «правополушарной» способности к улавливанию множества связей предметов и явлений. По мнению психологов (И. С. Якиманская и др.) и методистов (В. А. Гусев, Г. Д. Глейзер, А. Я. Цукарь и др.), систематический курс геометрии начинают изучать в школе позднее сензитивного (психологически благоприятного) периода для её изучения. Исследователи считают, что наглядно-образное мышление и воображение наиболее полно развиваются у обучающихся, начиная с младшего школьного возраста, а возраст 10–11 лет является самым подходящим для развития наглядно-образного мышления и воображения. Учитывая эту особенность (при взаимосвязанном изучении свойств плоских и пространственных фигур), нами выделены дидактические блоки: 1) куб – квадрат; 2) параллелепипед – прямоугольник.

Мы обобщили понятие «взаимопроникающие фигуры», применимое для одномерных, двухмерных и трехмерных фигур, введенное И. С. Якиманской для плоских (двумерных) фигур. «Взаимопроникающие фигуры», по ее мнению, те, которые имеют часть общей площади: одними своими частями они перекрывают друг друга, другими – не совпадают. «Взаимопроникающие фигуры» имеют часть общей длины (площади или объема).

Прорабатывая один и тот же материал, один ученик успешно использует словесную форму, другой – переводит его в графический образ и т. д. В связи с этим на основе учета отличия учащихся рассмотрены задачи: 1) на воображение без опоры на восприятие (*задачи*



на мысленное перемещение и реконструкцию геометрических фигур, заданных по описанию и т. д.); 2) на воображение с опорой на восприятие (на осмысление чертежа, перекраивание фигур и т. д.). Мы приведем примеры составленных таким образом задач (1–4); задачи 1.1.–1.2. (рис. 1, 2) являются одномерными и двухмерными аналогами исходных. Все задачи являются приложением к логически организованному материалу. Таким образом, при разработке содержания мы учли сензитивный период для развития воображения.

Наибольший интерес вызывают задачи, в которых требуется самостоятельно составить, а затем и решить те, которые развивают идею исходных. Условие первой задачи (на воображение с опорой на восприятие) может быть сформулировано, таким образом, по усмотрению учителя, что ее можно отнести к задаче на воображение без опоры на восприятие (задача 4).

**Задача 1.** Рассмотрите внимательно рис. 1. Сколько взаимопроникающих фигур изображено на этом рисунке?

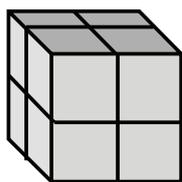


Рис. 1. Определение взаимопроникающих фигур

**Задача 1.1.** Представьте мысленно конфигурацию, являющуюся двухмерным аналогом для данного куба, состоящую из сложенных в два слоя по четыре маленьких кубика. Из какой фигуры составлена эта конфигурация? Сосчитайте сколько в ней таких фигур.

**Задача 1.2.** Представьте мысленно конфигурацию, являющуюся одномерным аналогом для данного куба, состоящую из сложенных в два слоя по четыре маленьких кубика. Из какой фигуры составлена эта конфигурация? Сосчитайте сколько в ней таких фигур.

Такие задачи, в основном, предлагаются на геометрическом материале, где отдельные элементы фигур «взаимопроникают», т. е. часть одной фигуры или же фигура целиком входит в другую. Предлагая эти задачи, учитель обучает

школьников восприятию геометрических фигур через анализ, т. е. разбиение на части.

**Задача 2.** Рассмотрите внимательно рис. 2, а. Сколько взаимопроникающих фигур изображено на этом рисунке?

**Задача 2.1.** Подумайте, как связаны первые четыре фигуры (рис. 2, а).

**Задача 2.2.** постройте соответствующие три фигуры, которые точно так же связаны с первой фигурой (рис. 2, б).

Тематика этих заданий на поиск аналогий (греч. *analogos* – сходство, соответствие между предметами, явлениями и понятиями) соответствует курсу математики 5–6 классов; обучающимся можно также предложить дома составить и решить аналогичные задачи, используя другие фигуры, к примеру, прямоугольный параллелепипед.

Цепочка задач на подсчет кубов направлена, в первую очередь, на выявление геометрического зрения, уровней анализа и синтеза, алгоритмической культуры. Она построена таким образом, что при переходе к каждому последующему заданию увеличивается число искомых фигур (кубов, квадратов и т. д.).

**Задача 3.** Какое минимальное число плоских разрезов нужно сделать, чтобы разделить куб на 64 маленьких кубика? После каждого разреза разрешается перекладывать части куба как угодно.

**Указание.** Решение задачи можно показать учащимся и как связь со степенями (связь арифметики и геометрии):  $64 = 8 \cdot 8 = 2^6$ .

При разработке комплекса задач мы остановились в основном на тех, которые требуют проявления интуиции и сообразительности: они наилучшим образом характеризуют интеллектуальное развитие, особенности обучающихся рассматриваемой возрастной группы и дающих, на наш взгляд, большие возможности при расширении базы – математического развития и математических способностей, а в целом – для развития личности школьника.

**Задача 4.** Представьте мысленно конфигурацию, состоящую из сложенных в два слоя четырех маленьких кубиков. Сосчитайте сколько в ней кубов.

Роль пропедевтики геометрических знаний становится важной, поскольку в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования второго поколения отмечено, что система математического образования в основной школе должна стать более динамичной за счет вариативной составляющей на всем протя-

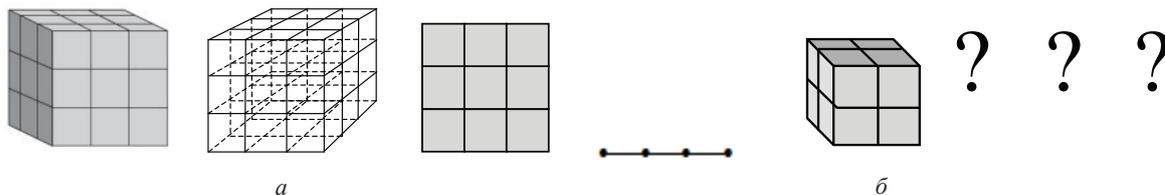


Рис. 2. Определение взаимопроникающих фигур и аналогий



жении второй ступени общего образования [8]. В примерной программе основного общего образования (математика) предусмотрено значительное увеличение активных форм работы, направленных на развитие личности школьника [9].

В курсе математики 1–6 классов недостаточно сведений о пространственных фигурах, поэтому обучающиеся основной школы должны быстро перестроить свою структуру психических операций и учиться мыслить в не привычном для них трехмерном пространстве, а в плоскости (к изучению стереометрии переходят только в 10-м классе).

Содержание курса должно включать и материал открытого типа, в частности предлагать открытые задачи, решение которых не однозначно, а подразумевает множество вопросов и соответственно множество ответов, т. е. неоднозначность решения или же неопределенное решение. Такое направление способствует, как показывает практика обучения геометрии в основной школе, формированию многозначности видения, в частности геометрического видения. Например, ученик посмотрел в окно и придумал задачу на применение разверток. Она может быть многоплановой (например, задачи на реальное или мысленное воссоздание разверток по конфигурации фигур или на воссоздание конфигураций фигур по их разверткам, на сопоставление разверток и т. д.) [10]. Такое содержание задач обладает практико-ориентированной направленностью при их решении ученики оперируют пространственными образами; происходит развитие практических, в том числе и графических умений обучающихся; появляются навыки самоконтроля, а также осуществляются внутрипредметные и межпредметные связи.

Отметим, что одна из особенностей содержания обучения отечественного образования, в отличие от западного (в том числе и математического), заключается в том, что оно менее приближено к реальной жизни. Ведь как свидетельствуют психолого-педагогические исследования, привлечь внимание школьника, наиболее эффективно сформировать его мотивацию можно, если содержание задач будет связано со знакомой учащимся обстановкой. Естественно, это направление начали отражать и при составлении олимпиадных заданий различного уровня, итоговых аттестаций в основной и старшей школе в форме ГИА и ЕГЭ.

Здесь имеет смысл рассматривать внутреннюю мотивацию, психическую по отношению к субъекту – обучающемуся, а не внешнюю (оценку или материальный стимул), обучение должно быть привлекательным для школьников, зависящим во многом от успешности их достижений, ученики могут испытывать чувство удовлетворения от изучения того или иного фрагмента предмета. Для этого обучающимся должны быть понятны цели, что достигается ориентацией процесса учения – от зоны актуального до зоны

ближайшего развития [11], которая достигается привлечением конкретно-исторического материала, использованием относящихся к математическому содержанию сведений, оказавших влияние на развитие математики и т. д.

Еще В. К. Беллюстин отмечал: «Теоретичность образования, не дающая возможность применения знания к делу, является вредным началом в современной системе образования, так как исключает возможность гармонического духовного развития человека, то есть параллельного развития ума, чувства, воли...» [12, с. 46]. В связи с этим необходимо представить геометрический материал в 5–6-х классах так, чтобы заинтересовать обучающихся, создать объективные предпосылки для формирования внутренней мотивации к изучению предмета, способствующей развитию личности школьника.

### Заключение

Базовая геометрическая подготовка позволяет достичь более высокого уровня образования (все больше специальностей связано с непосредственным применением геометрии: физика, химия, техника, информатика и др.), в силу этого расширяется круг обучающихся, для которых математика, в частности геометрия, становится профессионально значимым предметом. Цели обучения математике в основной школе по новым стандартам, включая геометрическую пропедевтику, определяются ее ролью в развитии общества в целом, развитии интеллекта, формировании личности каждого школьника.

### Библиографический список

1. Гусев В. А. Программа курса «Геометрия» для 5–11 кл. общеобразовательных учреждений. М., 2002. 32 с.
2. Глейзер Г. Д. Каким быть школьному курсу геометрии // Математика в школе. 1991. № 4. С. 68–74.
3. Столяр А. А. Педагогика математики. Минск, 1986. 414 с.
4. Фройденваль Г. Математика как педагогическая задача : пособие для учителей : в 2 ч. Ч. 1. М., 1982. 208 с.
5. Глейзер Г. И. История математики в школе. IX–X классы. М., 1983. 351 с.
6. Методика обучения геометрии : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Гусева. М., 2004. 368 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://www.standart.edu.ru/> (дата обращения: 09.05.2013).
8. Примерные программы по учебным предметам. (Стандарты второго поколения). Математика 5–9 классы : проект. 2-е изд. М., 2011. 64 с.
9. Висутаева М. Б. Развитие «геометрического зрения» учащихся при решении задач на применение разверток многогранников // Математика в школе. 2012. № 4. С. 7–16.



10. Зайкин М. И. Развитие творческой инициативы учащихся при помощи геопланов // Математика в школе. 1996. № 4. С. 19–22.
11. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : кн. для учителя. М., 1991. 90 с.
12. Беллюстин В. К. Положение инспектора народных училищ // Педагогический вестн. Московского учебного округа (средняя и низшая школа). 1912. № 3. С. 46.

### Propaedeutic Learning of Geometry in the Fifth and Sixth Grade as a Foundation for School Students' Personal Development

**Maret B. Visitaeva**

Chechen Institute for Further Training of Educators  
30, H. Kishievoy, Grozny, 364037, Chechen Republic, Russia  
E-mail: maretvis@rambler.ru

**Mihail I. Zaykin**

Arzamas State Educational Institute  
36, K. Marksa, Arzamas, 607220, Russia  
E-mail: mzaykin@yandex.ru

The article discusses the problem of studying propaedeutics in geometry in the context of school student's personal development. It supplies analytical data regarding concepts, which support integrated learning of sterometry and planimetry. The author presents an original scheme for learning (applying) propaedeutics in the context of school students' personal development. At that, the author uses the term "interpenetrating figures", which was introduced by I. S. Yakimanskaya for flat, two dimensional solid figures. The term was specified by the author for three cases (one, two and three dimensional figures). Based on consideration of the differences between school students in their approach to solving geometrical problems, there are two types of problems: 1) problems aimed at imagination without any perceptive support; 2) problems aimed at imagination with perceptive support. The author comes to the conclusion that it is impossible to achieve high educational levels without basic training in geometry. Therefore, the circle of school students, that consider mathematics in general and geometry in particular to be professionally significant, widens.

**Key words:** propaedeutics in geometry; instructional blocks; interpenetrating figures; analogy, left and right brain; open problems, motivation; immediate and immediate development; personality of a school student.

### References

1. Gusev V. A. *Programma kursa «Geometriya» dlya 5–11 kl. obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy* (The program of Geometry for 5–9 classes of general education institutions). Moscow, 2002. 32 p. (in Russian).
2. Gleyzer G. D. *Kakim byt' shkol'nomu kursu geometrii* (What kind of geometry school course to be). *Matematika v shkole* (Mathematics at school), 1991, no. 4, pp. 68–74 (in Russian).
3. Stolyar A. A. *Pedagogika matematiki* (Pedagogy of mathematics). Minsk, 1986. 414 p. (in Russian).
4. Froydental' G. *Matematika kak pedagogicheskaya zadacha : posobie dlya uchiteley* (Mathematics as a pedagogical task : the manual for teachers). In 2 parts. Part 1. Moscow, 1982. 208 p. (in Russian).
5. Gleyzer G. I. *Istoriya matematiki v shkole. IX–X klassy* (The history of mathematics at school. 9–10 classes). 351 p. Moscow, 1983 (in Russian).
6. *Metodika obucheniya geometrii : uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy* (Methodic of teaching geometry : the study guide for students of teacher's universities). Ed. by V. A. Gusev. Moscow, 2004. 368 p. (in Russian).
7. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* (The Federal State Standard of Base General Education). Available at: <http://www.standart.edu.ru/> (accessed 09 May 2013).
8. *Primernye programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya. Matematika 5–9 klassy* (Exemplary programs of base general education). *Standarty vtorogo pokoleniya*. (Standards of the second generation). 2-nd edition. Moscow, 2010. 64 p. (in Russian).
9. Visitaeva M. B. *Razvitie «geometricheskogo zreniya» uchashchikhsya pri reshenii zadach na primenenie razvertok mnogogrannikov* (Development of pupil's "geometric sight" during solution of problems for using net). *Matematika v shkole* (Mathematics at school), 2012, no. 4, pp. 7–16 (in Russian).
10. Zaykin M. I. *Razvitie tvorcheskoj iniciativy uchashchihhsya pri pomoshhi geoplanov* (Development of pupils creative initiative with geometric plans). *Matematika v shkole* (Mathematics at school), 1996, no. 4, pp. 19–22.
11. Vygotsky L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste : kniga dlya uchitelya* (Imagination and creativity in childhood: the book for teacher). Moscow, 1991. 90 p. (in Russian).
12. Bellyustin V. K. *Polozhenie inspektora narodnykh uchilishch* (Proposition of peoples schools' controller). *Pedagogicheskiy vestnik Moskovskogo uchebnogo okruga (srednyaya i nizshaya shkola)* (The pedagogical report of Moscow educational district {secondary and elementary school}), 1912, no. 3, p. 46 (in Russian).



УДК 378

## ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

А. Н. Писаренко

Писаренко Алла Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, Саратовский государственный университет, Россия  
E-mail: allanik80@gmail.com

Представлены данные теоретического анализа различных подходов к определению критериев сформированности профессиональной межкультурной компетентности. Показано, что в качестве таких критериев целесообразно выделять: мотивационный, когнитивно-операционный, деятельностный, рефлексивный. Описаны этапы внедрения технологии формирования профессиональной межкультурной компетентности студентов (подготовительный, межкультурного взаимодействия, рефлексивный), включающие совместную деятельность студента и преподавателя. Отмечено, что на каждом этапе необходимо использовать специфические для каждого из них средства, методы, формы и педагогической деятельности, которые не дублируются.

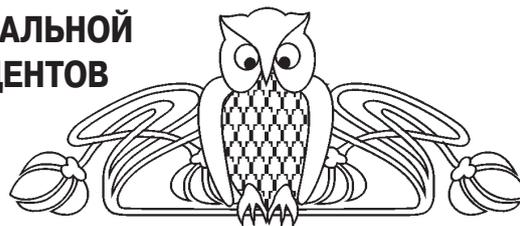
**Ключевые слова:** профессиональная межкультурная компетентность, технология формирования.

### Введение

В современных социокультурных условиях невозможно представить себе коллектив (будь то класс в школе, студенческая группа в вузе или рабочий коллектив на предприятии), в котором его члены обладали бы абсолютно одинаковыми взглядами, вероисповеданием, национальной принадлежности и др. Сама ситуация присутствия таких разных людей в одной комнате уже есть конфликтная ситуация, которая при возможном столкновении их мировоззрений влечет за собой возникновение конфликтов. Данная проблема коснулась многих регионов России, население которых представлено несколькими десятками различных этнических групп. Негативные реалии современного общества, расистские и националистические предрассудки таят в себе огромный антигуманистический потенциал, поэтому сегодня особенно необходимо воспитание, обучение детей, молодежи в духе терпимости к представителям различных культур. Основу для формирования у будущих специалистов компетентности профессионального межкультурного взаимодействия желательно закладывать уже в школе – как в учебной, так и во внеучебной деятельности, – развивать в вузе в процессе аудиторной и внеаудиторной работы.

### Проблема формирования профессиональной межкультурной компетентности

В статье излагаются результаты исследования, посвященного формированию такого



качества личности, как профессиональная межкультурная компетентность, а также педагогического эксперимента, в котором принимали участие студенты и преподаватели высших учебных заведений Саратова.

По результатам всероссийской переписи населения 2010 г. по Саратовской области было получено более 1000 различных вариантов ответов населения на вопрос о национальной принадлежности, которые были систематизированы примерно в 190 национальностей [1]. Для сравнения, по данным всероссийской переписи населения 2002 г. на территории Саратовской области проживало 135 различных национальностей [2]. Равно, как растет количество проживающих национальностей на территории нашей области, также растет риск возникновения конфликтов на этой почве, что в свою очередь, требует определенных знаний, умений, навыков для успешного регулирования функционирования многонационального коллектива.

Именно эта идея легла в основу технологии формирования такого качества личности, как профессиональная межкультурная компетентность, необходимого специалисту *любого* профиля для успешного профессионального взаимодействия с представителями различных этнических групп и характеризующегося положительной устойчивой *мотивацией* к такому виду общения, наличием соответствующих *знаний и умений* применять их в реальных профессиональных ситуациях, а также готовностью и способностью *успешно* взаимодействовать с представителями различных этнических групп.

Как видно из нашего определения, формирование этого качества подчинено определенной логике, а именно:

а) формирование положительной мотивации к взаимодействию с представителями различных этнических групп и соответствующих знаний;

б) моделирование и организация реальных ситуаций взаимодействия, предполагающих развитие умений и навыков предвидения, разрешения и анализа возможных конфликтных ситуаций, творческое применение полученных знаний в новых ситуациях взаимодействия;

в) осуществление рефлексии деятельности.

К педагогическим условиям успешного формирования профессиональной межкультурной компетентности относятся: обеспечение адекватного рефлексивного восприятия информации



о событиях, происходящих в окружающем мире; своевременное реагирование на изменения межкультурных отношений в коллективе; создание ситуаций добровольного принятия общих правил взаимодействия и взаимопомощи, предоставление студентам равных возможностей для самовыражения и самореализации. Мы полагаем, что, опираясь на эти условия, процесс формирования профессиональной межкультурной компетентности будет наиболее эффективным.

На основе анализа различных подходов к определению критериев сформированности профессиональной межкультурной компетентности с учетом обозначенных нами компонентов в рамках данного исследования мы считаем целесообразным выделить следующие критерии и показатели сформированности профессиональной межкультурной компетентности:

1) мотивационный: интерес к межкультурному взаимодействию, постановка и осознание его целей, наличие мотива достижения цели, мотивов повышения уровня межкультурной компетентности;

2) когнитивно-операционный: наличие знаний, умений, необходимых для успешного межкультурного профессионального взаимодействия, и способность применять их в новых условиях, умение предвидеть межкультурные конфликты и предупредить, преодолевать, анализировать их;

3) деятельностный: применение межкультурных знаний, умений и навыков на практике в различных ситуациях межкультурного взаимодействия, умение оказывать помощь в адаптации в межкультурном обществе;

4) рефлексивный: овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями, межкультурная профессиональная рефлексия, самокритичность, самоконтроль, самооценка специалиста.

При выделении уровней сформированности профессиональной межкультурной компетентности мы руководствовались следующей логикой: человек, родившийся в любом социуме, на момент поступления в высшее учебное заведение уже накопил определенный опыт взаимодействия с представителями различных этнических групп. Такой опыт носит бытовой характер и представляет собой определенный уровень заинтересованности в межкультурном взаимодействии, знаний о межкультурных различиях, умений взаимодействия с представителями различных этнических групп на начальном уровне, а также осмысление собственного опыта. В нашем исследовании все студенты уже находились на этом уровне проявления профессиональной межкультурной компетентности – на элементарном уровне. По мере работы со студентами над формированием положительной мотивации к профессиональному межкультурному взаимодействию и по приобретению межкультурных знаний у них возник качественно новый уровень изучаемой нами ком-

петентности – теоретический. После применения полученных знаний на практике и доведения их до автоматизма, т. е. после формирования межкультурных умений и навыков студенты получали новый уровень профессиональной межкультурной компетентности – практический.

Исходя из выделенных критериев можно дать характеристику уровня сформированности профессиональной межкультурной компетентности. Бытийный уровень характеризуется: слабой мотивацией к осуществлению взаимодействия с представителями различных этнических групп; поверхностными знаниями в области профессиональных межкультурных отношений; несовершенными умениями решений профессиональных задач в процессе межкультурного общения и разрешения конфликтов; слабой способностью к осуществлению анализа собственного опыта общения с людьми различных этнических групп или ее отсутствием, а также невозможностью использования своего опыта межкультурного взаимодействия в последующих ситуациях профессионального общения.

Для теоретического уровня свойственны: положительная мотивация к успешному межкультурному взаимодействию; твердые знания теории профессионального общения с представителями иной этнической группы; способность применять знания в смоделированных ситуациях общения с представителями этнических групп; умение анализировать полученный опыт и применять его в новых учебных ситуациях межкультурного взаимодействия.

Практический уровень предполагает: устойчивую положительную мотивацию к осуществлению профессионального взаимодействия с представителями различных этнических групп; умение применять полученные ранее знания и опыт в новых реальных ситуациях общения, а также анализировать и корректировать как собственную линию поведения, так и поведение других во взаимодействии с представителями различных этнических групп.

### **Технология формирования профессиональной межкультурной компетентности студентов**

Сам процесс внедрения технологии формирования профессиональной межкультурной компетентности студентов включает три последовательных этапа совместной деятельности студента и преподавателя:

*подготовительный*, на котором происходит формирование и стимулирование положительной мотивации будущих специалистов к межкультурному взаимодействию, получение ими соответствующих знаний;

*межкультурного взаимодействия*, осуществляющийся в процессе деятельности будущего специалиста в поликультурной среде и подразуме-



вающий овладение умениями адекватной оценки собственного опыта с последующим внесением корректив в новые ситуации межкультурного взаимодействия;

*рефлексивный*, подразумевающий итоговый анализ опыта деятельности в ходе непосредственного взаимодействия с представителями различных этнических групп.

В качестве результата внедрения данной технологии выступает достижение студентами экспериментальной группы практического (наиболее высокого) уровня сформированности профессиональной межкультурной компетентности.

### Описание этапов реализации технологии

Каждый этап технологии характеризуется наличием специфической цели, актуальной только для него, и направлен на формирование определенного компонента профессиональной межкультурной компетентности: мотивационного и когнитивного – на подготовительном этапе, деятельностного и рефлексивного – на этапе межкультурного взаимодействия и общерефлексивном.

Так, специфической целью подготовительного этапа, который следует проводить на базе образовательного учреждения, является стимулирование мотивационной сферы студентов (мотивационного компонента), формирование у них знаний и умений, необходимых для функционирования с представителями различных этнических групп (когнитивно-операционного компонента). Для достижения этой цели рекомендуется проводить занятия с использованием учебных видеофильмов, текстов песен, в которых затрагивается проблема взаимодействия с представителями различных этнических групп; также следует организовывать встречи с представителями различных этнических групп, использовать для этого возможности социальной сети Facebook [3]. Именно на этом этапе возможна реализация первого условия, описанного выше: обеспечение у студентов адекватного рефлексивного восприятия информации о событиях, происходящих не только в окружающем мире, но и в ближайшем окружении студентов (в семье, учебном заведении).

Для теоретической подготовки студентов следует применить нами разработанный цикл бесед, в процессе которых важно обсудить вопросы успешного профессионального взаимодействия с представителями различных этнических групп: техники предвидения, разрешения и профилактики межкультурных конфликтов; адаптации и помощи в ней в полиэтническом коллективе; основные проблемы, связанные с преодолением «культурного шока» и «реверсивного культурного шока». На этом этапе также следует проводить тренинги и ролевые игры, тем самым обеспечивая имитацию ситуаций взаимодействия с представителями различных этнических групп.

При комплексном использовании вышеперечисленных средств, форм и методов в деятельности преподавателя и студентов у последних сформируется положительная мотивация к профессиональному межкультурному взаимодействию, а также теоретическая готовность к нему, что закономерно приведет к достижению ими теоретического уровня. По достижении студентами этого уровня следует приступить к реализации следующего этапа внедрения технологии – межкультурного взаимодействия. Это целесообразно делать в каникулярное время и организовать деятельность студентов вне образовательного учреждения. Именно тогда возможно достижение цели данного этапа – формирования умений и навыков профессионального межкультурного взаимодействия в реальных ситуациях общения.

На этом этапе следует проводить работу по формированию деятельностного и рефлексивного компонентов профессиональной межкультурной компетентности. Для этого преподавателям совместно со студентами целесообразно сформулировать рекомендации по преодолению и профилактике «культурного шока» и «реверсивного культурного шока», анализировать конфликтные ситуации и конфликты между участниками профессионального взаимодействия с занесением результатов в «Дневник межкультурных конфликтов», вести «Культурный словарь».

Для формирования рефлексивного компонента профессиональной межкультурной компетентности считаем важным проведение презентации личностных и профессиональных достижений студентов, организацию работы по совместному анализу содержания «Дневника межкультурных конфликтов». Результатом деятельности преподавателя и студентов на этапе межкультурного взаимодействия являются сформированные у студентов навыки межкультурного взаимодействия в условиях реального профессионального общения с представителями различных этнических групп, перенос полученного опыта в новые ситуации общения, анализ собственного межкультурного опыта.

Необходимо добавить, что именно на этом этапе обеспечивается соблюдение условий реализации нашей технологии, а именно: своевременное реагирование преподавателей на изменения межкультурных отношений во временных группах студентов и создание ситуаций добровольного принятия студентами – участниками временных объединений – общих правил взаимодействия и взаимопомощи, предоставление им равных возможностей для самореализации.

По окончании этапа межкультурного взаимодействия на базе образовательного учреждения проводится этап рефлексивного общения, целью которого является осознание смысла полученного опыта взаимодействия с представителями различных этнических групп. В это время деятельность преподавателя и студентов заключается в обсуждении ситуаций, позитивно



и негативно сказавшихся на восприятии последними собственного опыта взаимодействия с представителями различных этнических групп, типичных конфликтных ситуаций, возможностей переноса полученного опыта в свою будущую профессиональную деятельность. По окончании этого этапа студенты приобретают качественно новый уровень сформированности профессиональной межкультурной компетентности – практический.

В процессе экспериментальной работы мы убедились в том, на каждом этапе формирования профессиональной межкультурной компетентности необходимо использовать специфические для каждого из них средства, методы, формы педагогической деятельности, которые не дублируются. В этом состоит отличие нашей технологии от принятой в вузах, когда подготовка студентов к работе в реальных условиях профессиональной практики основана на нескольких стандартных средствах, методах, формах.

### Заключение

Резюмируя сказанное, отметим, что разработанная нами технология выходит за рамки только подготовки студентов к профессиональной деятельности: ее, после незначительной адаптации, можно использовать по отношению к людям любого возраста и рода занятий, как для выезда за пределы России, так и для бесконфликтного общения с представителями различных этнических групп в пределах Российской Федерации. Последнее, безусловно, чрезвычайно актуально в современных социокультурных условиях, особенно при переходе образовательной системы на новый стандарт, призванный обеспечить студентов не только знаниями и умениями для успешной профессиональной деятельности, но и успешному взаимодействию с коллегами, как с субъектами профессиональной деятельности и как с представителями различных этнических групп.

На основании наблюдения за поведением респондентов и их ответов на вопросы опросников, рефлексивного общения мы убедились в том, что уровень профессиональной межкультурной компетентности повысился и разработанную нами технологию следует адаптировать с целью дальнейшего распространения для формирования у населения навыков взаимодействия с представителями различных конфессий, молодежных субкультур, социальных слоев, профессий.

Проведенное исследование не исчерпывает проблему формирования умений взаимодействия с представителями различных национальностей, открывая новые, перспективные направления ее

теоретического и практического изучения в виде формирования умений успешного взаимодействия с представителями различных конфессий, национальных меньшинств, рас, субкультур и т. д.

### Библиографический список

1. Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года по Саратовской области. URL: <http://srtv.gsr.ru> (дата обращения: 29.11.2013).
2. Основные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года по Саратовской области. URL: <http://srtv.gsr.ru> (дата обращения: 29.11.2013).
3. Писаренко А. Н. Культурный шок : практические рекомендации классному руководителю по профилактике и преодолению. М., 2009. 32 с.

### Developing Professional Cross-Cultural Competence of University Students

Alla N. Pisarenko

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia  
E-mail: allanik80@gmail.com

The article presents theoretical analysis of various approaches to defining the criteria of professional intercultural competence formation. It is shown that among these criteria it is logical to single out motivational, cognitive-operational, activity-related, and reflexive criteria. The article describes implementation levels for the technology of forming professional intercultural competence in students (preparatory level, level of intercultural interaction, reflexive level), which include joint activity of students and teachers. It is pointed out that at every stage of professional intercultural competence formation it is necessary to use stage-specific means, methods, and forms of pedagogical work, which should not overlap.

**Key words:** professional intercultural competence; technology of formation.

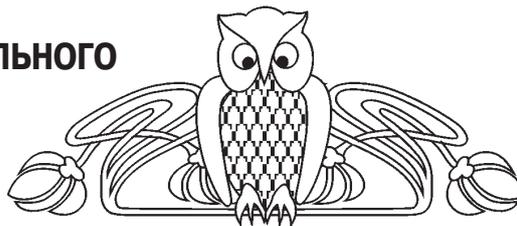
### References

1. *Osnovnye itogi Vserossijskoj perepisi naselenija 2002 goda po Saratovskoj oblasti* (Main 2002 population census results in Saratov region). Available at: <http://srtv.gsr.ru>. (Accessed 29 November 2013).
2. *Osnovnye itogi Vserossijskoj perepisi naselenija 2010 goda po Saratovskoj oblasti*. (Main 2010 population census results in Saratov region). Available at: <http://srtv.gsr.ru> (Accessed 29 November 2013).
3. Pisarenko A. N. *Kul'turnyy shok: prakticheskie rekomendatsii klassnomu rukovoditel'yu po profilaktike i preodoleniyu* (The culture shock: recommended practice for a class teacher to prophylaxis and overcoming). Moscow, 2009. 32 p. (in Russian).



УДК 371.3

## СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (аспект профессиональной автономии)



Е. А. Носачева

Носачева Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: nossach@rambler.ru

Анализируется один из факторов развития профессиональной автономии преподавателей иностранных языков в контексте непрерывного образования – владение основами педагогического консультирования. Представлено авторское видение проблемы совершенствования системы подготовки и повышения квалификации преподавателей иностранных языков. Целью этих фаз непрерывного педагогического образования является профессионально автономный преподаватель иностранных языков как консультант. Особое внимание уделено некоторым аспектам содержания разработанного автором интегративного курса для повышения квалификации преподавателей иностранных языков.  
**Ключевые слова:** профессиональная автономия преподавателя, система подготовки и повышения квалификации преподавателей иностранных языков, педагогическое консультирование, преподаватель иностранных языков как консультант по учебе.

### Введение

На смену прежним концепциям постепенно приходит новая парадигма высшего педагогического образования, ориентированная на подготовку преподавателя нового типа, способного быстро и легко адаптироваться к стремительно меняющимся условиям социума. Справиться с важнейшими задачами образования будущего смогут только соответственно подготовленные преподаватели, в том числе преподаватели иностранных языков, обладающие профессиональной автономией. Далее под *профессиональной автономией* преподавателя (преподавателя иностранных языков) будем понимать способность к независимым и самостоятельным действиям в профессиональной сфере, к критической рефлексии и принятию решений, проявлению личной ответственности за свой выбор, к саморазвитию, самообразованию и непрерывному повышению квалификации.

### Теоретический анализ проблемы

Анализ научных исследований и педагогической практики подготовки преподавателей иностранных языков позволил выявить следующие противоречия:

– между необходимостью для преподавате-

лей иностранных языков быть профессионально автономными, мотивированными, способными к непрерывному и межкультурному обучению посредниками между культурами и недостаточной сформированностью этих качеств и компетенций у них;

– между практической потребностью в наставниках, консультантах по учебе, посредниках при изучении иностранного языка и недостаточным обоснованием этой проблемы в педагогической науке и разработанности психолого-педагогической составляющей подготовки будущих преподавателей иностранных языков, неразработанностью данных компетенций в программах подготовки этих преподавателей с учетом теорий и инноваций в современной педагогической науке.

Согласно рекомендациям на государственном уровне относительно реализации концепции индивидуализации образования (ориентации на способность человека свободно и самостоятельно осуществлять выбор в политической, экономической, профессиональной, бытовой и др. ситуациях) и в этой связи с необходимостью для современного российского школьника выстраивать индивидуальную образовательную траекторию [1], а для студента – планировать индивидуальный образовательный маршрут [2, с.125] отчетливо обозначилась новая роль преподавателя – *консультант*.

В условиях Болонского процесса актуальность приобретают новые цели образования, ориентированные на профессиональную самореализацию студента в информационном обществе, на подготовку специалистов к осуществлению самостоятельной деятельности на протяжении всего жизненного пути. Осуществляя педагогическое сопровождение студента-лингвиста в процессе его самореализации и выступая при этом в роли консультанта, академического консультанта, тьютора, модератора образовательного процесса, преподаватель преследует цель научить студента учиться, т. е. способствует развитию его учебной автономии и готовности к профессиональной. Поэтому способность выступать в качестве консультанта является важным показателем развития профессиональной автономии современного преподавателя. Выдвигая данное положение, мы опираемся на исследование немецких ученых К. Клеппин и В. Тюншоффа (К. Kleppin, W. Tönshoff): «Наиболее значимой компетенцией профессионально автономного преподавателя (преподавателя



иностранных языков) является его способность выступать в качестве консультанта» [3, с. 116]. В этой связи закономерно утверждение, что основы подготовки преподавателя иностранных языков как консультанта должны закладываться в рамках его профессиональной подготовки в университете как центре непрерывного образования и совершенствоваться на этапе послевузовской подготовки при повышении квалификации.

Традиционно *педагогическое консультирование* рассматривается как «область педагогического знания», сущность которого заключается, во-первых, в сопровождении учащегося (студента) в образовательном процессе и «оказании ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностным развитием в целом»; во-вторых, в оказании консультационных услуг различным субъектам социума, участвующим в образовательной деятельности (родителям учащихся, различным группам населения, потребителям образовательных услуг), в-третьих, в научно-методическом сопровождении профессиональной деятельности педагогического персонала, в том числе консультировании по проблемам организационного развития школы [4, с. 11]. Важность всех трех аспектов педагогического консультирования несомненна, однако наибольший интерес в контексте данного исследования представляет первый из них, который, по нашему мнению, недостаточно разработан в педагогической науке.

Исследуя педагогическое консультирование в контексте подготовки преподавателей иностранных языков, мы рассматриваем его как процесс оказания консультативной помощи студенту педагогического вуза в овладении им стратегиями профессиональной деятельности и в преодолении проблем личностного развития. Овладение стратегиями профессиональной деятельности (общими умениями автономной профессиональной деятельности) происходит в рамках профессиональной подготовки преподавателей и организуется как процесс развития у студентов способности *вырабатывать индивидуальные стратегии достижения самостоятельно поставленных целей обучения*. Студенты в рамках профессиональной подготовки овладевают моделями ситуативного поведения (поведенческими стратегиями), целью которого становится «планирование образовательного маршрута, исходя из жизненных и профессиональных планов. <...> Студент должен научиться критически оценивать ситуацию, принимать решения и решать проблемы, осуществлять выбор, быть ответственным по отношению к своему образованию» [2, с. 125].

Как свидетельствуют результаты проведенного исследования, задача подготовки будущего преподавателя как консультанта не в полной мере реализуется в рамках университетского обучения, поэтому на помощь должна прийти система повышения квалификации преподавателей. В этой

связи рассмотрим основную идею построения разработанной нами модели повышения квалификации преподавателей иностранных языков.

### **Модель повышения квалификации преподавателей иностранных языков**

Опираясь на проделанный анализ научной литературы по теме исследования, представим основные требования к квалификационной характеристике преподавателя иностранных языков как *профессионально автономного консультанта*. Эти требования включают в себя перечень общих умений автономной профессиональной деятельности. Выделим аспекты, которые положены в основу разработки предложенной нами модели повышения квалификации и составляют основу квалификации профессионально автономного преподавателя иностранных языков как консультанта.

**Гуманная позиция преподавателя по отношению к учащемуся.** Деятельность педагога не должна противоречить принципам гуманного и ответственного отношения к обучаемому. Преподавателю следует оценивать траекторию развития каждого учащегося в образовательном процессе, анализировать трудности, которые возникают на этом пути. При обнаружении определенной проблемы преподавателю следует выдержать паузу, не навязывая учащемуся своего личного мнения. Преподаватель должен находиться в сторонней позиции, наблюдая за тем, как обучаемый избирает индивидуальный образовательный маршрут, учится критически оценивать ситуацию, принимать решения и решать проблемы, осуществлять выбор, быть ответственным по отношению к процессу своего образования.

**Способность преподавателя к осуществлению рефлексии и принятию решений.** Развитие этой способности предполагает умение критически анализировать возникшие проблемы и принимать компетентные решения. Преподавателю следует уметь анализировать свои ошибки, что является путем к собственному профессиональному самосовершенствованию.

**Способность преподавателя к осуществлению кооперации с коллегами** (с другими преподавателями, педагогами дополнительного образования, психологами, медиками).

**Способность педагога к реализации новых способов деятельности:**

- участие в определении целей, содержания и стратегий профессиональной деятельности (самоопределение);
- готовность к пересмотру целей и методологии педагогического образования;
- организация групповых дискуссий и рефлексивных обсуждений;
- моделирование образовательных ситуаций, использование активных методов обучения иностранным языкам, различных игр с элементами



тренингов, способствующих приобретению новых знаний о себе и способов «распознавания» и решения проблем;

- проведение тестовых методик;
- организация консультаций;
- ознакомление с новейшей литературой по педагогике, психологии, педагогической антропологии, теории обучения иностранным языкам.

**Оказание педагогической поддержки учащимся.** Деятельность преподавателя должна быть оперативной, направленной на своевременную поддержку учащегося.

**Прогностический, опережающий, профилактический характер деятельности преподавателя** (стремление педагога предупредить появление нежелательных проблем): это предполагает знание психологии, в частности возрастной психологии, причем такие знания должны соотноситься с анализом конкретных ситуаций.

**Стремление к развитию учебной автономии учащихся.** Преподавателю следует через коллективно-творческую деятельность и групповую работу создавать условия для самоопределения и самореализации учащихся, предоставлять им вариативные возможности для проявления учебной автономии.

Система дополнительного профессионального образования, которая предоставляет педагогам вариативные возможности для повышения квалификации (профессиональной переподготовки) и выбора индивидуальных траекторий профессионального самосовершенствования в контексте непрерывного педагогического образования, имеет значительные возможности для решения проблемы развития профессиональной автономии преподавателя на этапе последиplomного образования. При этом становление преподавателя иностранных языков как профессионально автономного специалиста в системе дополнительного профессионального образования должно выстраиваться в логике *модели управляемого самообучения* [5]. Это предполагает: его участие в определении целей, содержания и стратегий повышения квалификации; ориентацию на активное, компетентное и эффективное участие во всех сторонах общественной жизни; развитие компетенций профессионально автономного специалиста (способностей к самоуправлению, решению проблем, рефлексии, самонаблюдению, самоконтролю и самокритике) и творческой самостоятельности слушателей. В процессе реализации модели используются методы активного обучения: технологии педагогического консультирования, групповая работа, дискуссии, индивидуализированные задания, проекты, ориентированные на совместное с коллегами решение профессиональных проблем. Организаторы курсов повышения квалификации (андроги) выполняют при этом консультирующую функцию, оказывая помощь преподавателям в выборе стратегий профессиональной деятельности (не только общих умений автономной про-

фессиональной деятельности, предполагающих владение моделями ситуативного поведения, но и стратегий по овладению иностранным языком) на основе их соответствия решаемым задачам.

При построении модели повышения квалификации механизмы самоопределения преподавателя иностранных языков в профессиональном росте, предполагающие разработку концептуальных положений содержания повышения квалификации, были рассмотрены нами на основании идей, отраженных в исследовании Л. И. Шаповаловой. Она считает, что «самоопределение преподавателя иностранных языков представляет собой процесс рефлексии различных форм активности, позволяющий создать модель саморазвития или сохранить имеющийся потенциал с целью его последующей реализации; способность к выбору содержания повышения квалификации является совокупностью психических свойств, позволяющих осуществить его как рефлексивный процесс; самоопределение в выборе содержания повышения квалификации осуществляется в таких формах активности, которые соответствуют уровню профессионализма преподавателя иностранных языков, имеет перспективную направленность и способствует профессиональному развитию. Выбор содержания повышения квалификации преподаватель осуществляет на основании рефлексии объективных условий, посылок успешности, которыми он располагает» [6, с. 227].

Также мы учитывали, что важная особенность содержания повышения квалификации преподавателей иностранных языков – его психолого-педагогическая направленность. Она связана с тем, что образовательно-воспитательная деятельность специалиста с высшим образованием является одной из ведущих составляющих его труда и повседневной жизни. Опора на закономерности и принципы психологии, педагогики и других смежных наук дает основание человеку осуществлять моделирование таких технологий, которые позволяют исследовать, конструировать процессы профессионального развития. При этом в рамках повышения квалификации следует использовать принцип поддержки индивидуальности; такая индивидуализация способствует раскрытию и развитию способностей каждого преподавателя, а также повышению эффективности работы образовательного учреждения.

Для индивидуализации процесса повышения квалификации педагогов в рамках непрерывного образования очень важно активное взаимодействие руководителей методических структур образовательного учреждения с каждым слушателем в отдельности, что будет способствовать конструированию индивидуальной методической траектории его профессионального развития. Все это требует проведения всесторонних диагностических исследований, позволяющих определить уровень квалификации преподавателя и его профессионализма, продуктивности педагогической деятельности,



его ценностные ориентации, установить область доминирующих профессиональных интересов и т. д. Полученные в результате данные послужат основой для выбора доступного по степени сложности уровня методической работы для каждого слушателя, что позволит выработать у него навыки профессионального саморазвития.

Индивидуальное планирование методической работы дает слушателю возможность в процессе своего профессионального усовершенствования более четко формулировать цели, задачи собственного профессионального развития, выделить приоритеты, побуждает к самоанализу результатов деятельности, вызывает потребность самостоятельно повышать уровень своей профессиональной квалификации, иными словами, способствует развитию профессиональной автономии преподавателя иностранных языков.

В рамках исследовательской программы «Теоретико-методологические, информационные и социально-экономические основы развития многоуровневых профессионально-образовательных систем в глобальном взаимодействии» (руководители: доктор педагогических наук, профессор Л. М. Сухорукова и доктор педагогических наук, профессор В. И. Мареев), которая осуществлялась при факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования на кафедре управления образованием Южного федерального университета, а также в процессе реализации совместного проекта «Полисистемный подход к проектированию и развитию постдипломного образования преподавателей Южного федерального университета как мегавуза» кафедры управления образованием ЮФУ и Координационного центра повышения квалификации при Бернском университете (Швейцария) нами изучалась проблема развития профессиональной автономии преподавателя иностранных языков в системе дополнительного образования; был изучен европейский и отечественный педагогический опыт в данной области. В связи этим нами была разработана и апробирована инновационная международная образовательно-научная программа «Теоретико-методологические основания постдипломного развития профессиональной автономии преподавателей мегауниверситета» для повышения квалификации преподавателей. Основная цель данного курса – создание нового качества подготовки преподавателей на основе развития у них профессиональной автономии с учетом интеграции образовательного, научного и инновационного процессов, создающих ключевые факторы конкурентоспособности страны.

На первом занятии слушателям было предложено заполнить анкету, которая помогла в организации и структурировании работы, перемещении акцентов на те или иные темы, вызвавшие особый интерес у слушателей. В конце обучения был проведен опрос слушателей с целью выявления степени их удовлетворенности курсами,

их пожелания для совершенствования процесса подготовки квалифицированных педагогических кадров. Следует отметить, что преподаватели во время опроса просят решить организационные проблемы (например, увеличить число отведенных на практические занятия учебных часов; внести изменения в расписание с целью установления удобного времени для всех, желающих посещать занятия, но работающих в разные смены), предлагают усовершенствовать содержательные аспекты программы (ввести темы по конфликтологии, этике педагогического общения и т. д.).

По окончании курса обучения слушатели сдают зачет, который может иметь как традиционную форму собеседования по изученному материалу, так и творческую, например, защиту рефератов по одной из пройденных тем, проведение открытого занятия с использованием технологий педагогического консультирования, предоставление критического анализа двух-трех посещенных занятий своих коллег и т. д.

Использование данной программы повышению квалификации способствовало: 1) усилению психолого-педагогического компонента профессиональной подготовки преподавателей; 2) совершенствованию профессиональных знаний в контексте теории профессиональной автономии и технологий педагогического консультирования; 3) личностно-ориентированному характеру обучения педагогов; 4) предоставлению преподавателям большей самостоятельности в координации содержания программы, в определении формы контроля и оценивания результатов их обучения; 5) «обратной связи» между организаторами курсов повышения квалификации и педагогами на основе педагогической рефлексии, учета профессионально ориентированных интересов и потребностей слушателей курсов повышения квалификации, что позволяет увидеть новый потенциал этой формы повышения квалификации в развитии профессиональной автономии преподавателей мегауниверситета как центра непрерывного образования.

В рамках апробации данной программы повышения квалификации было осуществлено разделение слушателей на две группы: опытных и молодых преподавателей, что отразилось в содержании учебного материала, форм его представления и контроля усвоения. Такой подход позволяет разрешить проблему разнородности интересов, проявляемых слушателями, различной степени владения педагогическим мастерством, а, следовательно, разноплановости целей обучения и ожиданий слушателей, их активности поведения во время занятий.

Однако несмотря на то что в указанной программе широко используются групповые, парные и индивидуальные формы работы опытных преподавателей с их молодыми коллегами, большой акцент был сделан на самостоятельной работе педагога над собой, развитию у него способности



к выбору и координации содержания повышения квалификации в соответствии со своими личностно-профессиональными интересами.

В процессе апробации инновационной международной образовательно-научной программы была установлена такая особенность динамики личностного развития педагогов, как стремление к профессиональному совершенствованию, развитию профессионального мастерства и профессиональной автономии. Это способствовало повышению уровня профессиональной компетенции, формированию у большинства педагогов индивидуального стиля педагогической деятельности, направленного на реализацию идей и технологий автономного обучения.

### Заключение

В разработанной нами программе повышения квалификации учтены следующие моменты:

- работа по совершенствованию качества подготовки преподавателя на основе развития у него профессиональной автономии должна осознаваться им как личностно и социально значимая;

- преподавателю предстоит овладеть теоретическими основами концепций профессиональной автономии и педагогического консультирования, диагностики уровня сформированности компетенций профессионально автономного специалиста;

- такая диагностика должна осуществляться на основе следующих подходов: личностного, антропологического, личностно-ориентированного, системно-синергетического, компетентностного;

- система повышения квалификации благодаря своему мощному и разнообразному потенциалу способна оказывать содействие преподавателю в процессе развития его профессиональной автономии, предоставляя ему возможности для развития способностей к самоуправлению, решению проблем, рефлексии, самонаблюдению, самоконтролю и самокритике;

- все формы развития профессиональной автономии преподавателя должны быть объединены идеями гуманности, демократизма, принятия педагога как одного из ведущих факторов в определении качества образования, субъекта модернизации системы педагогического образования;

- задачи, связанные с поиском путей более эффективного использования профессионального и личностного потенциала преподавательского состава, решаются в ключе глобальных тенденций непрерывного педагогического образования.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила, что данный учебный курс способствует развитию профессиональной автономии преподавателей, систематизирует теоретические знания слушателей в современных парадигмальных и технологических подходах к обучению иностранным

языкам, позволяет сформировать представления о новой сущности и роли педагогической деятельности в обществе.

Итогом разработанной концепции стала подготовка профессионально автономных преподавателей иностранных языков, владеющих не только теоретическими знаниями, но и практическим опытом в области педагогического консультирования. Специалисты такого уровня востребованы в качестве учителей муниципальных и частных школ, преподавателей педагогических колледжей и вузов.

### Библиографический список

1. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2006. 40 с.
2. Павозкова О. Е. Характер взаимодействия преподавателей и студентов в контексте идей Болонского процесса // Вестн. Приморского ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1. С. 124–128.
3. Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen // Festschrift von K.-R. Bausch zum 60. Geburtstag. Hrsg. von B. Helbig. Tübingen, 2000. 254 с.
4. Педагогическое консультирование : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. М., 2006. 320 с.
5. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2009. 44 с.
6. Шаповалова Л. И. Становление европейской системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков. Ростов н/Д, 2007. 288 с.

### System of Continuing Professional Education of Teachers of Foreign Languages (Aspect of Professional Autonomy)

Elena A. Nossacheva

Southern Federal University  
33, B. Sadovay, Rostov-on-Don, 344082, Russia  
E-mail: nossach@rambler.ru

The author regards such important factor of professional autonomy of the teachers of foreign languages in the context of continuing education as pedagogical consulting. That is why in the article are described some ideas of the author for the phases of training and improvement of professional skill of teachers of foreign languages. The aim of this phases of continuing pedagogical education is a professional autonomous teacher of foreign languages as a consultant. A special attention is paid to the analysis of the authors course for improvement of professional skill of teachers of foreign languages. As a result is a new author's technology and some ideas of the author concerning improvement of professional skill.

**Key words:** professional autonomy of the teacher, system of training teachers of foreign languages, pedagogical consulting, teacher of foreign languages as a consultant.



## References

1. Aleksandrova E. A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v protsesse razrabotki i realizatsii individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* (Upper-form pupils' pedagogical accompaniment at the process of working out and realization of individual educational trajectories: autoref. diss. ... doct. of pedagogy). Tyumen', 2006. 40 p. (in Russian).
2. Pavozkova O. E. *Kharakter vzaimodeystviya prepodavateley i studentov v kontekste idey Bolonskogo protsessa* (Character of interaction between lecturers and students in the context of Bologna process's ideas). *Vestnik Primorskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i Sotsial'nye nauki* (The bulletin of Primorye university. The series: Humanitarian and Social sciences), 2010, no. 1, pp. 124–128 (in Russian).
3. *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen* (Theory of teaching of foreign languages). Festschrift von K.-R. Bausch zum 60. Geburtstag. Hrsg. von B. Helbig (Dedicated to the memory K.-R. Bausch. Published by B. Helbig). Tübingen, 2000. 254 p. (in German).
4. *Pedagogicheskoe konsul'tirovanie: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. (Pedagogical consulting: the study guide for students of universities). Ed. by V. A. Slastenin, I. A. Kolesnikova. Moscow, 2006. 320 p. (in Russian).
5. Amirova L. A. *Razvitie professional'noy mobil'nosti pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk*. (Development of teacher's professional mobility at the system of additional education: autoref. diss. ... doct. of pedagogy). Ufa, 2009. 44 p. (in Russian).
6. Shapovalova L. I. *Stanovlenie evropeyskoy sistemy povysheniya kvalifikatsii prepodavateley inostrannykh yazykov* (Development of the European system of foreign language teachers' further training). Rostov-on-Don, 2007. 288 p. (in Russian).