

**СОДЕРЖАНИЕ****Научный отдел****Акмеология образования**

Григорьева М. В., Локаткова О. Н. Структура психологической готовности выпускников школ к взаимодействию с образовательной средой вуза 103

Арендчук И. В. Этапы развития адаптационной готовности личности к рискам образовательной среды 108

Черняева Т. Н., Преображенская Е. В. Высшее профессиональное образование: компетентностно-ориентированный контекст 113

Психология социального развития

Рягузова Е. В. Герой как культурное означающее 120

Голубева Н. М., Голованова А. А. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза 125

Акименко А. К. Представления о прошлом, настоящем и будущем в системе социально-психологической адаптации личности 131

Тарасова Л. Е. Психологическое сопровождение процессов адаптации первокурсников к образовательной среде вуза 142

Пожарский С. Д., Юмкина Е. А. Акмеологический подход к изучению семьи 145

Вагапова А. Р., Трусковская А. И. Роль семьи в профессиональном самоопределении студентов-психологов 152

Куприянчук Е. В. Особенности взаимосвязи социальных представлений о профессии с самоактуализацией личности студентов 156

Кленова М. А. Уровень доверия и мотивация рискованного поведения представителей молодежной субкультуры «Эмо» 160

Педагогика развития и сотрудничества

Щетинина Е. Б. Современные критерии классификации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья 164

Скворцова В. О. Социальные аспекты в изучении нетипичного развития личности ребенка 168

Ткачева М. С. Формирование навыков психологического самоанализа педагогической деятельности у студентов-практикантов 174

Васильева Л. Л. Социально-педагогическая характеристика социального сиротства 181

Орап М. О. Динамика развития внешней структуры речевого опыта личности 186

Якунина О. В. Уровень развития общей и мелкой моторики как фактор формирования графомоторных навыков младших школьников 194

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

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

Заведующий редакцией

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Гаврина Марина Владимировна

Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист

Степанова Наталия Ивановна

Верстка

Багаева Ольга Львовна

Технический редактор

Ковалева Наталия Владимировна

Корректор

Юдина Инна Геннадьевна

Адрес редакции:

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

Подписано в печать XX.XX.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. .
Тираж 500 экз. Заказ 1.

Отпечатано в типографии
Издательства Саратовского университета



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

CONTENTS

Scientific Part

Educational Acmeology

Marina V. Grigorieva, Olga N. Lokatkova. Structure of Psychological Readiness of Comprehensive School Graduates for Interaction with University Educational Environment 103

Irina V. Arendachuk. Stages of Development of Personal Adaptational Readiness for Educational Environment Risks 108

Tatiana N. Chernyaeva, Elena V. Preobrazhenskaya. Higher Professional Education: Competence-Oriented Context 113

Psychology of Social Development

Elena V. Ryaguzova. Hero as a Cultural Signifier 120

Natalia M. Golubeva, Anna A. Golovanova. Factors of Students' Adaptation to University Educational Environment 125

Anastasiya K. Akimenko. Visions of the Past, Present and Future in the System of Socio-Psychological Personal Adaptation 131

Lyudmila E. Tarasova. Psychological Follow-Up of Processes of the First Year Students Adaptation to the Educational Environment of the University 142

Svyatoslav D. Pozharskiy, Ekaterina A. Yumkina. Acmeological Approach to Studying Family 145

Alfiya R. Vagapova, Anastasiya I. Truskovskaya. The Role of Family in Professional Self-Determination of Psychology Students 152

Elena V. Kupriyanchuk. Peculiarities of Interrelation between Social Views on Profession and Self-actualization of Students' Personality 156

Milena A. Klenova. Level of Trust and Risky Behavior Motivation in Representatives of the Youth Emo Subculture Group 160

Developmental and Cooperational Pedagogics

Elena B. Schetinina. Modern Criteria for Classification of Professional Education for People with Disabilities 164

Veronika O. Skvortsova. Social Aspects in the Study of Non-typical Personal Development 168

Mariya S. Tkacheva. Formation of Psychological Self-Analysis Skills for Pedagogical Work in Trainees 174

Ludmila L. Vasilieva. Socio-Pedagogical Characteristics of Social Orphanhood 181

Maryna O. Orap. Dynamics of the External Structure of the Foreign Personality's Speech Experience 186

Olga V. Yakunina. The Level of Development of General And Shallow Movement as Factor Forming of Grafomorphics' Skills of Junior Schoolchildren 194



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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES»**

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

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

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

Members of the Editorial Board:

Babkov L. M. (Saratov, Russia)

Balash O. S. (Saratov, Russia)

Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)

Danilov V. N. (Saratov, Russia)

Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)

Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)

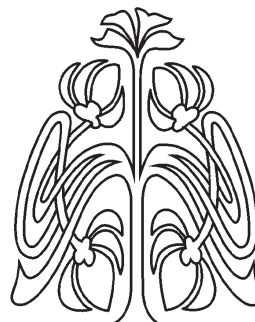
Makarov V. Z. (Saratov, Russia)

Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

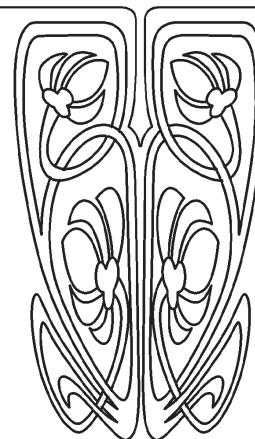
Ustyantsev V. B. (Saratov, Russia)

Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, профессор, чл.-корр. РАО (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)

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

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

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

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

Members of the Editorial Board:

Akopov G. V. (Samara, Russia)

Aleksandrova-Howell M. (Oklahoma, USA)

Arendachuk I. V. (Saratov, Russia)

Vitruk E. (Leipzig, Germany)

Garber I. E. (Saratov, Russia)

Grigorieva M. V. (Saratov, Russia)

Demakova I. D. (Moscow, Russia)

Dombrovskis V. (Daugavpils, Latvia)

Znakov V. V. (Moscow, Russia)

Leonov N. I. (Izhevsk, Russia)

Panov V. I. (Moscow, Russia)

Polyakov S. D. (Ulyanovsk, Russia)

Rahimbaeva I. E. (Saratov, Russia)

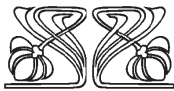
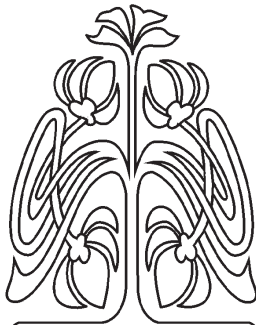
Ryaguzova E. V. (Saratov, Russia)

Fülöp M. (Budapest, Hungary)

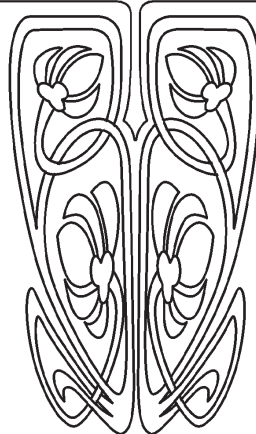
Furmanov I. A. (Minsk, Belarus)

Chernikova T. V. (Volgograd, Russia)

Yanchuk V. A. (Minsk, Belarus)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9:37.015.3

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ ВУЗА

М. В. Григорьева, О. Н. Локаткова

Григорьева Марина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Локаткова Ольга Николаевна – аспирант, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия

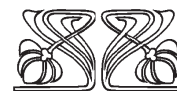
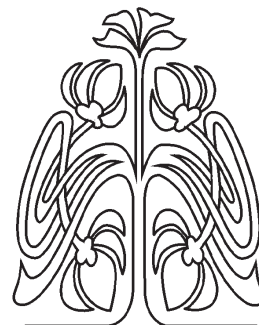
E-mail: olga220989@mail.ru

Изложены данные теоретического и эмпирического исследования проблемы психологической готовности выпускников школы к взаимодействию с образовательной средой вуза; представлено уровневое строение общей психологической готовности к вузу; выделены уровни эмоциональных, когнитивных, субъектно-личностных и социально-психологических элементов. На основе эмпирического исследования с участием 126 учащихся 11-х классов общеобразовательных школ г. Саратова предложена регрессионная модель предикторов общей психологической готовности выпускников школы к вузу. Применение психодиагностического инструментария (шкала социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда, опросник личностной и ситуативной тревожности Г. Д. Спилбергера, шкалы ситуационной тревожности О. Кондаша и личностной тревожности А. М. Прихожан, опросник профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой) и методов математико-статистического анализа данных (описательные статистики, пошаговый регрессионный анализ) позволило выявить, что наиболее значимыми в структуре психологической готовности выпускника школы оказываются субъектно-личностные качества. Ограниченно представлены когнитивные элементы, что может стать основой затрудненной психологической адаптации на первых этапах профессионального обучения. Противоречива роль эмоциональных факторов в формировании психологической готовности выпускника к вузу: эмоциональная устойчивость способствует высокой психологической готовности, тревожность значительно снижает ее.

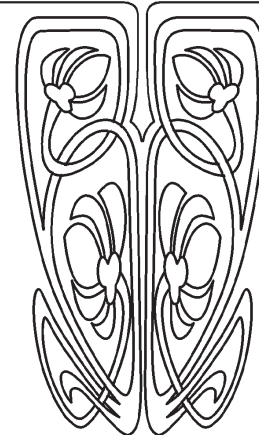
Ключевые слова: психологическая готовность, выпускники школы, образовательная среда вуза, взаимодействие, структура психологической готовности, предикторы психологической готовности.

Введение

Динамичные условия функционирования общего и высшего профессионального образования актуализируют проблему готовности выпускников школы к деятельности в другой образовательной среде. Выпускник общеобразовательной школы чаще всего ориентирован на образовательную среду высшего профессионального учреждения. При этом он готовит себя для перехода в эту среду, акцентируя в основном свои усилия на метапредметных и специальных академических знаниях и умениях. Личностные и интеллектуальные усилия концентрируются на этапе окончания школы, сдачи ЕГЭ, поступления в вуз. Большинство абитуриентов, не заглядывая в ближайшее будущее, мало задумываются о тех кардинальных изменениях условий жизни и деятельности, которые ожидают их на начальном этапе профессионального обучения, а если и задумываются, то представляют условия последующего образования в вузе лишь в общих чертах, принимая сам факт будущих изменений в своей жизни, не готовятся к тому, что трансформации



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





загнута практически все сферы личности, поведение и способы учебной деятельности.

Выпускниками довольно четко осознаются возрастающее напряжение и тревога, сопровождающие процесс перехода из одной образовательной среды школы в другую – образовательную среду вуза [1]. Однако процесс психологической адаптации к новым условиям деятельности в вузе обеспечивается не столько эмоциональными процессами и состояниями, сколько функционированием целостной системы адаптации, в которой задействованы все уровни психической активности индивида [2].

Теоретические основы исследования

Проблема психологической готовности выпускника школы к взаимодействию с образовательной средой вуза не разрешена в современной педагогической психологии в полном объеме. Особо пристальное внимание педагогических психологов было уделено проблеме психологической готовности детей к обучению в школе, что касается вузовской образовательной среды, то эта проблема психологам кажется не такой значимой, но ее значение заключается в том, что психологическая готовность старшеклассника к вузу определяет качество его профессионального образования, а значит, его последующую за вузовским обучением конкурентоспособность на рынке труда и качество трудовой деятельности.

Исследователи касались некоторых вопросов психологической готовности старшеклассника к вузу: Е. С. Романовой определено место психологической готовности к обучению в вузе, входящий в готовность личности к наиболее значимым этапам возрастного развития и непрерывного обучения. Исследователь определяет «полную» профессиональную готовность через синтез операциональной и функциональной готовности, установки, мотивы, ценности, ожидания, субъектные и личностные качества [3].

В отечественной психологии готовность связывают с такими понятиями, как: установка (Д. Н. Узнадзе); система диспозиций (В. А. Ядов); способность человека ставить цель, выбирать способы ее достижения, осуществлять самоконтроль и самоуправление, способность преодолевать трудности, оценивать свои способности (Ю. Н. Кулюткин); личностный смысл (А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов).

Поскольку понятие «психологическая готовность к вузу» связано с обеспечением значимой деятельности субъекта в условиях значительных изменений среды, то ряд исследователей связывают это понятие с категорией психологической адаптации. В данном случае целесообразно говорить об адаптационной готовности выпускника школы, ориентирующей субъекта на новые условия деятельности, способы поведения, самозменение и саморазвитие и т. д. Адаптационная

готовность, по мнению Р. М. Шамионова, связана, в первую очередь, с социально-психологическими факторами, в частности, с социальной активностью личности [4]. Автор отмечает, что существует преемственность дезадаптационных нарушений при переходе выпускника школы в вуз, что подтверждает значимость проблемы формирования адаптационной готовности молодых людей уже на этапе обучения в школе.

Отмечая ведущую роль образовательной среды в формировании субъекта учебно-профессиональной деятельности, Л. Е. Тарасова подробно рассматривает психологические угрозы образовательной среды и эмпирически обосновывает их деструктивное влияние на адаптационную готовность учащихся [5]; особенно разрушительна в этом плане агрессия педагога по отношению к обучающемуся [6].

Исследователями изучаются не только эмоциональные и средовые факторы адаптационной готовности, но и когнитивные детерминанты. Так, нами показано влияние когнитивного стиля педагога на адаптационную готовность учащихся школы, в том числе и старших классов, определяющую, в свою очередь, результаты школьной адаптации [7].

Отсутствие адаптационной готовности у учащегося школы приводит к дезадаптационным нарушениям, не позволяющим выпускнику школы ориентироваться на высокую профессиональную квалификацию, полученную в системе высшего профессионального образования [1, 8].

Акцентируя внимание на динамике образовательных сред, И. В. Малышев вводит термин «адаптационные возможности личности», понимая под этим личностные качества, позволяющие индивиду быть стрессоустойчивым и сохранять адекватность эмоциональных проявлений в стрессогенной ситуации [9].

Предпринятый нами метасистемный анализ школьной адаптации позволяет определить адаптационную готовность выпускников школы как подсистему широкой социальной среды, в которой функционирует и развивается старшеклассник. Это не только социальная среда школы, но и семья, среда юношеской субкультуры, а также социально-культурная среда общества (населенного пункта, страны, глобальная социальная среда) [10].

Способности личности, определяющие соответствие ее возможностей требованиям новой образовательной среды, мы определяем как адаптационные. Адаптационные способности – это индивидуально-психологические особенности личности, выражающиеся в выборе наиболее эффективных способов адаптации к окружающей среде и являющиеся результатом взаимодействия психофизиологических, психических и социально-психологических явлений, функционирующих в процессе достижения динамического равновесия в системе «личность–среда» [11].



Теоретический анализ проблемы показал, что потенциальными ресурсами повышения адаптационных возможностей выпускников школы на этапе перехода в вуз обладает система психологической готовности индивида, объединяющая в себе психическую активность на разных уровнях, многообразные психологические явления – элементы уровней, структурно формируемые взаимосвязями и взаимозависимостями. Для полного раскрытия ресурсного потенциала системы психологической готовности выпускника школы к взаимодействию с образовательной средой вуза необходимо, в первую очередь, определить ее уровни, описать составляющие элементы в их взаимосвязи, оценить вклад каждого элемента в достижение общего результата психологической адаптации к новым условиям жизни и деятельности. Таким образом, существует проблема психологической готовности выпускника школы к взаимодействию с образовательной средой вуза, заключающаяся в недостаточной изученности системы адаптационных возможностей индивида при переходе из образовательной среды школы в образовательную среду вуза в современных условиях реформирования непрерывного образования.

Цель, выборка, методы исследования

Целью эмпирического исследования является уровневое и элементное описание системы психологической готовности выпускника школы к взаимодействию с образовательной средой вуза. В исследовании участвовали 126 учащихся 11-х классов общеобразовательных школ г. Саратова, выборка сформирована методом рандомизированного отбора. Применялись опросные методы, шкалирование, тестовые методики (шкала социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда, опросник личностной и ситуативной тревожности Г. Д. Спилбергера, шкалы ситуационной тревожности О. Кондаша, личностной тревожности А. М. Прихожан, опросник профессиональной готовности Л. Кабардовой), методы математико-статистического анализа данных (описательные статистики, пошаговый регрессионный анализ).

Результаты эмпирического исследования и их анализ

На основе теоретического анализа проблемы были определены уровни общей психологической готовности выпускников школы к переходу в новую образовательную среду, а также элементы уровней. Уровни общей психологической готовности старшеклассника к вузу: эмоциональный, когнитивный, личностно-субъектный, социально-психологический. Элементы каждого уровня подвергались процедуре шкалирования по 10-балльной системе. По результатам шкалиро-

вания осуществлялся пошаговый регрессионный анализ с помощью SPSS Statistics 19.

Регрессионная модель общей психологической готовности выпускника школы к взаимодействию с образовательной средой вуза, объясняющая 64% дисперсии, имеет следующий вид.

$$\text{ОбщПсГ} = 2,73 + 0,08A + 0,06B + 0,05C + 0,05D + 0,05E + 0,05F + 0,04G + 0,04H + 0,03I - 0,05J,$$

где *ОбщПсГ* – общая психологическая готовность; *A* – самостоятельность выбора вуза; *B* – скорость усвоения нового учебного материала; *C* – знания о высшем учебном заведении; *D* – умение планировать свое время; *E* – самостоятельная дополнительная подготовка к профессии; *F* – уверенность в выборе вуза; *G* – уверенность в себе; *H* – эмоциональная устойчивость; *I* – открытость в общении; *J* – тревога в новой обстановке.

Из регрессионной модели видно, что психологическая готовность выпускника школы к взаимодействию с образовательной средой вуза имеет в основном прямое влияние выявленных факторов. Указан лишь один отрицательный предиктор психологической готовности – тревога в новой обстановке, снижающий готовность выпускника к взаимодействию с образовательной средой.

Анализируя данный комплекс предикторов, можно отметить, что наиболее сильное положительное влияние оказывает самостоятельность выбора вуза. Очевидно, самостоятельность принятия решения в этом процессе связана с высокой интернальностью. Ответственность за свой выбор является следствием общей интернальности, заставляет старшеклассника и в дальнейшем быть ответственным за учебу, а качественное обучение профессии воспринимается им как основа дальнейшей успешной трудовой деятельности.

Положительными факторами являются также уверенность в выборе вуза, уверенность в себе, умение планировать свое время. Дополняя самостоятельность субъекта, эти качества конвергируют его установки, способствуют концентрации на будущем профессиональном обучении, нацеливают на высокий уровень притязаний. Такие установки личности на будущую учебно-профессиональную деятельность организуют процесс самостоятельной подготовки к овладению будущей профессией. Описанные предикторы (самостоятельность выбора вуза, уверенность в выборе вуза, уверенность в себе, умение планировать свое время, самостоятельная дополнительная подготовка к профессии) относятся к уровню личностной готовности. Как можно заметить, большая половина комплекса значимых положительных факторов приходится на элементы личностной готовности старшеклассника к взаимодействию с образовательной средой вуза.

Когнитивные предикторы общей психологической готовности старшеклассника к переходу в новую образовательную среду представлены положительными факторами «скорость усвоения



нового учебного материала» и «знания о высшем учебном заведении». Первый когнитивный предиктор способствует уверенности субъекта в освоении новой учебной информации, готовности к новым учебным дисциплинам, к качественной учебе, уверенности в том, что интеллектуальные возможности будут соответствовать новым требованиям образовательной среды вуза. Вторым положительным когнитивным предиктором оказывает влияние на общую психологическую готовность старшеклассника через осведомленность об особенностях учебы в данном вузе, ориентацию в формируемых вузом профессиональных компетенциях, предлагаемых образовательных услугах и т. п.

Положительный предиктор «открытость в общении» относится к социально-психологическому уровню общей психологической готовности старшеклассника к переходу в образовательную среду вуза. В представленном комплексе предикторов он относительно менее влиятельный. Единственный социально-психологический предиктор, не дополненный другими элементами социально-психологической готовности, свидетельствует о незначительной роли, по мнению самих старшеклассников, социально-психологических факторов в общей психологической готовности к вузу. Тем не менее социальная среда вуза значительно отличается от аналогичной школьной: меняется характер взаимодействий с преподавателями, формируются новые социальные связи со сверстниками, становятся возможными контакты в более широкой социальной среде, а не только в среде вуза. Недооценка этих факторов может вызвать трудности социально-психологического плана, что, возможно, снизит результат социально-психологической адаптации и не будет способствовать успешности профессионального обучения.

Эмоциональный уровень общей психологической готовности старшеклассника к взаимодействию с образовательной средой вуза представлен одним положительным («эмоциональная устойчивость») и одним отрицательным («тревога в новой обстановке») предикторами. С одной стороны, эмоциональная устойчивость укрепляет уверенность субъекта в своих силах и потенциале, способствует личностной организации, необходимой для высокой психологической готовности к деятельности в будущих новых условиях. С другой стороны, высокая тревога в новых ситуациях снижает эту психологическую готовность, дезорганизует личность, ориентирует ее не на успех, а на ожидание неприятностей. Образовательная среда вуза с ее новыми условиями и пока неопределенными для старшеклассника ситуациями воспринимается им в этом случае как угроза личности. Недифференцированность этой угрозы способствует по правилу замкнутого круга еще большему напряжению и тревоге.

Заключение

Таким образом, психологическая готовность выпускников школы к взаимодействию с образовательной средой вуза имеет сложную структурную организацию. В ней можно выделить четыре уровня – эмоциональных, когнитивных, субъектно-личностных и социально-психологических явлений. Каждый уровень представлен соответствующими по качеству психологическими элементами, взаимосвязанными и имеющими разные весовые значения. Пошаговый регрессионный анализ показал, что наиболее значимыми в структуре психологической готовности выпускника школы оказываются субъектно-личностные качества – в модели предикции их больше, и они имеют более значимые весовые коэффициенты. Ограниченно представлены когнитивные элементы, что может стать основой затрудненной психологической адаптации на первых этапах профессионального обучения. Противоречива роль эмоциональных факторов в формировании психологической готовности выпускника к вузу: эмоциональная устойчивость способствует высокой психологической готовности, тревожность значительно снижает ее.

Библиографический список

1. Григорьева М. В. Динамика системы взаимодействий школьника и образовательной среды на разных этапах обучения // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9, вып. 4. С. 104–109.
2. 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.
3. Романова Е. С. Профессиональное становление и развитие с позиций дуального подхода // Системная психология и социология. 2010. Т. 1, № 1. URL: http://systempsychology.ru/journal/n_1_2010/ (дата обращения: 13.01.2014).
4. Шамионов Р. М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 2. С. 72–80.
5. Тарасова Л. Е. Агрессия педагога как фактор психологического риска в образовательной среде // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4, вып. 2. С. 41–47.
6. Тарасова Л. Е. Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития адаптационной готовности старшеклассников // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 2. С. 18–22.
7. Васильева Л. Л. Социально-педагогические риски : безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4, вып. 2. С. 86–91.



8. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность выпускников школы и первокурсников вуза во взаимосвязи с социально-психологическими факторами // Психология обучения. 2012. № 11. С. 116–123.
9. Малышев И. В. Адаптационные возможности выпускников школ в условиях изменяющегося общества // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 3. С. 267–273.
10. Григорьева М. В. Метасистемный анализ школьной адаптации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2008. Т. 8, вып. 2. С. 76–81.
11. Григорьева М. В. Основные концептуальные положения исследования школьной адаптации // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. Психология, педагогика. 2011. № 2 (5). С. 63–66.

Structure of Psychological Readiness of Comprehensive School Graduates for Interaction with University Educational Environment

Marina V. Grigorieva

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

Olga N. Lokatkova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: olga220989@mail.ru

The article presents data of theoretical and empirical study of the problem of psychological readiness of high school graduates to interact within university educational environment. It also presents the level structure of general psychological readiness to study at university. The article highlights the levels of emotional, cognitive, subjective-personal, and socio-psychological elements. The regression model of predictors of general psychological readiness of high school graduates to study at university was proposed on the basis of empirical research involving 126 eleventh grade students from comprehensive schools of the city of Saratov. The use of psychodiagnostic tools (the scale of socio-psychological adaptation of C. Rodgers and R. Diamond, Spielberg's questionnaire of personal and situational anxiety, Kondash's scale of situational anxiety and A. M. Prikhodzhan's scale of personal anxiety, L. N. Kabardova's questionnaire of professional readiness) and methods of mathematical-statistical data analysis (descriptive statistics, step-by-step regression analysis) allowed to reveal that subjective-personal qualities are the most important qualities in the structure of psychological readiness of comprehensive school graduates. The article marginally represents cognitive elements, which can form the basis of complications of psychological adaptation at the primary stages of professional training. The role of emotional factors in formation of psychological readiness of high school graduates to study at university is contradictory: emotional stability contributes to high psychological readiness, but anxiety lowers it.

Key words: psychological readiness, comprehensive school graduates, university educational environment, interaction, structure of psychological readiness, predictors of psychological readiness.

References

1. Grigor'eva M. V. *Dinamika sistemy vzaimodeystviya shkol'nika i obrazovatel'noy sredy na raznykh etapakh obucheniya*. *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 2009, vol. 9, iss. 4, pp. 104–109 (in Russian).
2. Grigor'eva M. V. *Rol' adaptatsionnykh sposobnostey uchashchichsya v processe vzaimodeystviya s obrazovatel'noy sredoy*. *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 3, pp. 11–15 (in Russian).
3. Romanova E. S. *Professional'noe stanovlenie i razvitie s pozitsii dual'nogo podkhoda. Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya* (Systems psychology and sociology), 2010, vol. 1, no. 1. Available at: http://systempsychology.ru/journal/n_1_2010/ (accessed: 22 December 2013) (in Russian).
4. Shamionov R. M. *Sootnoshenie adaptatsionnoy gotovnosti i sotsial'noy aktivnosti lichnosti. Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (Theoretical experimental psychology). 2012, vol. 5, no. 2, pp. 72–80 (in Russian).
5. Tarasova L. E. *Agressiya pedagoga kak faktor psikhologicheskogo riska v obrazovatel'noy srede*. *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2011, vol. 4, iss. 2, pp. 41–47 (in Russian).
6. Tarasova L. E. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy kak uslovie razvitiya adaptatsionnoy gotovnosti starsheklassnikov*. *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 2, pp. 18–22 (in Russian).
7. Vasil'eva L. L. *Social'no-pedagogicheskie riski: beznadzornost' i besprizornost' nesovershennoletnih*. *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2011, vol. 4, iss. 2, pp. 86–91 (in Russian).
8. Shamionov R. M. *Adaptatsionnaya gotovnost' vypusknikov shkol'y i pervokursnikov vuza vo vzaimosvyazi s social'no-psikhologicheskimi faktorami*. *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2012, no. 11, pp. 116–123 (in Russian).
9. Malyshev I. V. *Adaptatsionnye vozmozhnosti vypusknikov shkol' v usloviyakh izmenyayushegosya obshchestva*. *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 3, pp. 267–273 (in Russian).
10. Grigor'eva M. V. *Metasistemnyy analiz shkol'noy adaptatsii*. *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Pedagogics. Psychology*, 2008, vol. 8, iss. 2, pp. 76–81 (in Russian).
11. Grigor'eva M. V. *Osnovnye konceptual'nye polozheniya issledovaniya shkol'noj adaptatsii* (Basic conceptual position of research school adaptation). *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser. Pedagogika, psikhologiya (Vector science Toliatti State University. Ser. Psychology, Pedagogics), 2011, no. 2 (5), pp. 63–66.

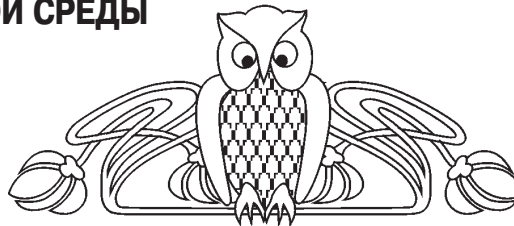


УДК 316.614.4

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К РИСКАМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

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



Выделены и описаны шесть этапов становления адаптационной готовности личности к рискам образовательной среды в динамике ее жизненного пути, выявлены основные личностные новообразования, определяющие высокий уровень ее развития. Показано, что адаптационная готовность к образовательной среде дошкольного учреждения формируется в раннем детстве, к образовательной среде школы – в дошкольном возрасте. Обосновано, что изменения образовательной среды школы на разных ступенях обучения развивают адаптационную готовность личности к ее рискам, а риски профессионально обусловленной образовательной среды определяют формирование адаптационной готовности к профессиональной деятельности, к профессиональному развитию и самообучению личности.

Ключевые слова: адаптация, адаптационная готовность, образовательная среда, этапы развития адаптационной готовности к рискам образовательной среды.

Введение

Исследование проблемы формирования адаптационной готовности личности актуально для закономерностей ее развития в современном, быстро меняющемся мире. Социальные изменения сами по себе требуют от человека высокого развития адаптационного потенциала, чтобы быть успешным в своем личностном и профессиональном становлении. Но особенно значимыми вопросы адаптации становятся в связи с проблемой информационной и профессиональной мобильности личности в условиях, побуждающих человека к осознанию и реализации образовательной парадигмы «обучение через всю жизнь». Данная парадигма как жизненная ориентация зависит от целого ряда психологических и педагогических факторов. Последние определяют базовые знания и умения, которые человек будет совершенствовать в течение всей жизни, его целостное отношение к образованию, а также специфику образовательной среды, в которой они формируются. Психологические факторы обуславливают его готовность к личностному и профессиональному росту в сложных ситуациях социальных взаимодействий, сопряженных с социально-психологическими рисками различной этиологии.

Вместе с тем переход личности с одной ступени развития на другую связан как с изменением социальной ситуации, так и с необходимостью

адаптации к ней и к новым условиям образовательной среды, которая на каждом этапе его обучения в течение жизни также меняется. Таким образом, можно говорить о том, что успешность формирования у человека субъектных свойств определяется его адаптационной готовностью к изменениям и рискам на каждом этапе возрастного и социально-психологического развития. Именно поэтому, на наш взгляд, одним из важных аспектов изучения процесса развития личности является вопрос о формировании ее адаптационной готовности.

Теоретический анализ проблемы

Изучение особенностей формирования адаптационной готовности личности, на наш взгляд, целесообразно осуществлять в контексте онтогенетического развития человека в процессе его взаимодействия с образовательной средой. И в этой связи сошлемся на мнение К. А. Абульхановой-Славской, которая подчеркивает, что процесс развития личности необходимо рассматривать в контексте ее жизненного пути, а именно: как личность самовыражается в деятельности, в профессии, в какой период она достигает профессионального совершенства, как она связывает разные виды деятельности на протяжении своего жизненного пути [1].

Адаптация как процесс, определяющий успешность развития и обучения личности, может быть рассмотрен, как минимум, на трех уровнях: деятельности, самой личности и на уровне ее взаимодействий с образовательной средой. Следует заметить, что даже на этапе осуществления трудовой деятельности профессиональная среда выступает в качестве образовательной для субъекта, где объектом познания становятся каждый раз изменяющиеся ситуации и условия социальных отношений при решении профессиональных задач [2].

На уровне личности адаптация связана с индивидуально-психологическими особенностями, обуславливающими выбор наиболее эффективных способов приспособления к окружающей среде и способствующими построению эффективных социальных отношений. Так, Е. Е. Бочарова отмечает, что такие свойства личности, как способ-



ность к рефлексии, преобразованию окружающего мира, способность принимать готовые и формировать собственные социальные нормы, правила и стандарты позволяют определить ее как субъекта адаптации, способного к конструированию самого себя и социального мира [3, с. 29]. А в пространстве образовательной среды, как показано в исследованиях И. В. Малышева, решающую роль в адаптации личности играют ее социальная активность, оптимистичность, чувство перспектив, уверенность в себе, упорство и настойчивость в достижении цели [4, с. 272].

На уровне деятельности адаптация может быть представлена как нахождение баланса между требованиями и ресурсами. Деятельность предъявляет к обучающемуся определенные требования, связанные с навыками, уровнем внешнего контроля, социальными нормами и образцами поведения, а ресурсы включают его способности выполнять эти требования. В свою очередь, адекватное взаимодействие личности с образовательной средой обеспечивает ее успешную адаптацию к деятельности. При этом образовательная среда не только служит для передачи знаний и умений, но и выступает одним из факторов, создающих условия для формирования в процессе развития личности адаптационной готовности к новым ситуациям взаимодействия, в которых «закладаются» многие паттерны поведения, которые впоследствии становятся базовыми для адаптации» [5, с. 117].

Вместе с тем динамические изменения образовательной среды могут не только оказывать положительное влияние на развитие личности, но и выступать источником рисков, которые побуждают ее к коррекции поведения и операционных компонентов своей деятельности, направленных на их минимизацию, к формированию определяющих ее психологическую безопасность индивидуальных свойств, установок и отношений. В этом случае можно говорить о сформированной адаптационной готовности к рискам образовательной среды, которую можно определить как систему приобретенных и сформированных в процессе развития индивидуально-психических качеств, социальных свойств, умений и навыков оперативного реагирования, обеспечивающих подготовленность личности к определенным способам действия в ситуациях изменений условий деятельности, угрожающих ее психологической безопасности.

В целом адаптационную готовность можно рассматривать и как составляющую личностного уровня системы адаптации, и как фактор успешности осуществления деятельности познания, и как результат взаимодействия личности с образовательной средой.

Учитывая, что «в зрелом возрасте реализация социальных ролей во многом зависит от того, насколько успешно человек в детстве был подготовлен к адаптации, обучен определенно-

му поведению, соответствующему социальным нормам того общества, в котором он живет» [6, с. 108], определим и опишем основные этапы формирования адаптационной готовности личности к рискам образовательной среды в динамике ее жизненного пути.

1-й этап. Развитие адаптационной готовности к дошкольному образованию происходит на протяжении раннего детства в процессе взаимодействия ребенка с родителями, которые по отношению к нему выполняют функцию «общественного взрослого», а образовательной средой, способствующей постижению им первичных форм социальных отношений, выступает семейная среда. В этот период начинается становление системы адаптации личности: ребенок не только усваивает социальные нормы, овладевает простыми формами и средствами деятельности, но и формирует свое отношение к окружающему, начинает осознавать и демонстрировать свою способность к самостоятельности, выступать субъектом ситуативно-делового общения. Гармоничное, эмоционально принимающее, поддерживающее родительское поведение способствует усвоению ребенком способов взаимодействия с другими, развивает у него интерес к предметному миру.

Предпосылкой формирования способности к обучению в этот период выступает научение в условиях создаваемой родителями развивающей среды, поскольку учение – это пока не самостоятельная деятельность, а включенная в игровую продуктивную. При этом предметные действия не только выполняют функцию внешней ориентировки, но и развивают восприятие, активную речь ребенка, становятся предметом его сотрудничества с взрослым.

К результатам развития адаптационной готовности ребенка к вхождению в образовательную среду дошкольного учреждения можно отнести следующие новообразования в ее структурных составляющих:

- осознание своей способности к самостоятельной активности;
- система первичных знаний о предметном мире (форма, величина, цвет предметов, их расположение в пространстве, общественное назначение и т. п.);
- первичные навыки предметных действий и сотрудничества со взрослым;
- доверие к окружающему миру;
- осознание наличия собственных желаний и оценок их взрослым;
- представления о нормах и правилах (в понятиях «добро и зло», «хорошо и плохо», «можно и нельзя») как социальный опыт семейной образовательной среды.

Об успешности прохождения данного этапа можно судить по тому, насколько ребенок готов к принятию новой ситуации развития в условиях среды дошкольного образовательного учреждения и к адаптации в ней.



2-й этап. Развитие адаптационной готовности к начальному школьному образованию наблюдается на протяжении дошкольного детства. Образовательная среда, в которую оказывается «погружен» дошкольник, создается не только семьей, но и такими социальными институтами, как детский сад (если ребенок его посещает) и/или учреждения дополнительного образования дошкольников.

Особенность новой ситуации развития связана с расширением числа социальных контактов на основе новых норм и правил взаимодействия, с осознанием необходимости соотносить свои желания с окружающей действительностью. Важным становится также приобщение к начальным формам теоретического знания, приобретение навыков чтения, счета, письма, художественного творчества. Готовность к присвоению новых видов информации в период дошкольного детства проявляется у ребенка в виде способности к обучению.

Поскольку обучение дошкольника – это процесс организации взрослым его взаимодействия с предметным, социальным и культурным миром, то именно взрослый, ориентированный на раскрытие уникального потенциала ребенка, создает условия для его развития, обогащения содержания специфических видов игровой, практической, изобразительной деятельности, опыта общения и познания разных видов человеческой деятельности. Он также является для ребенка источником познания как партнер по обсуждению причинно-следственных связей в мире природы и техники, как носитель нравственных норм и образец для подражания. Обучение, организованное в виде игровых форм предметной и социальной активности дошкольника, создает условия для становления начальных навыков учебной деятельности и готовности к принятию нового в процессе ее осуществления.

Готовность к обучению в школе проявляется не только на уровне развития педагогически значимых умений и навыков, но и на уровне психологической готовности, в том числе и адаптационной. К психическим новообразованиям, входящим в структуру сформированной адаптационной готовности дошкольника к начальному школьному образованию и рискам школьной образовательной среды, можно отнести:

- способность к реализации активности в процессе предметных и сюжетно-ролевых игр;
- соподчинение мотивов, т. е. способность выбирать из множества одновременно действующих побуждений то, что наиболее важно или существенно, и в соответствии с этим определять свое поведение и деятельность;
- систему представлений о законах физического и социального мира и своем поведении в соответствии с ними;
- произвольность поведения и деятельности как умение волевым усилием выполнять требования взрослого независимо от своих желаний,

как способность к систематической, целенаправленной работе в условиях новых социальных взаимодействий;

- систему обобщенных умений и навыков чтения, письма, счета, продуктивной трудовой деятельности: бытовые умения, навыки самообслуживания;
- опыт коллективного общения на основе представлений об особенностях человеческих отношений со взрослыми вне семьи и в детском сообществе.

Следует отметить, что в период дошкольного детства создаются предпосылки для формирования базовых основ развития личности, способной к продуктивной учебной деятельности: закладывается общий фундамент познавательных способностей, умений и навыков, обеспечивающих эффективность процесса обучения; определяется иерархическая структура мотивов и потребностей, элементов волевой регуляции поведения; осваиваются такие сложные виды деятельности, как игра, общение с взрослыми и сверстниками; происходит активное усвоение нравственных форм поведения.

3-й этап. Развитие адаптационной готовности к общему школьному образованию происходит в период обучения в начальной школе. Переход к школьному обучению сопровождается существенной перестройкой всей социальной ситуации развития ребенка, расширением круга значимых лиц. Его личностные риски обусловлены тем, что он становится объектом повышенной оценки окружающих, знакомится с системой ожиданий со стороны взрослых, не всегда оправданных и соответствующих его способностям и возможностям. Однако под руководством учителя (который является для ребенка представителем общества, предъявляющим обязательные к выполнению требования), с помощью родителей (помогающих ему выстраивать отношения в системе «школа – дом – социум»), а также в процессе собственной активности в психологической структуре личности младшего школьника формируются новообразования, определяющие адаптационную готовность к обучению и рискам в образовательной среде среднего звена школы, к ним можно отнести:

- наличие внутренней позиции школьника;
- выраженность познавательной мотивации учения;
- сформированность элементов и навыков учебной деятельности (в том числе и системы ее организации во времени);
- умение приспособиться к темпу школьной жизни;
- способность произвольной регуляции поведения, внимания, учебной деятельности;
- развитость навыков самоконтроля, правильного отношения к результатам своей деятельности, умение оценить ее независимо от педагога;
- адаптацию к школе (к режиму дня; к новому коллективу – школьному классу, школьным правилам и ограничениям, к учителю и т. д.).



4-й этап. Развитие адаптационной готовности к профессиональному образованию осуществляется в ходе обучения и формирования личности в среднем и старшем звеньях общеобразовательной школы.

В процессе обучения в основной школе, приходящемся на подростковый период в жизни ребенка, происходит становление основных навыков интеллектуальной активности, выявление интересов и склонностей к конкретным видам деятельности, подготовка к профессиональному самоопределению. В образовательной среде школы создаются условия, в которых происходит становление мировоззренческих основ личности, самосознания и морально-нравственных норм, представлений о себе и о жизненных целях, формирование способности к саморазвитию и самообразованию, вырабатывается комплекс ценностей, в соответствии с которыми строится поведение.

Для учащихся старших классов учебная деятельность приобретает учебно-профессиональную направленность, «иное смысловое содержание, поскольку она становится ориентированной на будущее и связана с личностным и профессиональным самоопределением. У них также появляется необходимость решения новых социально-ролевых проблем, связанных с выработкой социального поведения, адекватного ожиданиям конкретной профессиональной среды» [7, с. 16].

Важными новообразованиями данного этапа развития, характеризующими адаптационную готовность личности к профессиональному образованию, являются:

- самостоятельный и осознанный профессиональный выбор;
- наличие личностного профессионального жизненного плана;
- развитость представлений о себе как о субъекте будущей профессиональной деятельности;
- способность выстраивать зрелые отношения с окружающими людьми на основе социально ответственного поведения;
- стремление к активности в учебно-познавательной деятельности;
- развитость общеучебных, общеинтеллектуальных умений как факторов, от которых зависит успешность «выхода» из образовательной среды школы и «входа» в профессиональную образовательную среду;
- психологическая подготовленность к трудностям перехода из школы в вуз, к новой социальной ситуации развития личности.

5-й этап. Развитие адаптационной готовности к профессиональной деятельности осуществляется личностью на протяжении периода обучения в системе среднего или высшего профессионального образования и связано с психологической подготовкой к переходу из колледжа или университета на рынок труда. Важными ее

элементами на этом этапе являются направленность личности на самореализацию, саморазвитие и непрерывное образование; сформированность гражданской позиции и установок на социальную и профессиональную активность.

Л. А. Северова выделяет уровни сформированности адаптационной готовности личности к профессиональной деятельности по следующим критериям: адаптивности к творческо-производственной деятельности (показатель «направленность на профессию»); когнитивно-оценочный критерий (показатель «сформированность профессиональных знаний и умений»); социально-культурной активности (показатель «активность личностного саморазвития»); социально-психологический критерий (показатель «эмоциональной и психологической устойчивости») [8].

6-й этап. Адаптационная готовность к профессиональному развитию и самообучению, основы которой закладываются еще на этапе освоения программ профессионального образования, в полной мере формируется в процессе профессиональной деятельности и связана с осознанием личностью необходимости обучения на протяжении всей жизни и ее стремлением к вершинам профессионального мастерства, к высокому уровню профессионализма.

Решая проблему выбора стратегии образовательно-профессиональной адаптации, человек оценивает: требования, предъявляемые к нему со стороны образовательной и профессиональной среды; собственный индивидуальный ресурс профессионального развития в плане возможности изменения профессиональной среды или изменения себя как профессионала; цену усилий (физические и психологические затраты) при выборе стратегии изменения образовательной и профессиональной среды или коррекции себя как профессионала [9, с. 24].

Степень сформированности адаптационной готовности к образовательным рискам с целью профессионального развития обусловлена следующими особенностями личности:

- самостоятельностью при построении своего жизненного пути, в постановке целей и профессиональных перспектив, в осмыслении своей деятельности и поиске путей самосовершенствования в ней;
- активностью как способностью соотносить свои психические процессы, состояния и свойства, профессиональные умения и возможности с различными условиями деятельности, которую личность делает субъективно и социально значимой, внося в нее созидательный компонент;
- стремлением к накоплению необходимого профессионального опыта, к высокой результативности и эффективности труда в самых разнообразных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно затрудняют достижение результата;



– выраженностью потребности к обновлению профессиональных знаний и умений, к повышению своей профессиональной компетентности в процессе самообучения;

– способностью к продуктивной организации своего времени и жизненного пространства, позволяющей достигать цели профессионального развития не в ущерб другим задачам личностного и жизненного самоопределения.

Заключение

Обобщая результаты представленного исследования, полагаем возможным говорить о целостности и непрерывности процесса развития адаптационной готовности личности к рискам «вхождения» в новую образовательную среду на протяжении всей жизни, где в качестве социальных институтов, формирующих эту среду, выступают семья, образовательные учреждения различных типов, трудовые коллективы и профессиональные сообщества. Несмотря на специфические особенности разных типов образовательной среды, адаптационная готовность как сложное системное образование проявляется в виде комплекса личностных, операциональных и функциональных свойств и отношений, новых паттернов взаимодействий с социальным окружением, обновленных способов и стратегий адаптивного поведения.

Анализ динамики формирования адаптационной готовности личности показывает, что на каждом этапе она претерпевает изменения. Появляющиеся в ее структурных компонентах новообразования не только обогащают индивидуальный жизненный опыт, но при переходе на следующий уровень развития создают основу для дальнейшего совершенствования системы адаптации к новой образовательной среде и готовности к преодолению возникающих в ней рисков.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Субъект – символ российского самосознания // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995. С. 10–28.
2. Арендчук И. В. Адаптационная готовность личности к учебно-профессиональной деятельности : системно-диахронический подход. Современные исследования социальных проблем : электронный научный журнал. 2013. № 10 (30). URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10201327/pdf_447 (дата обращения: 22.01.2014).
3. Бочарова Е. Е. Личность как субъект социализации в условиях изменяющегося общества // Перспективы науки. 2012. № 10 (37). С. 27–30.
4. Малышев И. В. Адаптационные возможности выпускников школ в условиях изменяющегося общества // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 3(7). С. 267–273.

5. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность выпускников школы и первокурсников вуза во взаимосвязи с социально-психологическими факторами // Психология обучения. 2012. № 11. С. 116–123.
6. Матулене Г. О социальной адаптации к деятельности (краткий обзор зарубежной литературы) // Психол. журн. 2002. Т. 23, № 5. С. 108–112.
7. Вазанова А. Р. Родительское отношение в семье и формирование адаптационной готовности выпускника школы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 3. С. 15–17.
8. Северова Л. А. Адаптационные процессы и конкурентоспособность выпускников вузов культуры и искусств в современных рыночных условиях социально-культурной сферы // Образование и культура : научный поиск молодых ученых : альманах. Вып. 2. М., 2011. С. 127–133.
9. Браун Т. П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор взаимодействия личности с образовательной и социокультурной средой // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Основной выпуск. 2007. № 3. С. 20–26.

Stages of Development of Personal Adaptational Readiness for Educational Environment Risks

Irina V. Arendachuk

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

The article identifies and describes six stages of formation of personal adaptational readiness for educational environment in dynamics of the course of its life, it also defines basic personal new formations, which determine high level of its development. The article shows that adaptational readiness for educational environment of pre-school educational institutions forms in early childhood and adaptational readiness for school educational environment forms during the preschool age. It proves that changes of school educational environment at different levels of education develop personal adaptational readiness for risks, and risks of profession-related educational environment determine formation of adaptational readiness for professional activity, professional development and person's self-education.

Key words: adaptation, adaptational readiness, educational environment, stages of adaptational readiness for educational environment risks formation.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. *Sub'ekt – simvol rossiyskogo samosoznaniya* (Subject – the symbol of Russian self-consciousness). *Soznanie lichnosti v krizisnom obschestve* (The consciousness of the person in crisis society). Moscow, 1995, pp. 10–28 (in Russian).
2. Arendachuk I. V. *Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti k uchebno-professional'noy deyatel'nosti: sistemno-diaxronicheskiy podhod* (Adaptation readiness of personality to teaching-professional activity: the systematic-diachronic approach). *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh prob-*



- lem: *elektronnyy nauchnyy zhurnal*. (Modern research of social problems: scientific e-journal), 2013, no. 10(30). Available at: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10201327/pdf_447 (accessed: 22 January 2014).
- Bocharova E. E. *Lichnost' kak sub'ekt sotsializatsii v usloviyakh izmenyayushegosya obschestva* (Personality as a subject of socialization in changing society). *Perspektivy nauki* (Science prospects), 2012, no. 10 (37), pp. 27–30.
 - Malyshev I. V. *Adaptatsionnye vozможности vypusknikov shkol v usloviyakh izmenyayushegosya obschestva* (Adaptational possibilities of the school graduates under conditions of changing society). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 3(7), pp. 267–273 (in Russian).
 - Shamionov R. M. *Adaptatsionnaya gotovnost' vypusknikov shkoly i pervokursnikov vuza vo vzaimosvyazi s sotsial'no-psihologicheskimi faktorami* (Adaptation readiness of school graduates and first-year university students in interrelation with the social-psychological factors). *Psikhologiya obucheniya* (Psychology of education). 2012, no. 11, pp. 116–123 (in Russian).
 - Matulene G. *O sotsial'noy adaptatsii k deyatel'nosti (kratkyy obzor zarubezhnoy literatury)* (On social adaptation activities {review of foreign publications}). *Psikhologicheskyy zhurnal* (Psychological Journal), 2002. Vol. 23, no. 5, pp. 108–112 (in Russian).
 - Vagapova A. R. *Roditel'skoe otnoshenie v sem'e i formirovanie adaptatsionnoy gotovnosti vypusknika shkoly* (Parental relationship at a family and formation of a school-leaver's adaptative readiness). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 3, pp. 15–17 (in Russian).
 - Severova L. A. *Adaptatsionnye protsessy i konkurentosposobnost' vypusknikov vuzov kul'tury i iskusstv v sovremennykh rynochnykh usloviyakh sotsial'no-kul'turnoy sfery* (The adaptive processes and the competitiveness of graduates of culture and arts in modern market conditions of socio-cultural sphere). *Obrazovanie i kul'tura: nauchnyy poisk molodykh uchenykh: al'manah* (Education and culture: the scientific search for young scientists: the almanac). Iss. 2. Moscow, 2011, pp. 127–133 (in Russian).
 - Braun T. P. *Adaptatsiya studentov k usloviyam obucheniya v vuze kak faktor vzaimodeystviya lichnosti s obrazovatel'noy i sotsiokul'turnoy sredoy* (Adaptation of students to the terms of university education as a factor of interaction of a personality with educational and socio-cultural environment). *Vestnik Kostromskogo universiteta* (Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Main issue). 2007, no. 3, pp. 20–26 (in Russian).

УДК 159.9

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОНТЕКСТ

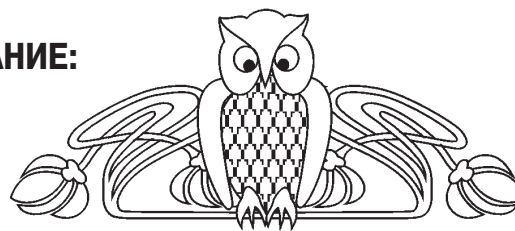
Т. Н. Черняева, Е. В. Преображенская

Черняева Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: cherniaeva@inbox.ru

Преображенская Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономической психологии и психологии государственной службы, Поволжский институт управления им. П. А. Столыпина РАНХиГС, Россия
E-mail: preobev@list.ru

Изложены результаты анализа истории становления, современного состояния и перспективы развития компетентно-ориентированного подхода в системе российского высшего образования. Раскрыта специфика дефиниций «компетентность», «компетенция» в контексте различных научных подходов. Приведены данные сравнительного анализа компетентного и информационно-ориентированного подходов, открывающие возможности разработки новых технологий обучения в системе высшего образования. В широком социальном контексте реализация компетентно-ориентированного подхода связана с формированием и приращением социокультурного опыта личности будущего специалиста.

Ключевые слова: компетентно-ориентированный подход, знаниево-ориентированный подход, результат образования, компетентность, компетенции.



Введение

XXI век создает условия, в которых жизнь человека сопряжена с различного рода рисками, связанными с наличием огромного количества противоречий, не имеющих однозначного варианта разрешения. Выбор наиболее эффективного варианта развития событий зависит от многих обстоятельств и, в том числе, от компетентности специалиста.

В законодательно-нормативных документах компетентность упоминается в контексте квалификационных характеристик специалиста, ставящего перед собой конкретные задачи. С ориентацией на компетентность и компетенции разработаны сегодня стандарты высшего профессионального образования в РФ. Огромное количество диссертационных исследований, связанных с компетентностями, поражает своей разноплановостью. Складывается впечатление, что все касающееся данной проблематики уже рассмотрено и изучено. И вместе с тем все отчетливее становится одно из главных противоречий современного образования, в том числе и высшего: прописанная везде и всюду «компетентность» часто содержательно, а главное инструментально «не прописана».



Высшее профессиональное образование: компетентно-ориентированный контекст

Вступил в силу новый «Закон об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), который будет определять всю нормативную базу современного российского образования – государственные образовательные стандарты, рабочие планы, программы и др. При этом в перечне основных понятий этого закона определения терминов «компетенции», «компетентность» отсутствуют. Реально вырисовывается некая «избыточная неопределенность» (термин Я. С. Турбовского [1]), выраженная в размытости, неоднозначности их понимания как на теоретическом, так и на практическом уровнях, что несовместимо с научным уровнем решения проблемы и серьезно затрудняет организацию образовательного процесса вообще и в системе высшего профессионального образования в частности (разработку и реализацию новых учебных программ, методических рекомендаций, средств контроля качества образовательной деятельности по соответствующим направлениям/профилям).

Изучение теории вопроса показывает, что на сегодняшний день в определении сущности и специфики термина «компетентность» можно выделить несколько подходов в его понимании, он рассматривается как: «интегративное свойство личности» (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.); «способность(и)...» (И. К. Дракина, Э. М. Никитина, А. М. Новиков, М. А. Чошанов и др.); «личные возможности/качества» (А. Н. Дахин, А. Ю. Коджаспиров, С. Ш. Чернова, М. Д. Ильязова и др.); «интегративная целостность и ответственность знаний, умений, навыков» (Э. Ф. Зеер, Л. М. Митина, Э. Сыманюк и др.); «совокупность компетенций» (В. И. Байденко, Е. В. Шмакова, Т. Б. Фейлинг и др.).

Подобная неоднозначность наблюдается и в отношении «компетенций»: «совокупность полномочий/требований/профессионального функционала специалиста» (А. Г. Бермус, Д. А. Иванов, И. А. Колесникова, К. Г. Митрофанов, С. И. Ожегов, Е. В. Шмакова, Е. В. Титова и др.), «готовность» (Д. А. Белухин, Вивьян де Ландшеер, М. Д. Ильязова и др.), «единство знаний, умений, опыта» (М. Н. Ермоленко, Э. Ф. Зеер, О. В. Изергина, В. А. Мижериков, Э. Сыманюк, С. Ш. Чернова и др.). Интересно, что даже при поиске термина «компетенции» на сайте Википедия мы сразу же встречаем заставку «Не путать с компетентностью!».

Одна из причин отождествления данных понятий кроется в ситуации заимствования слов из иных языков. Создалось некое семантическое поле, которое со временем еще и поменяло свою модальность. Так, современный словарь иностранных слов предлагает нам два понятия, употребляемых в латинском: «*competens* – компетентный» и «*competentia* – компетенция» [2].

В словаре латинского языка *competentia*, во-первых, это согласованность частей, соразмерность, во-вторых, сочетание, связь. *Competens* же переводится как «соответствующий реальной обстановке». Неопределенную форму глагола *competentere* можно перевести как «делать надлежащим образом, соответственно». Более того, «компетенция» в латинском языке обозначается также как *jurisdiction* («оправданность сказанного», «правильность сказанного»), а «компетентный» как *peritus* («соответствующий реальной обстановке», «опыт») [3].

Однако чаще всего мы сталкиваемся с англоязычной трактовкой «компетентности» и «компетенций» в значениях всего того, что связано с эффективностью управления. В английском языке термины «*competence*» и «*competency*» рассматриваются как синонимы и вместе с тем различаются в адресности применения. Так, компетенции (англ. *competency*) относятся к индивидууму и используются в контексте различных типов поведения, т. е. термин относится к поведенческим областям. Компетентность (англ. *competence*) относится к работе как таковой и коррелируется со сложностью самого задания и результатами работы, т. е. относится к функциональным областям. Быть компетентным означает уметь мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт, поэтому часто при переводе компетентность трактуется как умение, что изначально сужает истинное ее понимание.

Усиливает спорность подходов к терминологическому пониманию «компетентности» и «компетенций» сложившиеся на Западе англосаксонский и франкоязычный научные подходы к данному вопросу. В первом большее внимание отводится их технической, точнее, технологической стороне через механизм ранжирования и классификации. Франкоязычный подход рассматривает содержательно-результативную сторону понятий. Вместе с тем любой научный контекст напрямую связан с культурно-историческим, и его игнорирование нередко приводит к искажению смыслового содержания, что, собственно говоря, и наблюдается в отношении исследуемых категорий.

Англосаксонский подход возник в 60 гг. XX в. в связи с оцениванием результатов освоения обучающимися «чужого» языка и связывается с такими именами, как Н. Хомский (Массачусетский университет, 1965) и Е. Гронбах (Скривен Джорджия, 1967). Именно в это время новая волна эмигрантов, прибывшая на континент в поисках лучшей доли, должна была в кратчайшие сроки продемонстрировать превосходство социального устройства, дающего равные возможности всем его членам в достижении успеха. Людям, не владеющим языком, испытывающим проблемы в коммуникации, требовалось в процессе жизнедеятельности стать полноправными гражданами США. В аспекте идеи деятельностного образования (*performance-based education*) как подготовки



специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда, и были впервые использованы данные термины.

Так, Д. Белл, анализируя ситуацию на рынке труда во многих европейских странах и в США, отмечал, что «в данном случае имеет место не только более высокий уровень образованности, но бóльшая культурная гомогенность. Американское рабочее движение, особенно среди «синих воротничков», всегда имело большую долю рабочих-иммигрантов или рабочих в первом поколении, многие из которых были готовы принять свой относительно низкий статус» [4]. Поэтому выравнивание уровня профессионализма, вне зависимости от национальности и социального статуса его субъекта, многие исследователи, в частности Н. Хомский и Е. Гронбах, видели в реализации компетентностного подхода.

Франкоязычный подход зародился во Франции в 60–70 гг. прошлого века, где сложились иные предпосылки для использования понятий «компетенция» и «компетентность». В это время Францию потрясают события, связанные, во-первых, с увеличением количества жителей – выходцев из бывших французских колоний и заморских территорий, плохо говорящих на французском языке и мало понимающих его, но стремящихся к качественному образованию; во-вторых, с ростом недовольства студенческой молодежи содержанием и качеством образования: «нас учат тому, что в жизни никогда не пригодится», и, наконец, с консерватизмом Шарля де Голля, его нежеланием осуществлять какие-либо социально-образовательные реформы, что приводит к молодежной революции – «войне черноногих» (1968), одним из главных лозунгов которой был переход на более демократичную систему оценивания достижений обучающихся всех ступеней образования.

На смену жесткой, ранговой, «классификационной» и сертифицированной системе оценивания Жильбером де Ландшеером [5] была предложена вначале апробированная на уровне школьного образования система формативного оценивания (*évaluation formative*). Ее идея заключалась в необходимости четкого выделения критериев, маркеров, определяющих не только результативность подготовки студентов вузов, но и их реальную профессиональную пригодность. Она была методически проработана Вивьян де Ландшеер на всех типах средних образовательных учреждений Франции через составление перечня минимальных компетенций, которые необходимо было продемонстрировать выпускникам.

Вивьян де Ландшеер предложила инновационный для того времени подход, согласно которому именно компетенции выступали ориентирами оценки успешности освоения обучающимися социокультурного опыта, причем само формативное оценивание не противопоставлялось традиционному, сертифицированному по результатам овладения знаниями, умениями и навыками (ЗУН), а лишь

дополняло его. Это позволяло, с одной стороны, учащимся самостоятельно оценивать свои достижения, корректируя траекторию собственного развития, выявляя трудности с которыми им пришлось столкнуться, обращая при этом внимание на наиболее серьезные проблемы в освоении учебных предметов. А с другой стороны, формативное оценивание позволяло преподавателю оценить эффективность собственного труда, определить трудно усваиваемые темы, типичные ошибки учеников. При этом сама ошибка воспринималась не негативно, а как некая образовательная ценность, заключающаяся в переносе определенной информации, кода, который нужно расшифровать, чтобы иметь возможность определить индивидуальный путь познания каждого ребенка, вектор его развития. Это давало основание каждому педагогу с учетом личностных особенностей учащихся разработать шкалу измерений его успеха, которым мог пользоваться не только педагог, но и ученик. Формирование минимальных компетенций, по мнению В. де Ландшеер, должно обязательно соотноситься с конкретной возрастной группой конкретного образовательного учреждения. Практика формативного оценивания подтвердила свою эффективность, а Болонский процесс способствовал введению оценивания на основе компетенций в систему высшего профессионального образования.

Осмелимся предположить, что именно идеи, предложенные В. де Ландшеер, показали столь заманчивы и инновационны одновременно, что нашли сразу же единомышленников и в российской педагогике в лице А. В. Хуторского, И. Я. Зимней, А. Н. Дахина и др.

Исторический аспект развития компетентностного подхода свидетельствует, что для российской педагогической мысли он не является чуждым. Фактически его предвестниками были исследования С. Т. Шацкого, С. И. Гессена и их последователей, теория и практика развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Максимально близкими, на наш взгляд, к нему оказались идеи М. Н. Скаткина – Л. А. Лернера – В. В. Краевского, где в содержание образования был введен в качестве самостоятельной структурной единицы опыт. Трудно не согласиться с А. В. Хуторским [6], Е. А. Александровой [7], считавшими, что опыт позволяет сформировать у обучающихся сложные культуросообразные виды действий – аналог компетентностей.

Большое влияние на оформление компетентностного подхода в самостоятельное научное направление, на наш взгляд, оказали идеи продуктивного образования, ориентирующие на личное образовательное приращение обучающегося, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов (М. И. Башмаков, И. Бем, Н. Б. Крылова, Г. К. Парина, И. Шнейдер и др.). При этом внутренний образовательный продукт выражается в личностном развитии, росте конкурентоспособности, компетентности во всех



востребованных интересами и потребностями конкретного субъекта видах деятельности, способности к сотрудничеству, кооперации, партнерству, самостоятельности и ответственности [8].

В отечественной педагогике развивалось понимание объективности перехода от знаниево-ориентированной (точнее, информационно-знаниевой) парадигмы образования как не отвечающей реальным образовательным потребностям личности и государства к компетентностно-ориентированной. Все понятнее становится, что быть успешным в обществе индустриального типа невозможно, если жить в рамках отработанных инструкций, устаревшей информации [9]. Появилась потребность быть постоянно готовым действовать в динамично меняющихся обстоятельствах в соответствии со своими индивидуальными возможностями [10], обладать такими личностно-профессиональными качествами, как умение работать в команде, брать ответственность в принятии решений на себя, быть открытым к конструктивному диалогу, сотрудничеству, формировать собственный профессиональный опыт и др. [11].

Смена вектора высшего образования на компетентностную модель подготовки специалиста отразилась в Приказе Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н, где должностные обязанности работников образования определялись через перечень знаний и требований к их квалификации, а в п. 9 общих положений подчеркивалось, что «лица <...> обладающие достаточным практическим опытом и компетентностью (выделено нами. – Т. Ч., Е. П.) <...> могут быть назначены на соответствующие должности так же, как и лица, имеющие специальную подготовку и стаж работы» [12].

Серьезным толчком-стимулом к пониманию значимости, актуальности компетентностной модели высшего образования послужило вхождение в единое европейское образовательное пространство и присоединение России к Болонскому процессу. Это потребовало перехода на некую универсальную терминологию, описывающую весь механизм образовательного процесса сегодня, включая его результативную составляющую, что нашло отражение в расширении российского педагогического тезауруса терминами «компетентность» и «компетенции».

Параллельно с этим начинается серьезная критика привычной отметочно-балльной системы – основы знаниево-ориентированной модели обучения, не отражающей сегодня всей картины реального оценивания уровня образованности личности, диагностики результата, значимого вне самой системы образования. Возможно, что проверка исключительно знаний из аббревиатуры ЗУН, но никак не умений и навыков привела к негативу в отношении всего конструкта. При этом компетентность и компетенции четко ориентиро-

ваны на конечный результат в реальной практике, деятельности и позволяют оценить прикладной характер подготовки специалиста (бакалавра, магистра) к профессии.

Однако все новое, особенно в образовании, утверждается двумя путями – революционным – по принципу «разрушим до основания, а затем» – и реформаторским, когда при введении нового не выбрасывается на «свалку истории» то, что доказало свою значимость и незаменимость. Аналогичная ситуация складывается и в отношении понимания сущности компетентности и компетенций: существует две позиции. Согласно первой образование должно полностью отказаться от ЗУНов как рудимента прежней системы и найти им замену. В связи с этим началось жонглирование терминами «компетентность», «компетенция», «конкурентоспособность», «мобильность», есть попытка уйти от какого бы то ни было упоминания о ЗУНах. Умения и навыки пытаются представить иначе – как «способности», «качества», «предметы деятельности», «владения», «готовности», «возможности» и даже – «опыт»; предлагается оценивать готовность и способность, являющиеся динамическими характеристиками личности, с помощью статических тестовых методик.

Вторая позиция в понимании и принятии компетентностного подхода, выраженная в формуле «ЗУН+», заключается в попытке определить рациональное звено, точки корреляции знаний, умений и навыков и компетентности, компетенций [13]. Действительно, нельзя обойтись в обучении без ЗУНов и те, кто заявляет об их абсолютной ненужности, либо манипулирует в этой ситуации, либо реально ее не понимает. Вместе с тем сегодня «чистые» ЗУНы теряют свою значимость, практическую применимость без компетенций, т. е. того «+» как уникального механизма их практического воплощения. С этих позиций знания, умения, навыки не вступают в противоречия с компетентностью и компетенциями, не отрицая, а, скорее, наоборот – последние являются инструментами их обновления. Схематично это можно представить как пирамиду, в основании которой лежат ЗУНы, а затем идут пласты надстройки в виде новых педагогических категорий-реалий: компетентность, компетенции.

Понятие «компетенция» в аспекте подготовки специалиста в системе высшего профессионального образования может рассматриваться с различных точек зрения. В учебном процессе компетенция это, прежде всего, результат обучения, выраженный в интеграции составляющих: *нормативной* – в ходе изучения модуля обучающийся осваивает конкретную компетенцию (которая обозначена в новых ФГОС и, соответственно, в каждой рабочей программе), *когнитивной* – овладение межпредметными, метапредметными профессионально-ориентированными знаниями, *практико-действенной* – овладение определенными умениями и формирование профессионального



опыта, *личностной* – развитие профессиональных способностей и качеств.

С точки зрения профессиональной деятельности работодателю необходимы специалисты, обладающие способностью решать конкретную производственную проблему, и что будет использовать специалист при этом (знания, умения, опыт и т. д.) для него неважно, так как его интересует процесс достижения конкретного результата. В первую же очередь, он оценивает, как и каким образом специалист осуществляет попытку решить поставленную перед ним проблему, его компетентность, опытность, которая определяется как раз по маркерам – сформированным компетенциям. Следовательно, именно компетентностно-ориентированный подход увязывает и в теории, и в практике высшего образования логическую цепочку «опыт ↔ компетенции ↔ компетентность».

Профессиональный опыт в этой связи является обязательной составляющей квалификационной характеристики специалиста, критерием его мастерства, конкурентоспособности, в том числе и в сфере образовательных услуг.

В самом общем виде различают объективированный опыт человечества (опыт социума) и совокупный опыт индивида. Причем последний включает в себя самые разнообразные виды опыта – социальный, жизненный, опыт определенного вида деятельности, межличностных отношений, профессиональный и т. д. И вполне понятно, что чем богаче, насыщеннее конструкт опыта конкретного человека, тем успешнее происходит процесс его социализации, в том числе и профессиональной [14].

Опыт профессиональной деятельности студентов, будущих специалистов, относится к новообразованиям личности, которых не было ранее в структурах уже имеющегося у них личностного и социального опыта, но которые могут и должны быть сформированы в период обучения в вузе. Опыт профессиональной деятельности не имеет признака константы, а современное понимание цели образования как образования в культуре, в постоянной динамике, снимает вопрос об окончательных результатах, тем более что существует неразрывная связь с другим процессом – развитием. Формирование опыта профессиональной деятельности есть отражение логики развития опыта личности в целом – от первичного формирования к становлению и затем дальнейшему совершенствованию. На стадии первичного формирования появляются отдельные элементы, которые, доказав свою востребованность и эффективность, входят во внутренние профессионально-личностные структуры. Включение в новые виды педагогической деятельности, ситуативные инновации, контакт с обобщенным педагогическим опытом не может рассматриваться только как простое приращение, увеличение профессионального опыта. Такой контакт, несомненно, ведет к качественным, в большей или меньшей мере, изменениям, ха-

рактеризующим совершенствование как профессионального опыта, так и компетенций будущего специалиста, осуществляемых поэтапно.

Это напрямую связано с дискретностью процесса формирования опыта, сегментами или «шагами» которого выступают целостные ситуации деятельности, встречавшиеся ранее, хранящиеся в долговременной памяти в форме «следов» целостных событий. Вместе с тем опыт всегда актуален, это некоторое состояние «здесь и сейчас», обусловленное как прошлыми переживаниями, так и сиюминутным состоянием. Опыт определяет единство и целостность субъекта, поскольку это всегда «мой» опыт. При этом во временном аспекте между «вчера» и «завтра» находятся «точки опыта», которые являются актом непосредственного действия, наблюдения, оценивания, столкновения человека с каким-либо объектом, событием, ситуацией, что придает опыту динамичный и конструктивный характер, объединяя представления о средствах и способах решения разнообразных по характеру и объему задач.

Мы считаем, что формирование профессионального опыта можно рассматривать как типичный и вместе с тем единичный процессы. «Точки опыта» как цепь определенных ситуаций может предполагать включение всех студентов в их решения, т. е. они являются универсальными, типичными. Они могут быть частью процесса обучения, детализировать период педагогической практики. С другой стороны, «точки опыта» единичны – индивидуальны и уникальны, так как входят в субъективное пространство конкретного человека. Они, на наш взгляд, обеспечивают эволюцию, переход процесса развития опыта из дискретного в непрерывный, систематический.

В отношении формирования профессионального опыта будущих педагогов стереотипность исключена, если процесс образования построен на основе субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов, активности и лидерстве, когда не «де-юре», а «де-факто» присутствует элемент свободы в выборе собственной образовательной траектории и построении индивидуального опытно ориентированного профессионального маршрута. В определенной мере это находит отражение в этапности формирования опыта, соотношенного со стадиями профессионального становления – от начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности [10].

Опыт всегда потенциально связан с непрерывным ощущением обладания опытом, тем отчасти не оформленным потоком ощущений, который имеется у нас в каждый момент. Опыт всегда личное обретение человека, в котором как достижения, так и просчеты, закрепленные отрефлексированными положительными (восхищение, радость, удовлетворение и др.) или отрицательными (дискомфорт, неуверенность,



беспокойство и др.) ощущениями, являются ресурсом дальнейшего развития человека, причем не только в области пережитого, но и в поиске перспективных областей его самореализации. Вместе с тем ошибки, неудачи являются обязательной составляющей профессионального опыта, и поэтому его нельзя оценивать только с позиции качества. Ситуация такова, что объективно педагог постоянно находится в открытом поле потенциальных конфликтов самого различного уровня, характера и сложности разрешения. Это та данность, которую будущий педагог, готовящийся к вхождению в профессию, должен принять как аксиому. Именно поэтому в процессе формирования его профессионального опыта особый акцент должен быть сделан не только на наращивании опыта успешного решения различных задач, проблем, ситуаций, но на развитии здоровой критичности, позволяющей избежать или ограничить, минимизировать возникновение стереотипов мышления, поведения за счет рефлексии собственных ошибок. Это является важным фактором формирования широкого спектра компетенций, гарантирующих успешность не только в квазипрофессиональной, но и реальной деятельности.

Заключение

Таким образом, компетентностно-ориентированный подход в контексте современного высшего профессионального образования восстанавливает нарушенное равновесие между образованием – «Чему учат?» – и жизнью – «Что реально пригодится!», – ориентирует на развитие способности будущего специалиста-профессионала продуктивно действовать в различных проблемных ситуациях благодаря формированию собственного опыта решения практико-ориентированных проблем, с опорой на самостоятельно освоенную теорию и личные/индивидуальные потребности, причем не только в условиях высшего образовательного учреждения, но и под воздействием окружающей среды, т. е. в рамках формального, неформального и внеформального образования.

Библиографический список

1. Турбовской Я. С. Определить приоритеты // *Философские науки*. 2006. № 2. С. 102–112.
2. Булыко А. Н. Большой словарь иностранных слов. Н. Новгород, 2010. 704 с.
3. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. Ок. 50000 слов. М., 1986. URL: <http://linguaeterna.com/vocabula/> (дата обращения: 27 апреля 2013).
4. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Образец социального прогнозирования. URL: <http://nashaucheba.ru> (дата обращения: 27 апреля 2013).
5. Landsheere G. de. L'avenir de l'enseignement, dans La Wallonie au futur, Vers un nouveau paradigme // *Actes du congres*. 1989. №4. P. 126–129.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // *Народное образование*. 2003. № 5. С. 56–61.
7. Александрова Е. А. Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2012. Т. 1, вып. 2. С. 41–44.
8. Черняева Т. Н. Формирование профессионального опыта студентов в условиях реформирования высшего образования // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2008. Т. 1, вып. 1–2. С. 87–94.
9. Григорьева М. В. Социальные представления о нормах и ценностях молодежи у представителей разных поколений // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2012. Т. 12, вып. 4. С. 8–13.
10. Григорьева М. В., Шамионов Р. М. Социальная психология в образовании: проблемы и перспективы // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2008. Т. 8, вып. 1. С. 110–113.
11. Тарасова Л. Е. Мотивация учения как фактор профессионального самоопределения студенческой молодежи // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2009. Т. 2, вып. 3–4. С. 17–22.
12. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761-н. URL: <http://www.rg.ru> (дата обращения: 27.04.2013).
13. Кожаринов М. Ю. Что такое знания и почему их относят к компетенциям? URL: <http://www.rage-portal.ru/> (дата обращения: 27.04.2013 г.)
14. Черняева Т. Н. Формирование профессионального опыта студентов в условиях реформирования высшего образования // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2009. Т. 2, вып. 3–4. С. 87–94.

Higher Professional Education: Competence-Oriented Context

Tatiana N. Chernyaeva

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

Elena V. Preobrazhenskaya

Stolypin Volga Region Institute of Administration, Saratov, Russia
23/25, Sobornaya, Saratov, 410031, Russia
E-mail: preobev@list.ru

The article presents the analysis of history of formation, modern state and prospective of development of the competence-oriented approach in the system of Russian higher education. The article discloses specific character of the definitions of «competency» and «competence» in the context of various scientific approaches. The article presents comparative analyses data regarding competence-oriented and information-oriented approaches, which give the opportunity for development of new educational technologies in the system



of higher education. In the broad social context implementation of competence-oriented approach is connected with increase in and formation of personal socio-cultural experience of a future specialist.

Key words: competence-oriented approach, knowledge-oriented approach, result of education, competency, competences.

References

1. Turbovskoy Ya. S. *Opredelit' priority* (To define priorities). *Filosofskie nauki* (Russian Journal of Philosophical Sciences). 2006, no. 2. P. 102–112 (in Russian).
2. Bulyko A. N. *Bol'shoy slovar' inostrannykh slov* (Big dictionary of foreign words). Nizhniy Novgorod. 2010. 704 p. (in Russian).
3. Dvoret'skiy I. Kh. *Latinsko-russkiy slovar' . Ok. 50000 slov* (Latin-Russian dictionary. Near 50000 words). Moscow, 1986. Available at: <http://linguaeterna.com/vocabula/> (accessed: 27 April 2013) (in Russian).
4. Bell D. *Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo. Obrazets sotsial'nogo prognozirovaniya* (Future post-industrial society. Sample of social forecasting). Available at: <http://nashaucheba.ru> (accessed: 27 April 2013).
5. Landsheere G. de. *L'avenir de l'enseignement, dans La Wallonie au futur, Vers un nouveau paradigme. Actes du congrès*. 1989, no. 4, p. 126–129 (in French).
6. Khutorskoy A. V. *Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya* (Key competences as component of education person-centered paradigm). *Narodnoe obrazovanie* (National education). 2003, no. 5, pp. 56–61 (in Russian).
7. Aleksandrova E. A. *Formirovaniye kartiny mira rebenka i ego pedagogicheskoye soprovozhdeniye* (Formation of child's worldview and it's psychological follow-up). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 2, pp. 41–44 (in Russian).
8. Chernyaeva T. N. *Formirovaniye professional'nogo opyta studentov v usloviyakh reformirovaniya vysshego obrazovaniya*. (Formation of students' professional experience at conditions of high education reforming). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2008, vol. 1, iss. 1–2, pp. 87–94 (in Russian).
9. Grigor'eva M. V. *Sotsial'nye predstavleniya o normakh i tsennostnykh molodezhi u predstaviteley raznykh pokoleniy* (Social representations of norms and values of youth and people of different generations). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 12, iss. 4, pp. 8–13 (in Russian).
10. Grigor'eva M. V., Shamionov R. M. *Sotsial'naya psikhologiya v obrazovanii: problemy i perspektivy* (Social psychology in education problems and perspectives). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2008, vol. 8, iss. 1, pp. 110–113 (in Russian).
11. Tarasova L. E. *Motivatsiya ucheniya kak faktor professional'nogo samoopredeleniya studencheskoy molodezhi* (Learning motivation as factor of students' professional self-determination). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2009, vol. 2, iss. 3–4, pp. 17–22 (in Russian).
12. *Prikaz Ministerstva zdravookhraneniya i sotsial'nogo razvitiya RF ot 26 avgusta 2010 g. № 761-n* (Order of Ministry of health service and social development RF from August 26th 2010, no. 761-n). Available at: <http://www.rg.ru> (accessed: 27 April 2013).
13. Kozharinov M. Yu. *Chto takoe znaniya i pochemu ikh odnosyat k kompetentsiyam*. (What is knowledge and why it is relegated to competencies). Available at: <http://www.rage-portal.ru/> (accessed: 27 April 2013).
14. Chernyaeva T. N. *Formirovaniye professional'nogo opyta studentov v usloviyakh reformirovaniya vysshego obrazovaniya* (Formation of students' professional experience at conditions of high education reforming). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2009, vol. 2, iss. 3–4, pp. 87–94 (in Russian).



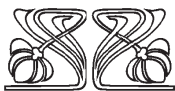
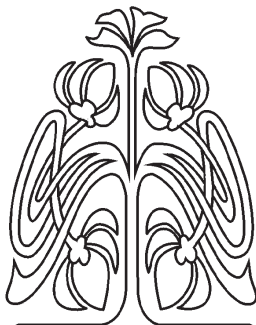
ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6

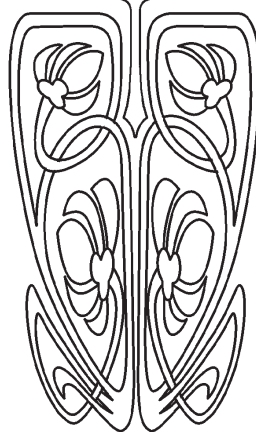
ГЕРОЙ КАК КУЛЬТУРНОЕ ОЗНАЧАЮЩЕЕ

Е. В. Рягузова

Рягузова Елена Владимировна – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: rjaguzova@yandex.ru



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Представлен теоретический анализ роли Героя на личностном, социальном и культурном уровнях анализа; рассмотрены психологические теории и концепции, проблематизирующие взаимодействия Я и Другого; показана перспективность изучения образа Героя как этического и аксиологического стандарта, индикатора культурного уровня развития общества. Отмечено, что репрезентации Героя трансформируются под влиянием различных факторов, но при этом они всегда выступают в роли смыслового означающего, т. е. маркера культурного уровня развития общества в определенном историческом контексте. Применение специально разработанной анкеты в выборке, состоящей из 50 человек, позволило выявить ядро и периферическую систему социальных репрезентаций о Герое. Полученная структура свидетельствует о том, что хрестоматийное представление о Герое как человеке, поведение которого связано с экстремальными режимами деятельности, в настоящее время дополняется дискурсами справедливости и доброты, акцентирующими внимание на социальном порядке, социальной поддержке и межличностном понимании. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в программах по нравственно-этическому развитию и самоопределению личности, формированию ее гармоничной идентичности, социально-психологической и культурной компетентности.

Ключевые слова: социальная психология, репрезентации взаимодействия «Я – Другой», субъективные представления о Герое, Герой как модификатор развития личности, Герой как агент социализации, Герой как культурный стандарт, структура представлений о Герое.

Введение

Среди позитивных трансформаций современных социальных процессов, обусловленных стремительным ростом научно-технического прогресса и информационных технологий, глобализацией и увеличением разного вида мобильностей личности, обеспечивающих в целом повышение уровня и качества ее жизни, выявляются и явные негативные тенденции. Они связаны с обесцениванием духовных ориентиров, примитивизацией экзистенциальных смыслов и устойчивых интересов личности, девальвацией нравственно-этических ценностей, общим снижением эстетических запросов и культурного уровня социальных акторов. В современной России эти глобальные негативные тенденции усиливаются в связи с разрывом в межпоколенной трансляции социокультурного опыта и ценностей, детерминированным сменой политического и экономического устройства общества.

По мнению Г. Хофстеде, одним из содержательных компонентов культуры любого общества наряду с ценностями, ритуалами и символами являются Герои [1], избираемые обществом на роль духовных лидеров и представляющие собой метафорический код определенной культуры. На личностном уровне Герой позиционируется как Другой: во-первых, как реальный Другой – конкретный субъект деятельности, общения, отношений и переживаний; во-вторых, как символический Другой – социокультурный образец правил, норм и конвенций общества, усваиваемый в процессе социализации; в-третьих, как персонализированный Другой – своеобразные «вклады» Других, присвоенные



личностью в процессе индивидуации. Механизм влияния Другого на конструирование траектории жизненного пути личности достаточно полно представлен в современной психологии: в рамках психоаналитического подхода к исследованию личности (архетипы К. Юнга, внутренние объекты – интроекты М. Кляйн и Д. Винникотта, иллюзорные другие Дж. Гринберга и С. Митчела, персонификации Г. С. Салливана и П. Хайманна, аспекты репрезентативного мира Э. Якобсона, «воображаемый Другой» Ж. Лакана, объекты привязанности Д. Боулби), в формате социально-когнитивной теории А. Бандуры (модель для подражания и моделирования поведения через наблюдение) и теории социального научения Дж. Роттера, а также в контекстах интеракционизма (Ч. Кули, Дж. Мид, И. Гофман) и социального конструкционизма (К. Герген).

Роль Другого в развитии субъектности и формировании ценностно-смысловой регуляции поведения личности акцентируется в концепциях значимого Другого А. В. Петровского, отраженной субъектности В. А. Петровского, в рамках гуманитарно-антропологической парадигмы В. И. Слободчикова и субъектно-бытийного подхода, предложенного З. И. Рябикиной.

Независимо от характера интерпретационной парадигмы можно констатировать, что для личности важны репрезентации Другого и, в частности, Героя, их локализация в структуре ее интересубъективного пространства, а также знание моделей поведения Героев, согласно которым она может конструировать и реконструировать свой уникальный жизненный проект и формировать мечту как способ саморазвития и самодетерминации. Любая возникающая и эмоционально окрашенная личностная Я-идентификация актуализирует новую область активности личности, а результаты рефлексии Героя как агента социализации и значимого Другого являются устойчивыми организующими принципами смысловой регуляции деятельности и поведения личности. Более того, локализация личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Герой» в интрасубъективном пространстве личности оказывает значимое влияние на конструирование всех личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» [2].

Герой выступает модификатором развития личности и эмоционально заряженным агентом социализации. Поскольку сам процесс социализации характеризуется нелинейностью, обусловленной включением личности в различные социальные связи и изменением характера ее детерминации [3], то и образ Героя подвержен разного рода трансформациям. Он испытывает на себе влияние реальных исторических и биографических событий общества и отдельной личности, социокультурных условий развития, групповых предпочтений, личностных и возрастных особенностей [4], социальных переживаний [5], содержательной стороной которых является эмоцио-

нальное отношение к общепринятым правилам и нормам, культурным ценностям, историческим фактам и персонажам.

Что касается роли Героя на социальном уровне, то учитывая тот факт, что Герои совершают общественно значимые поступки, активно принимают неординарные, смелые и рискованные решения, их поведенческий сценарий мифологизируется и фиксируется в обществе как конвенциональная норма, регулирующая социальное поведение всех членов общества. В связи с этим образ Героя выступает в виде своеобразного этического эталона и аксиологического стандарта для представителей того или иного общества. Он является показателем уровня социального сознания и культуры общества в определенном историческом контексте, а также представляет собой своеобразное культурное означающее, символически связанное с ценностями и смыслами того общества, в которое интегрирована личность.

Целью данной работы является анализ субъективных репрезентаций (представлений) личности о Герое. В фокусе исследовательского внимания находятся фигура Героя, особенности ее позиционирования и описания современной личностью, атрибуция ей тех или иных характеристик и свойств, специфика оценивания.

Организация и методы исследования

В исследовании принимали участие 50 человек, среди которых 25 сотрудников полиции в возрасте от 25 до 35 лет (1-я группа) и 25 человек – студенты высших учебных заведений города Саратова в возрасте от 18 лет до 21 года (2-я группа).

В статье приведен анализ некоторой части эмпирических результатов, полученных в рамках дипломной работы А. А. Хмельковой «Влияние интраперсональных и социально-психологических свойств личности на субъективные представления о Герое», выполненной в 2013 г. под руководством Е. В. Рягузовой. Представлены результаты опроса, проведенного по специально разработанной анкете, в структуру которого помимо открытых и закрытых вопросов были включены незаконченные предложения, ассоциативные ряды и оценочные шкалы.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты, полученные в первой группе, свидетельствуют о значительном влиянии на характеристики актуализированного образа Героя такого фактора, как включенность личности в профессиональную группу. Сотрудники полиции чаще всего номинировали на роль Героев погибших коллег (32%). Это реальные персонифицированные люди, которые открыто приняли самые жесткие вызовы современного мира и действовали профессионально и самоотверженно. Наличие в



жизни человека значимого поступка оказалось ключевым ещё для 12% респондентов, при этом они не указали конкретных героев, но акцентировали внимание на том, что герои – это люди, совершившие подвиг. Также среди Героев были названы исторические деятели (12%), прославившиеся военными достижениями и победами (Александр Македонский, Пётр I, Александр Невский, Г. К. Жуков, К. К. Рокоссовский). В качестве Героя испытуемые называли Глеба Жеглова из известного фильма Станислава Говорухина, в образе которого символически соединились качества вымышленного персонажа и личностные свойства и особенности гражданской позиции Владимира Высоцкого. О доминирующем влиянии этого фактора свидетельствует также полученный в ходе анкетирования ассоциативный ряд: «пятиконечная звезда Героя», «победитель», «совершивший подвиг во время войны или боевых действий», «подвиг в бою», «полицейский» и т. п. Давая определение Герою, респонденты 1-й группы чаще отвечали следующим образом: «человек, который может противостоять беззаконию», «человек, который проявляет героизм в бою», «человек, который способен на настоящий подвиг», «это полицейский нашего времени».

Вместе с тем отметим два важных момента – треть испытуемых первой группы затруднились дать ответ на вопрос, кто, по их мнению, является Героем, и один из респондентов указал в качестве Героя членов своей семьи.

Обобщение и анализ личностных свойств и качеств, которые представители этой группы атрибутируют Герою, выявили, что среди них преобладают: мужество, смелость, храбрость, справедливость, принципиальность, целеустремлённость и честность.

Полученные данные позволяют констатировать, что исследуемая группа сотрудников полиции позиционирует Героя как человека определенной профессии (военный, милиционер, полицейский), сопряженной с мужеством, смелостью, преданностью делу, готовностью к самопожертвованию и риску. Обратим внимание на то, что они сами принадлежат к этой профессиональной группе и, соответственно, ориентированы на аналогичные профессионально важные качества и профессионально значимые ценности – сотрудники полиции самоидентифицируются с таким Героем, его образ непротиворечиво вписан в их профессиональную идентичность.

Что касается группы студентов, то для них Героями являются близкие родственники (*папа, старший брат, бабушка*) – 26,6%; медиа-личности (актеры, персонажи фильмов) – 22,8%; супергерои – вымышленные персонажи, наделённые неординарными физическими способностями («суперсилами») – 11,4%; профессиональные военные (*герои гражданской и Великой Отечественной войны, бойцы отряда специального назначения «Альфа» и «Вымпел»*) – 7,6%; человек,

готовый на всё ради близких (*Ю. А. Гагарин, В. В. Путин*) – 3,8%. Пятая часть испытуемых из группы студентов (20,2%) указали на отсутствие у них образа героя.

Для этой группы испытуемых Герой «делает мир лучше, помогает кому-то», «совершает поступок во благо общества», «старается помочь, спасти, несмотря на опасность», «способный на искренние, идущие от сердца поступки», «человек, уважающий себя и общество», «человек, поступающий правильно», «сильная личность, способная на помощь».

Таким образом, для студентов, принимавших участие в исследовании, Герой – это либо Значимый Другой, включенный в первичную группу, либо человек, готовый к подвигу и самопожертвованию, либо супергерой, ориентированный на ценности гуманизма и справедливости, обладающий мощной маскулинной доминантностью и готовый спасти человечество и мир. Обращает на себя внимание тот факт, что Герой описывается не только в контексте экстремальности, жертвенности, самоотверженности, но и в контексте поддержки, помощи, отзывчивости. На это же указывают характеристики, определяющие Героя: студенты отметили такие личностные свойства, как доброта, храбрость, мужество, целеустремлённость, отзывчивость, независимость, благородство и дружелюбие. Сравнительный анализ приведенных данных позволяет выделить ядро и периферическую систему субъективных представлений о Герое (рисунок).

Ядро представлений о Герое, репрезентирующее его стабильную и устойчивую часть, определяющее структуру всего представления о Герое и придающее ему аутентичный смысл, включает в себя мужество, храбрость, смелость, целеустремленность.

Периферическая система, выполняя функцию конкретизации и уточнения ядра представления, выступает в виде связующего звена между ним и конкретной ситуацией, в которой вырабатывается и действует представление. Она репрезентирует своеобразную зону развития представления и характеризуется контентной вариативностью и контекстуальной изменчивостью. По результатам нашего исследования к ней могут быть отнесены такие качества, как справедливость, принципиальность, честность, а также доброта, отзывчивость, благородство.

Приведенная структура репрезентаций о Герое свидетельствует о том, что в настоящее время хрестоматийное представление о Герое как о человеке, поведение которого связано с риском, готовностью к самопожертвованию ради интересов общества, храбростью, смелостью и ориентацией на достижение общественно значимой цели, дополняется дискурсами справедливости и доброты, акцентирующими внимание на социальном порядке, системе санкций и моральных норм, социальной поддержке и межличностном



Структура социальных представлений о Герое

понимании, т. е. вектор развития репрезентаций о Герое направлен не на экстремальную плоскость героических действий и поступков личности, а на плоскость ее повседневных социальных интеракций и взаимоотношений с Другими.

На наш взгляд, полученные результаты могут быть проинтерпретированы с точки зрения культурной детерминации субъективных репрезентаций. Культура представляет собой систему социальной информации, которая сохраняется и накапливается в обществе посредством знаковых средств, создаваемых людьми. Именно благодаря культуре человек обретает истинно духовное измерение собственной жизни. Содержание культуры описывается с помощью двух взаимосвязанных и комплементарных компонентов: аксиологического, имеющего отношение к совершенствованию духовной жизни и ценностей общества, и антропологического, отражающего реально существующий и исторически изменяющийся образ жизни людей, особенности которого определяются достигнутым уровнем развития общества.

Р. Инглхарт считает, что экономическое развитие любого государства способствует доминированию в обществе секулярно-рациональных ценностей, а экономический кризис приводит к преобладанию ценностей выживания [6]. Солидаризируясь с его авторитетным мнением, можно утверждать, что современная культура российского общества делает поворот в сторону ценностей самовыражения, который в большей степени характерен для ценностей молодого поколения россиян [7]. Произошедший аксиологический сдвиг обусловлен достаточными темпами экономического роста и развития нашей страны, происходящими в ней политическими изменениями, модернизацией всех сфер жизни общества, возросшим уровнем экономической и физической безопасности людей. В условиях гарантированно-

го выживания происходит не только переструктурирование ценностных ориентаций личности, но и рефигурация ее мотивов – доминирующими становятся мотивы достижения, развития и самоактуализации. Следовательно, Герой как элемент культуры и ее этический стандарт также трансформируется и приобретает иные характеристики и новые смысловые контексты в рамках определенной культурной традиции.

Вместе с тем коллективистские ценности нашей культуры продолжают доминировать и влиять на характеристики образа Героя. Периферия системы социальных представлений демонстрирует именно этот тренд: Герою приписываются такие качества, как доброта, отзывчивость, готовность прийти на помощь, которые являются дескрипторами коллективистских культур. Кроме того, об этом же свидетельствует детерминированность характеристик образа Героя включенностью личности в профессиональную группу, так как именно принадлежность к группе является основным признаком самоидентификации представителей культур с коллективистской доминантной.

Требует дополнительного обсуждения и тот факт, что некоторая часть испытуемых не назвала тех, кого они считают Героями. Одной из причин этого может быть возраст респондентов, предполагающий определенный уровень социальной зрелости и сформированности основных подструктур самосознания личности. В этом случае одна из ключевых функций героического мифа, которая заключается в развитии индивидуального самосознания через предоставление бесспорной внешней опоры, усиливающей и укрепляющей статусы идентичности личности, перестает быть актуальной и теряет свое значение. Заметим, что этот процесс должен сопровождаться интернализацией образа Героя и сменой его функций с развивающей на регулирующую, и предполагать



наличие в интерсубъективном пространстве личности обобщенного образа Героя.

Вместе с тем возможно и другое объяснение в контексте выбранной интерпретационной схемы. Полученный результат может означать, что понятие Герой из культурного знака – означающего – превращается в своеобразный симулякр – пустое означающее, не имеющий смыслового содержания, т. е. означаемого. Подобная трансформация происходит в том случае, если качественная определенность означаемого «Герой» «растворяется» в плюрализме трактовок означающего или если имеет место расщепление смысла самой репрезентации «Герой».

Заключение

Образы Героев составляют содержание любой культуры, представляя собой ее своеобразный ценностный и этический код и выступая в роли смыслового означающего или референта смысла. Они трансформируются под влиянием различных факторов, т. е. являются производными от своего контекста, но при этом сами определяют ценностные ориентиры и нравственные стандарты для всех членов общества, регулируя их социальное поведение и маркируя уровень культурного развития общества на определенном историческом этапе.

Анализ личностных репрезентаций Героя позволяет выявить, с одной стороны, явную позитивную тенденцию в генезисе ценностей культуры современного российского общества, которая проявляется в их сдвиге в сторону ценностей самовыражения и благополучия. Однако, с другой стороны, обнаружена негативная тенденция, связанная с возможным превращением понятия «Герой» в симулякр, представляющий копию несуществующего оригинала.

Сформулированные выводы позволяют обозначить прикладной аспект исследуемой проблемы, который заключается в необходимости разработки программ по нравственно-этическому развитию и самоопределению личности, формированию ее гармоничной идентичности, социально-психологической и культурной компетентности.

Библиографический список

1. Hofstede G. Culture's consequences: international differences in work-related values. L., 1980. 475 p.
2. Рыгузова Е. В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой»: социально-психологический анализ: дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2012. 470 с.
3. Шамионов Р. М. Социализация личности: системно-диахронический подход // Психологические исследования: электронный журнал. 2013. Т. 6, № 27. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.01.2014).
4. Рыгузова Е. В. Полисемичность образа Героя у современных подростков // Психология обучения. 2011. № 12. С. 37–47.
5. Марцинковская Т. Д. Категория переживания в философии и психологии. М., 2004. 453 с.
6. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Культура как фактор общественного прогресса. М., 2009. 408 с.
7. Магун В., Руднев М. Ценностный портрет россиян на европейском фоне. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2012/0503/tema05.php> (дата обращения: 25.11.2013).

Hero as a Cultural Signifier

Elena V. Ryaguzova

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

The article presents theoretical analysis of the Hero's role at personal, social, and cultural levels of analysis. The article examines psychological theories and concepts, which cause problems in the interaction between «I» and «Other». It also shows the perspectiveness of studying Hero's image as an ethical and axiological standard, indicator of cultural level of social development. The article shows that representations of the Hero are transformed under the influence of different factors, but at the same time they always act as a sense bearing meaning, i.e. as a marker of cultural level of social development in a particular historical context. Utilization of a specifically designed questionnaire, based on a sample of 50 people, allowed to reveal the core and peripheral system of social representations regarding the Hero. The obtained structure attests, that textbook perception of the Hero, as a person, whose behavior is linked to extreme modes of activity, is presently complemented by discourses of justice and kindness, which accentuate one's attention on social order, social support, and interpersonal understanding. The applied aspect of the problem under study can be implemented in programs of moral and ethical development and personal self-determination, formation of its harmonious identity, socio-psychological and cultural competence.

Key words: social psychology, representation of «I – Other» interaction, subjective perceptions of the Hero, Hero as a modifier of personal development, Hero as an agent of socialization, Hero as a cultural standard, structure perceptions of the Hero.

References

1. Hofstede G. Culture's consequences: international differences in work-related values. London, 1980. 475 p. (in English).
2. Ryaguzova E. V. Lichnostnye reprezentatsii vzaimodeystviya «Ya – Drugoy»: sotsial'no-psikhologicheskii analiz: diss. ... d-ra psikhologicheskikh nauk (Personal representations of «I – Other» interaction: socio-psychological analysis: diss. ... doct. of psychology). Saratov, 2012. 470 p. (in Russian).
3. Shamiyonov R. M. Sotsializatsiya lichnosti: sistemno-diakhronicheskiy podkhod (Personality's socialization: the system-diachronic approach). *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyy zhurnal* (Psychological research: e-journal). 2013, vol. 6, no. 27, p. 8. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 28 January 2014).



- Ryaguzova E. V. *Polisemichnost' obraza Geroya u sovremennykh podrostkov* (The polysemic image of a Hero by modern teenagers). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2011, iss. 12, pp. 37–47 (in Russian).
- Martsinkovskaya T. D. *Kategoriya perezhivaniya v filosofii i psikhologii* (The category of experiences in philosophy and psychology). Moscow, 2004. 453 p. (in Russian).
- Lebedeva N. M., Tatarko A. N. *Kul'tura kak faktor obshchestvennogo progressa* (Culture as a factor of social progress). Moscow. 2009. 408 p. (in Russian)
- Magun V., Rudnev M. *Tsenostnyy portret rossiyan na evropeyskom fone* (Axiological portrait of Russians on the back of Europe). Available at: <http://demoscope.ru/weekly/2012/0503/tema05.php> (accessed: 25 November 2013) (in Russian).

УДК 159.9.072

ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Н. М. Голубева, А. А. Голованова

Голубева Наталия Михайловна – ассистент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: crape@live.ru

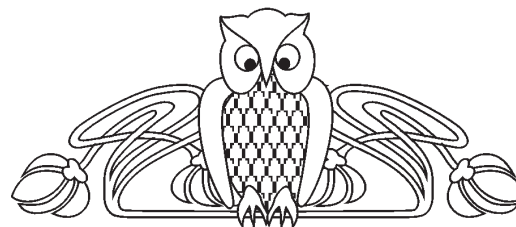
Голованова Анна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: ann-gola@mail.ru

Представлен теоретический анализ современного состояния проблемы адаптации студентов к вузовской среде. Рассмотрены проявления и виды дезадаптации, ее психологические и образовательные риски, проанализированы адаптивные стратегии. Применение психодиагностического инструментария (методика для исследования адаптированности студентов в вузе Т. Д. Дубовицкой, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, методики «Адаптивные стратегии поведения», «Стилевая саморегуляция поведения человека» В. И. Моросановой, тест «Алекситимия») на студенческой выборке ($n = 130$, в возрасте 18–22 лет) позволило выявить, что высокий уровень социально-психологической адаптации и достаточная адаптированность студентов к учебной деятельности связаны с хорошей саморегуляцией поведения и особенно – с выраженной гибкостью регуляторных процессов, а также с низкой алекситимией. Отмечено, что адаптированность студентов к учебной группе, прежде всего, обеспечивается выраженной экспрессивностью, непрактичностью, а также экстраверсивной направленностью личности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в оптимизации параметров взаимодействия участников образовательного процесса и при оказании психолого-педагогической помощи студентам с трудностями в обучении и профессиональном становлении.

Ключевые слова: адаптация, адаптивные стратегии, образовательная среда, рефлексия, рефлексивность, эмоциональная комфортность, саморегуляция.

Введение

Научные представления об адаптации постоянно расширяются. Этому способствуют многочисленные исследования разных направлений: от физиологии до математики. Психологи примеряют и применяют эти наработки и модели к разнообразным способам взаимодействия человека



со средой, рассматривая адаптацию на разных уровнях: психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом [1]. Одной из значимых сфер для прикладных исследований по адаптации является современная вузовская образовательная среда. Ее характеристики оказывают решающее влияние как на качество образования и социальную успешность студента, так и на укрепление интереса к выбранной профессии. Поэтому адаптация студентов к образовательной среде вуза остается актуальной темой исследований в психологической науке и практике. Адаптация студентов вузов к обучению и образовательной среде – это сложный многоаспектный процесс, успешность которого обусловлена сочетанием влияний разного характера: внешнего, объективно-нормативного и внутреннего, субъектно-личностного на результаты этого процесса.

Как отмечает М. В. Григорьева, проблема адаптации выступает на первый план в условиях существенного изменения деятельности индивида, сопровождающегося трансформациями в его социальном окружении. И ведущую роль в разворачивании адаптационных процессов берут на себя именно структуры личности, являющиеся, по сути, отражением отношений и связей с существенными характеристиками человеческого бытия. Следовательно, основной стратегией при исследовании адаптации становится раскрытие индивидуального своеобразия и внутреннего потенциала личности, путей ее самоактуализации. Уже на уровне определений подчеркивается важность личности, ее ведущих структурных образований (потребностей, мотивов, отношений к социальным ролям и статусу, Я-концепции) для развития и конечной успешности адаптации в ее социально-психологическом аспекте [2].

Теоретический анализ проблемы

Результатом процесса адаптации является адаптированность. Некоторые авторы рассматривают эти понятия как синонимические, например, А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов



определяют адаптацию как ««процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [3, с.17]. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе основывается не только на пассивно-приспособительных, но и на активно-преобразующих связях личности с окружающей средой. Она базируется на определенном комплексе когнитивных, потребностно-мотивационных, поведенческих и личностных механизмах. Успешность или неуспешность адаптации во многом определяют личностные характеристики студента, и в то же время сама адаптация является мощным стимулом для его развития [4].

От успешности адаптации зависит содержание и успешность прохождения последующих этапов социализации: интеграции и индивидуализации. Результаты адаптации, интеграции и индивидуализации, по мнению, М. В. Григорьевой, составляют наиболее важные социально-психологические процессы, от которых во многом зависит субъективное благополучие личности. Субъективное благополучие можно отнести к внутренним критериям адаптированности индивида в социуме [5].

Факторами адаптации являются те качества, которые определяют человека, его личностные характеристики и внешнюю деятельность [6]. Адаптация студентов в вузе – это процесс, который может длиться на протяжении всего обучения студента. Даже если субъект успешно адаптировался к учебной группе, процесс адаптации не заканчивается, каждый семестр появляются новые дисциплины и одни преподаватели сменяют других, каждый преподаватель устанавливает свои правила и имеет свой стиль преподавания. Неуспешная адаптация к стилю какого-либо преподавателя, трудности в освоении отдельной учебной дисциплины или проблемы при формировании навыка одного из учебных видов деятельности могут сказаться на общей адаптированности в вузе даже на последнем курсе. Печальным результатом такого срыва может стать неуспешность окончания учебного заведения или снижение общего психологического здоровья человека. Следовательно, адаптированность студентов к обучению в вузе предполагает наличие многих особенностей в их поведении и деятельности. Т. Д. Дубовицкая и А. В. Крылова предлагают считать таковыми: удовлетворительное психологическое и физическое состояние студента в учебных и внеучебных ситуациях в вузе; принятие им социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований, а также соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям; способность придавать происходящему в вузе желательное для себя направление и пользоваться имеющимися условиями для успешного осуществления своих учебных и личностных стремлений и целей [7].

Продуктивным способом диагностики адаптированности можно считать методики, разработанные на модели критериев адаптации А. А. Реана. Он выделяет в качестве основных два критерия адаптации: внешний и внутренний. Первый является отражением понятия «приспособление» и понимается как достижение желательного соответствия требованиям среды. Он описывается в терминах эффективности, компетентности, успеха, объективного благополучия. Адаптация по внешнему критерию связана с так называемой «ценой адаптации» – объёмом внутренних психологических ресурсов, затраченных на приспособление к среде. Она повышается, когда в процессе адаптации превалирует ориентация на внешний критерий и при этом игнорируются внутренние потребности личности.

Внутренний критерий является отражением чувства удовлетворённости, комфорта, общего психического состояния. Он связан с предпочтением экономии внутренних энергетических ресурсов, отсутствием напряжения и тревоги, ориентацией на изменение себя, собственной системы мотивов и ценностей для уменьшения противоречий с внешней средой. В качестве средства его реализации используются механизмы рефлексии, самовыражения и самопрезентации, релятивизации, диссоциации и др. Признаками адаптации по внутреннему критерию являются невысокая успешность, иногда – даже отклоняющееся поведение, но на фоне положительной тональности индивидуального настроения.

Согласование внешнего и внутреннего критериев – требований среды и индивидуальных потребностей – является основной задачей процесса адаптации. В этом контексте оптимальностью можно считать лишь результат, удовлетворяющий требованиям двух критериев, однако такое сочетание достигается редко: в большинстве случаев человек ориентируется на один из них.

Системная адаптация предполагает высокую успешность, которая сопровождается субъективным чувством удовлетворённости. Она тесно связана с понятием самореализации. Именно нахождение социально одобряемого, продуктивного и социально полезного способа актуализации и выражения внутреннего потенциала личности определяет возможности самореализации и, соответственно, высшую форму адаптации [8].

На основании этой модели можно говорить о типах адаптации. Опросник «Адаптивные стратегии поведения» (АСП) Н. Н. Мельниковой является диагностическим инструментарием, позволяющим определить тип адаптации, а точнее, адаптивные стратегии, сочетание которых в индивидуальном поведении характеризует стиль адаптации личности. Автор исходит из трёх оснований, существенных для взаимодействия личности и социальной среды в процессе адаптации:



- 1) направленность происходящих изменений (меняется среда – изменяется сам индивид),
- 2) контактность – избегание,
- 3) активность – пассивность индивида.

В итоге автор описывает восемь поведенческих стратегий, каждая из которых может быть успешной в определенных ситуациях и обстоятельствах [9]. При том выбор предпочитаемой стратегии всегда обусловлен индивидуальными и личностными особенностями.

Таким образом, взгляд на адаптацию должен быть, как минимум, двухсторонним, т. е. рассматриваются личностные конструкты, обеспечивающие адаптационные процессы, и средовые условия, задающие конфигурацию, тип или стиль адаптированности, в обоих случаях должен учитываться оценочный аспект, т. е. «цена адаптации». При оценке адаптированности исследователь имеет право задаваться вопросом о качестве среды, о том, приспособительной или преобразующей аспекты адаптации должны превалировать в каждом конкретном случае.

Выборка, методики и методы исследования

Цель эмпирического исследования состояла в обнаружении значимых связей между содержательными компонентами адаптации и другими характеристиками личности. В исследовании приняли участие студенты старших курсов факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета. Объем выборки составил 130 человек, исследование проводилось индивидуально.

Для диагностики процесса адаптации используются самые различные методики, ориентированные как на специфические области функционирования человека, так и на широкий спектр социально-психологических факторов. Об адаптационных процессах мы судили, выбрав следующие параметры: адаптированность студента к учебной группе и учебной деятельности (диагностирова-

лись по методике Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой) [7], социальная адаптивность, самопринятие, принятие других, доминирование и др. (что представляет собой шкалы методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда) [10], а также склонность студентов к той или иной стратегии адаптивного поведения (определялась по методике АСП-2 Н. Н. Мельниковой) [9]. В качестве факторов адаптации мы выбрали, прежде всего, стилевые особенности саморегуляции поведения, интернальность, экстраверсивность и иные свойства личности студентов. Диагностический инструментарий включал: методики «Уровень субъективного контроля» [13], «Личностный дифференциал» [11], «Стиль самореализации поведения» (ССП-98) В. И. Моросановой и Е. М. Коноз [12], оценку уровня алекситимии [3], 5-факторный личностный опросник Р. МакКрэй и П. Коста [13].

Для выявления факторов хорошей или недостаточной адаптированности студентов к образовательной среде вуза и их взаимного влияния в своем исследовании мы использовали корреляционный анализ (пакет Microsoft Office Excel 2007).

Результаты исследования, их обсуждение

Наиболее значимые (коэффициент корреляции $r \geq 0,33$ при уровне значимости $\alpha = 0,05$) взаимосвязи представлены в таблице.

Корреляционный анализ имеющихся связей подтвердил наши гипотетические предположения. Так, высокая *адаптированность к учебной группе* связана с *экстраверсивной установкой личности* ($r = 0,34$). Легкость адаптации к группе означает, что студент чувствует себя комфортно среди однокурсников, принимает групповые нормы и правила, предпочитает коллективную работу индивидуальной, готов при необходимости просить о помощи или брать инициативу на себя, не испытывая трудностей во взаимопонимании с членами группы. Это обеспечивается такими каче-

Наиболее значимые взаимосвязи показателей адаптации и личностных свойств студентов (значения коэффициентов корреляции)

Параметры адаптации	Свойства личности					
	Экстраверсия	Алекситимия	Гибкость саморегуляции	Моделирование поведения	Отношение человека к себе	Активность
Адаптированность к учебной группе	0,34	–	–	–	–	–
Социально-психологическая адаптивность	–	-0,33	0,41	–	–	–
Самопринятие	–	–	0,44	0,37	–	–
Принятие других	0,35	–	–	–	0,43	0,46
Эмоциональный комфорт	0,34	–	0,40	–	–	0,41
Доминирование	–	–	0,38	–	–	–
Активная, избегающая, направленная на себя стратегия адаптивного поведения	–	–	-0,33	–	–	–



ствами личности, как выраженная аффилиативная потребность, общительность, импульсивность, оптимистичность, толерантность к изменениям ситуации и чувствительность к поощрениям.

Общий уровень социально-психологической адаптивности положительно коррелирует с гибкостью саморегуляции ($r = 0,41$) и отрицательно – с уровнем алекситимии ($r = -0,33$). Высокие показатели социально-психологической адаптивности говорят о восприятии человеком себя как субъекта собственного развития, о стремлении уважительно относиться к себе и другим, об отсутствии внутренних барьеров в осознании проблем и трудностей и потребности решать возникающие задачи с опорой на имеющийся опыт; в целом это можно считать неким показателем личностной зрелости и конструктивной жизненной позиции. Наше исследование показывает, что высокая социально-психологическая адаптивность, прежде всего, связана с гибкостью процессов саморегуляции, т. е. способностью перестраивать систему саморегуляции в связи с изменениями внешних и внутренних условий, менять при необходимости программы действий и поведения, образ жизни в целом. Еще одним фактором хорошей адаптации является низкий уровень алекситимии: «неалекситимический» тип личности не испытывает трудностей с идентификацией и вербализацией эмоциональных переживаний и состояний, обладает развитым воображением, демонстрирует хорошее понимание состояния партнера, что обеспечивает адекватное взаимодействие с ним.

На основании данного эмпирического исследования мы можем заключить, что наиболее весомым, универсальным фактором адаптации можно считать именно регуляторную гибкость – она дает максимальное количество связей с параметрами адаптации: с самопринятием ($r = 0,44$), эмоциональным комфортом ($r = 0,40$), стремлением к доминированию ($r = 0,38$), активно избегающей, направленной на внутренний мир стратегией адаптивного поведения ($r = -0,33$). Чем ярче выражена в человеке пластичность регуляторных процессов, т. е. способность быстро и адекватно оценивать и корректировать значимые условия и результаты деятельности, толерантность к динамично меняющимся условиям жизни и ситуациям риска, тем выше спокойствие, уравновешенность, оптимизм, эмоциональный комфорт, независимость своего поведения и суждений от других людей, тем легче человек принимает и уважает себя, тем в меньшей степени он склонен использовать приспособительную стратегию ухода от контактов со средой и погружения во внутренний мир, замыкания в нем, фиксации на субъективных ощущениях и переживаниях, с попытками изменить дискомфортные внутренние состояния путем вытеснения фрустрирующих факторов или с помощью деструктивных форм поведения (использование алкоголя, наркотиков,

других психоактивных веществ, неадекватное фантазирование и т. п.).

Очень важный аспект успешной адаптации – это самопринятие личности, в целом позитивное отношение к себе, достаточно высокие самооценка и самоуважение. Обеспечивается оно, помимо сформированной гибкости саморегуляции ($r = 0,44$), и способностью к моделированию поведения ($r = 0,37$). Моделирование – это способность осознанно, детально, адекватно выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективе, что приводит к перепрограммированию действий и поведения и в итоге – достижению успеха.

Не менее важный компонент адаптационной системы – это принятие других, интерес к своему социальному окружению, умение понимать людей и преимущественно бесконфликтно взаимодействовать с ними. Наше исследование показало, что принятие других связано с экстраверсивностью ($r = 0,35$), позитивной оценкой себя ($r = 0,43$) и активной жизненной позицией ($r = 0,46$). Умение приспосабливаться к другим людям как компонент общей адаптации, учитывать в совместной жизни или работе (учебе) их интересы, ценности, желание основано на достаточном самоуважении личности, удовлетворенности своими базовыми характеристиками и качествами, своим уровнем достижений. Человек, принимающий себя таким, какой он есть, сможет проявить эмпатию и, к примеру, включиться в деятельность другого. Существует и обратная связь: если он принимает других, ему легче принять себя – возможно, благодаря опыту общения, приобретенному в активной коммуникации.

В качестве ресурсов, обеспечивающих успешную адаптацию (принятие других), можно отметить коммуникабельность, открытость, непосредственность эмоций и поступков, любовь к коллективным мероприятиям и развлечениям, оптимизм, нацеленность на быструю совместную работу, интерес и владение информацией, а также активность человека, умение брать на себя инициативу и ответственность, энергично решать задачи и преодолевать возникающие трудности.

Наконец, еще один адаптационный параметр – это эмоциональный комфорт, понимаемый как спокойствие, уравновешенность, преимущественно позитивные эмоциональные состояния и ожидания, ощущение внутреннего благополучия и гармоничного сочетания внешнего и внутреннего аспектов индивидуального бытия. Его достижение связано с экстраверсивностью ($r = 0,34$) человека, умением своевременно, гибко управлять собой ($r = 0,40$), своими состояниями и действиями, легко и эффективно меняясь в динамично меняющихся ситуациях, а также активностью личности. Человеку, принимающему себя и других, легче почувствовать себя спокойно, комфортно. Поскольку он экстраверсивен, развернут в сторону социального, он старается понимать окружающих,



тренирует коммуникативные навыки и стратегии реагирования. В жизненных и конфликтных ситуациях он хорошо ориентирован, сохраняет контроль над собой и знает, что делает, поэтому его эмоциональный комфорт часто является не только причиной, но и следствием хорошей адаптированности.

Заключение

Таким образом, адаптированные к вузовской среде студенты обычно довольны собой, экстраверсивны, пребывают в хороших отношениях с окружающими и испытывают преимущественно положительные эмоции. При высоких показателях социально-психологической адаптивности проявляются гибкость и хорошие навыки саморегуляции, человек отдает себе отчет в том, что происходит в его эмоциональной сфере, и может сформулировать и высказать то, что происходит в его внутреннем мире, описать и поделиться как негативными, так и положительными переживаниями. Активность личности также обнаруживается в качестве фактора, способствующего адаптации. Эмоционально устойчивые и позитивные студенты, умеющие справляться с трудностями и настаивать на своем, способны не только обеспечить собственную успешную адаптацию, но и будут стремиться поддержать и приободрить окружающих людей. Можно предположить, что преобладание в учебной группе адаптированных студентов будет способствовать скорейшей адаптации и дезадаптированных при условии сплоченности и дружелюбности коллектива.

Дезадаптация связана с алекситимией и активно избегающей, направленной на себя стратегией поведения («стратегией улитки»), отрывающей субъекта от реальности, разрушающей связи с окружающими и приводящей к невозможности получения ресурсов извне.

Помощь таким студентам должна быть ориентирована на включение их в безопасные и продуктивные формы взаимодействия, как в учебных, так и во внеучебных ситуациях, и на развитие у них эмоционального интеллекта, начиная с навыков распознавания и описания эмоциональных состояний и заканчивая управлением эмоциями. Установлению и поддержанию контакта с реальностью могут служить различные средства: например, индивидуальное пристальное внимание к студенту со стороны профессорско-преподавательского состава и кадров, обеспечивающих воспитательную работу в вузе, оказание индивидуальной психологической помощи, создание психологических групп поддержки для студентов с трудностями обучения, а также использование различных тренингов и других форм активного социально-психологического обучения, повышающих групповую сплоченность студенческого коллектива.

Реализация этих мер приведет к повышению комфортности образовательной среды и будет

способствовать максимальному раскрытию и развитию потенциала подрастающего поколения профессионалов. На обеспечение и поддержку этих мер, по нашему мнению, должен быть направлен материальный и кадровый потенциал вуза.

Библиографический список

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. М., 1988. 270 с.
2. Григорьева М. В. Основные концептуальные положения исследования школьной адаптации // Вектор науки Тольяттин. гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. 2011. № 2(5). С. 63–66.
3. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб., 2008. 479 с.
4. Браун Т. П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 21 с.
5. Григорьева М. В., Шамянов Р. М. Временные соотношения субъектных и личностных проявлений в адаптационном процессе // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. 2009. № 9(43). С. 127–130.
6. Григорьева М. В. Сравнительный анализ механизмов и факторов школьной адаптации в разных условиях обучения : дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2005. 179 с.
7. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. URL: http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krilova.phtml (дата обращения: 09.01.2014).
8. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестн. СПбГУ. Сер. 6. Философия. Политология. Социология. Психология. Право. Международные отношения. 1995. Вып. 3, № 20. С. 74–79.
9. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности : учеб. пособие. Челябинск, 2004. 57 с.
10. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 1998. 672 с.
11. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2009. 544 с.
12. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. М., 2007. 213 с.
13. Лаак Я., Бругман Г. Big 5: как измерить человеческую индивидуальность : оценки и описания. М., 2003. 112 с.

Factors of Students' Adaptation to University Educational Environment

Natalia M. Golubeva

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



Anna A. Golovanova

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

The article presents theoretical analysis of modern state of the problem, regarding adaptation of students to the university environment. The article discusses manifestations and types of disadaptation, its psychological and educational risks, and analyzes adaptive strategies. The use of psychodiagnostic tools (T. D. Dubovitskaya's methods of research of student's adaptation to university, C. Rodgers and R. Diamonds methods of socio-psychological adaptation, V. I. Morsanova's methods «Adaptive strategies of behavior» and «stylistic self-regulation of human behavior», «Alexithymia» test) on the student sample ($n = 130$, aged 18–22 years) allowed to reveal that high level of socio-psychological adaptation and adequate adaptation of students to educational activities are associated with good self-regulation of behavior and, especially, with pronounced flexibility of regulatory processes, as well as with low alexithymia. The article states that students' adaptation to educational group, first of all, is provided with pronounced expressiveness, impracticability, and extraversive orientation of person. Applied aspect of the problem under study can be realized in the optimization of parameters of participants' interaction in the educational process and psychological-pedagogical assistance for students with learning and professional development difficulties.

Key words: adaptation, adaptive strategies, educational environment, reflection, reflexivity, emotional comfort, self-regulation.

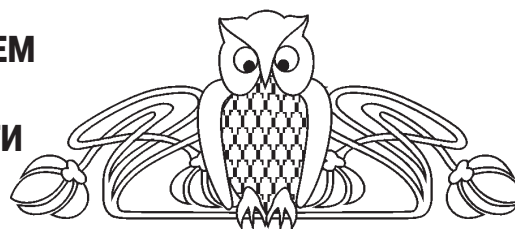
References

1. Berezin F. B. *Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka* (Psychic and psycho-physiologic person's adaptation). Moscow, 1988 (in Russian).
2. Grigor'eva M. V. *Osnovnye kontseptual'nye polozheniya issledovaniya shkol'noy adaptatsii* (The basic conceptual conditions of school adaptation researching). *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Pedagogika, psikhologiya*. (Vector of science of Tolyatti State University. Ser. Pedagogies, psychology, 2011, no. 2 (5), p. 63–66 (in Russian).
3. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. *Psikhologiya adaptatsii lichnosti*. (Psychology of personality's adaptation). St.-Petersburg, 2008. 479 p. (in Russian).
4. Braun T. P. *Adaptatsiya studentov k obucheniyu v vuze v usloviyakh optimizatsii obrazovatel'noy sredy: avtoref. dis. kand. ped. nauk* (Students' adaptation to studying at university in conditions of educational environment's optimization: autoref. of diss. ... cand. of pedagogy). St.-Petersburg, 2007. 21 p. (in Russian).
5. Grigor'eva M. V., Shamionov R. M. *Vremennye sootnosheniya sub'yektnykh i lichnostnykh proyavleniy v adaptatsionnom protsesse* (Time correlations of subject's and personality's manifestations at the adaptative process). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* (The bulletin of Volgograd State Pedagogical University). 2009, no. 9, p. 127–130 (in Russian).
6. 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 school adaptation's mechanisms and factors at the different conditions of studying : diss. ... cand. of psychology). Saratov, 2005 (in Russian).
7. Dubovitskaya T. D., Krylova A. V. *Metodika issledovaniya adaptirovannosti studentov v vuze* (The methodic of investigation of students' adaptation at university). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological science and education). 2010. № 2. Available at: http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krilova.phtml (accessed: 9 January 2014).
8. Rean A. A. *K probleme sotsial'noy adaptatsii lichnosti*. (The problem of personality's social adaptation). *Vestnik SPbGU* (Vestnik of Saint Peterburg University). Ser. 6. Filosofija. Politologija. Sociologija. Psihologija. Pravo. Mezhdunarodnye otnosheniya (Philosophy. Culture. Studies. Political science. Law. International relations). 1995, vol. 3, no. 20, p. 74–79 (in Russian).
9. Mel'nikova N. N. *Diagnostika sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti: Uchebnoe posobie* (Diagnostic of personality's social-psychological adaptation: the study guide). Chelyabinsk, 2004. 57 p. (in Russian).
10. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie* (Practical psychodiagnostics. Methodics and tests : the study guide). Ed. by D. Ya. Raygorodskiy. Samara, 1998. 672 p. (in Russian).
11. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp* (Social-psychological diagnostic of personality's and little groups' development). Moscow, 2009. 544 p. (in Russian).
12. Morosanova V. I., Aronova E. A. *Samosoznanie i samoregulyatsiya povedeniya*. (Self-consciousness and self-regulation of behavior). Moscow, 2007. 213 p. (in Russian).
13. Laak Ya., Brugman G. *Kak izmerit' chelovecheskuyu individual'nost': Otsenki i opisaniya* (How to measure person's individuality: valuation and describing). Moscow, 2003. 112 p. (in Russian).



УДК 316.6

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОШЛОМ, НАСТОЯЩЕМ И БУДУЩЕМ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ



А. К. Акименко

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

Изложены данные теоретико-эмпирического анализа взаимосвязи временной перспективы и уровня социально-психологической адаптированности личности. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного в сравнительном аспекте временных представлений трех категорий старшеклассников ($n = 110$): учащихся средней общеобразовательной школы, гимназии и специальной коррекционной школы восьмого вида г. Саратова. Приведена развернутая характеристика четырех уровней социально-психологической адаптированности респондентов. Представлена интерпретация социально-психологической адаптации в качестве особого личностного феномена, имеющего сложную факторную структуру и систему определяющих его показателей. Выявлена и охарактеризована содержательно-смысловая структура временной перспективы личности старшеклассников, включающая факторы управляемости жизни, ее смысловой насыщенности и личностной ответственности за происходящие события. Обозначены и охарактеризованы основные типы временных перспектив личности старшеклассников в зависимости от уровня их социально-психологической приспособленности. Установлены специфические особенности представлений о прошлом, настоящем и будущем в зависимости от половой принадлежности респондентов. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: временная перспектива, социально-психологическая адаптация, система представлений личности.

Введение

В последние два десятилетия наблюдается рост внимания психологов к проблеме временных структур личности. Среди характеристик современного человека неизменными становятся такие темпоральные черты, как открытость инновациям, широкая и разносторонняя жизненная перспектива, планирование своей жизни, экономия времени, уверенность в том, что социальная жизнь регулируема и предсказуема, вера в то, что вознаграждение зависит от мастерства и личного вклада в развитие, а не от случая. Данные характеристики активно реализуются в структуре жизненного пути человека. Субъективное восприятие времени личностью определяет избирательность в осознании своего жизненного пути: произвольное обращение к урокам прошлого, пристрастное отношение к событиям настоящего, построение перспектив своего будущего. Представления себя

во времени позволяют личности анализировать опыт прошлого, осознавать суть настоящего и выстраивать планы и цели на будущее. От того, насколько успешно реализуется этот процесс, зависит жизненный успех и субъективное благополучие личности [1].

Известно, что временная транспектива меняется в течение жизненного пути человека и в каждом возрастном периоде имеет свою специфику. Особый интерес, с нашей точки зрения, она представляет в раннем юношеском возрасте, когда идет активный процесс становления личности, связанный с ее самоопределением и выбором жизненного пути. Будущее становится частью сознательного плана жизни. Таким образом, исследование временной структуры позволяет выявить те характеристики личности, которые влияют на ее социализацию, а также специфические параметры восприятия событий, в некоторой степени детерминирующие саморазвитие, самоидентификацию и построение жизненной перспективы.

Теоретические основы изучаемой проблемы

Уточним основные понятия: социально-психологическая адаптация – это приспособление личности к существованию в обществе в соответствии с его требованиями и личными потребностями, мотивами и интересами. Понятие «адаптированность» мы рассматриваем не только как степень фактического приспособления человека к окружающей среде, но и как уровень его социального статуса и самоощущения удовлетворенности или неудовлетворенности собой или своей жизнью [2, с. 171].

Что касается категории «психологическое время личности», то связанная с ней проблема имеет давнюю традицию изучения в психологии. Безусловно, «осознание времени своего существования – важное дополнение к осознанию собственной идентичности». Реализуясь через осмысление человеком своего психологического времени во взаимосвязи с социальным временем, временем эпохи, оно «порождает некоторую Концепцию Времени, свойственную каждой личности» [3, с. 176].

Категория темпоральных представлений маркируется в научной литературе разными терминами: временная перспектива личности (К. Левин), «временной кругозор» (П. Фресс), «концепция времени личности в масштабах ее жизни» (А. А. Кроник), «временная перспекти-



ва» (К. А. Абульханова-Славская) и др. Наиболее часто употребляющимся термином, связанным с дефиницией «психологическое время личности», по нашему мнению, является термин-словосочетание «временная перспектива личности» и множество его определений. Забегая вперед, дадим рабочее определение понятия временная перспектива личности – это целостное отражение во временном пространстве результатов планируемой ею деятельности и отношений с миром в процессе всего жизненного пути. Иначе говоря, временная перспектива – это «видимая даль», представленная во времени, на расстоянии и в последовательном ее развитии.

В настоящее время существует значительное количество научных работ, предметом изучения которых является временная перспектива личности. Они выполнены в рамках философии, социологии, истории, физиологии, педагогики (А. Бергсон, Э. Гуссерль, В. Дильтей, А. С. Макаренко, М. К. Мамардашвили, А. А. Ухтомский, П. Фресс, М. Хайдеггер), социальной психологии (А. К. Болотова, Е. Е. Бочарова, К. Левин, К. Муздыбаев), клинической психологии (Н. Н. Брагина, В. С. Хомик, К. Ясперс), возрастной (Л. И. Божович, К. Левин, Н. Н. Толстых) и педагогической психологии (М. Р. Гинзбург, И. В. Дубровина). Представления о временной ориентации (фиксации на прошлом, будущем или настоящем) в восприятии и переживании жизни человеком нашли свое отражение в типологии стилей жизни (В. Н. Дружинин), в связи с личностными особенностями человека (Ф. Зимбардо, Д. А. Леонтьев, И. А. Спиридонова, А. В. Серый), его биографическими кризисами и жизненными программами (К. А. Абульханова-Славская, Р. А. Ахмерова). В последнее время данная проблема изучается в связи с социокультурными и половозрастными факторами. Временная перспектива рассматривается как компонент личностной регуляции жизненного пути, как источник самоопределения и поиска смысла жизни (К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина, Л. И. Божович, Е. Е. Бочарова, И. С. Кон, Н. Ф. Наумова, А. В. Петровский, А. Сырцова, Ю. К. Стрелков, П. Фресс, Г. Д. Элькин и др.).

Психологическое время считается важным атрибутом самосознания личности и одним из условий её существования. Так, С. Л. Рубинштейн ставил принципиально вопрос о том, что психология личности должна исследоваться в единстве ее структуры и динамики, сквозь призму пространственно-временной картины человеческой жизни, в ее объективном содержании и субъективных проявлениях, среди которых существенную роль ученый отводит времени, представленному в переживании личности [4]. Исследование временной структуры позволяет выявить те характеристики личности, которые оказывают влияние на ее социализацию, саморазвитие, самоидентификацию и построение жизненной перспективы.

В рамках темпоральной парадигмы В. И. Ковалев выделяет концепт временной перспективы, означающий обозрение индивидом течения времени собственной жизни в любом его направлении, на любом участке его протяженности. Временная перспектива рассматривается с двух сторон: как субъективное образование и психологический механизм. В качестве первого она представляет собой чувственно-мысленные образы, которые возникают в результате отображения значимых моментов жизни. На более высоком уровне происходит ценностно-смысловая переработка этих образов, выделение значимости происходящего, прошлого и будущего в жизни человека. Возникают психологические обобщения, в результате которых формируется активное сознательное отношение субъекта к своей жизни во всем временном диапазоне [5].

Как известно, восприятие временной последовательности – одно из фундаментальных человеческих средств ориентации в мире, способность одновременно видеть, что происходило раньше, что происходит теперь, связывая прошлое и настоящее в одно целое. При этом содержание психологического прошлого определяется совокупностью реализованных связей; психологическое настоящее включает в себя актуальные события, реализация которых уже началась, но еще не завершилась; психологическое будущее составляют планы, цели, ожидания. Таким образом, переживание времени личностью подчиняется логике осуществления жизненных задач, самореализации ее потенциала.

В настоящее время существует множество родственных понятий, связанных с категорией психологического времени личности. Родоначальник изучения проблемы Курт Левин (1951) определял временную перспективу как «полную совокупность представлений индивидуума о своем психологическом будущем, настоящим и прошлым, существующих в данный момент времени» [6]. Его последователь С. Л. Франк считал, что индивидуальный способ видения мира проявляется в интерпретациях того, что происходило, происходит и будет происходить [7]. По мере взросления личности временная перспектива расширяется и усложняется, отражая тот уникальный опыт, который приобретает индивид на протяжении своего жизненного пути.

Согласно Ж. Нюттену термин «временная перспектива» относят к трем различным аспектам психологического времени: собственно временная перспектива, временная установка и временная ориентация [8]. *Временная установка* – это позитивная и негативная настроенность субъекта по отношению к своему прошлому, настоящему и будущему. *Временная ориентация* – доминирующая направленность поведения на объекты и события прошлого, настоящего или будущего. Само же понятие *временной перспективы* Ж. Нюттен рекомендует рассматривать по аналогии с



пространственной перспективой. В этом случае когнитивные репрезентации для временной перспективы становятся тем же самым, что и зрительное восприятие для пространственной, и тогда временную перспективу можно охарактеризовать такими свойствами, как протяженность, глубина, насыщенность, структурированность и реалистичность [8]. При этом временная перспектива, в отличие от пространственной, может быть репрезентирована только «ментально», в сознании человека. «Виртуальное» присутствие во внутреннем плане разно удаленных во времени объектов-целей создает временную перспективу. В этом случае она выступает как функция составляющих ее мотивационных объектов, которые определяют ее содержательные характеристики [9].

Другой известный исследователь в области психологического времени Кристофер Леннингс вводит следующее определение временной перспективы: «это когнитивная операция, которая включает в себя как эмоциональную реакцию на воображаемые временные зоны (такие, как настоящее, прошедшее и будущее), так и предпочтение располагать действие в какой-либо темпоральной зоне» [10]. К. Леннингс рассматривает три специфических профиля временной перспективы – атомистический, гештальт-профиль и профиль актуализатора, первые два позаимствованы из работ Т. Коттла.

Несмотря на отсутствие единства в представлениях ученых о природе психологического времени, признается его уровневое строение, детерминируемое специфическими задачами психического отражения: от восприятия и оценки коротких временных интервалов до осмысления времени собственной жизни. Так, отражение в психике системы временных отношений между событиями жизненного пути содержит:

1) оценки одновременности, последовательности, длительности, скорости протекания различных событий жизни, их принадлежности к настоящему, удаленности в прошлое и будущее;

2) переживания сжатости и растянутости, прерывности и непрерывности, ограниченности и беспредельности времени;

3) осознание возраста, возрастных этапов – детства, молодости, зрелости, старости;

4) представления о вероятной продолжительности жизни, о смерти и бессмертии, об исторической связи собственной жизни с жизнью предшествующих и последующих поколений семьи, общества, всего человечества [11].

Временная перспектива, будучи изначально неосознаваемой человеком, оказывает влияние на его поведение и жизнь в целом, определяя мироощущение, принятие прошлого, понимание настоящего, состояние планов на будущее (Г. Д. Элькин, Ф. Зимбардо, Дж. Бойд) [12]. Немаловажно и то, что она обуславливает распределение психической активности субъекта в разные периоды его жизни. Развитие личности,

реализуясь в контексте временной перспективы, очевидно, требует от человека понимания роли времени в его жизни и формирования на этой основе активной позиции по отношению к нему, включающей планирование будущего, преодоление ситуативности настоящего, накопление и применение прошлого опыта [13].

Таким образом, временная перспектива рассматривается авторами как фундаментальное измерение в структуре личности. Принимая за основу метода модель жизненного пространства К. Левина, автор методики ЗТPI Ф. Зимбардо полагает, что особенности восприятия своего прошлого опыта и видения будущего влияют на интерпретацию и реакцию человека на события настоящего и поведение [14]. Считается, что временная перспектива имеет когнитивную, эмоциональную и социальную компонентную структуру. Ее формирование зависит от культурных ценностей, типа образования, модели семьи, социоэкономического статуса, экономической и политической ситуации, наличия в опыте субъекта травматических событий и персональных успехов [15]. Временная перспектива может рассматриваться как выражение собственной системы смыслов человека. Так, Ф. Зимбардо и Дж. Бойд полагают: несмотря на то, что временная перспектива может зависеть от ситуационных сил, она вполне может считаться относительно стабильной диспозициональной характеристикой личности.

Уточним и обобщим рабочее определение, данное нами первоначально: итак, под временной перспективой, вслед за К. Левиным, мы понимаем существующую в настоящий момент (психологическое настоящее) целостность видения индивидом своего психологического будущего и своего психологического прошлого.

Выборка, методики и методы исследования

Для изучения вышеуказанных феноменов мы использовали: «Опросник временной перспективы ЗТPI» (Zimbardo Time Perspective Inventory) Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной (2008), методику «Временной линии» (Т. Коттла), «Тест смысловых жизненных ориентаций» в адаптации Д. А. Леонтьева, «Опросник социально-психологической приспособленности» Х. Белла (адаптированный в Ярославском НПЦ «Психодиагностика»), «Многофакторный личностный опросник» Р. Кеттелла (16PF – форма С), «Личностную шкалу проявления тревоги» Дж. Тейлора, «Мак-опросник» В. В. Знакова, «Опросник на выявление эмпатийных тенденций» И. М. Юсупова, «Тест-опросник уровня субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинды, «Методику изучения уровня притязаний и самооценки» Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), проективную методику «Незаконченные



предложения» (Д. Сакса и Р. Леви). Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью методов описательной статистики. Данные были сгруппированы по их значениям, выявлены центральные тенденции распределения. Уровень статистической значимости различий был определен по критерию Стьюдента и составил $p < 0,001$. Результаты исследования были подвергнуты корреляционному анализу, выполненному с помощью метода линейной корреляции Пирсона.

Эмпирическое исследование осуществлялось в течение 2009–2013 гг. В нем приняли участие 110 старшеклассников (56 девушек и 54 молодых человека): 48 учащихся гимназии (26 девушек и 22 молодых человека); 36 человек, обучающихся в общеобразовательных классах средней школы (18 девушек и 18 юношей) и 26 старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью легкой и умеренной степени выраженности (12 девушек и 14 юношей), возраст испытуемых 15–16 лет.

Результаты эмпирического изучения и их обсуждение

Продолжая серию теоретико-экспериментальных исследований, разрабатываемых на кафедре социальной психологии образования и развития СГУ им. Н.Г. Чернышевского, посвященных актуальным проблемам социализации и социально-психологической адаптации личности, ее самоопределения и профессионального становления (И. В. Арендачук, Е. Е. Бочарова, А. Р. Вагапова, А. А. Голованова, Р. М. Шамионов и др.) [16–20], попытаемся детально проанализировать результаты исследования специфики временной перспективы разных категорий старшеклассников с учетом характера их социально-психологической адаптации. Изучение представлений старшеклассников о своем прошлом, настоящем и будущем дает возможность глубже проникнуть в сферу их смысложизненных конструктов и тем самым расширить и систематизировать полученные знания о психологических особенностях данного возрастного периода. Кроме того, исследование специфики взаимосвязи временных представлений и стратегий адаптивного поведения становится удобной моделью, раскрывающей условия, факторы и индивидуально-психологические различия формирования системы отношений молодежи к действительности, окружающим людям и к себе. Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического и практического осмысления системы представлений старшеклассников о будущем, настоящем и прошлом, выявления их связи с социально-психологическими характеристиками личности и с уровнем социально-психологической адаптации.

Как известно, при переходе от подросткового возраста к юношескому происходит процесс самоопределения старшеклассника, переориентация его самосознания с мира собственных переживаний и познания себя в системе взаимоотношений на поиск и выделение своего места в жизни в качестве члена общества. Личностное самоопределение, таким образом, становится узловой проблемой взаимодействия индивида и общества. Л. И. Божович, И. С. Кон, изучая вопросы формирования личности на данном этапе онтогенеза, связывают переход от подросткового к юношескому возрасту с резкой сменой внутренней позиции, заключающейся в том, что устремленность в будущее становится основной направленностью личности. Проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания интересов, планов старшеклассников. Юноша (девушка) стремится занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т. е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни [21, 22]. По существу, основным новообразованием раннего юношеского возраста становится личностное самоопределение, поскольку именно в нем заключается то существенное, что появляется в обстоятельствах жизни старшеклассников, в требованиях к каждому из них.

Таким образом, временная перспектива учащихся раннего юношеского возраста становится значимой характеристикой их жизнеопределения. Не случайно Л. И. Божович и М. Р. Гинзбург психологическую сущность личностного самоопределения старшеклассника рассматривают через следующие четыре характеристики: потребность в самоопределении как потребность в формировании некоей смысловой системы, в которой центральным моментом является представление о смысле собственной жизни; связь самоопределения с ценностями; устремленность в будущее; связь самоопределения с выбором профессии [23]. Остановимся подробнее на результатах проведенного исследования.

На основе сравнительного анализа фактического материала все испытуемые были нами условно поделены на четыре основные группы по показателю социальной приспособленности. Уровень их социально-психологической адаптации уточнялся на основе экспертных оценок и самооценочных показателей адаптированности по опросникам, т. е. с учетом объективных и субъективных критериев [24]. Дадим уровневую характеристику представителей каждой из групп (рисунк).

Первый уровень – уровень выраженной дезадаптации. К нему (от 39 до 30 баллов) были отнесены 23 человека, что составило 25% от всего количества испытуемых. Преобладающая часть – 86% – данной группы представлена старшеклассниками с интеллектуальной недостаточностью и



Уровневая характеристика социально-психологической адаптированности (СПА) разных категорий старшеклассников

14% учащихся средней общеобразовательной школы. Такие учащиеся либо плохо учатся в школе и не успевают овладеть программой, либо же вовсе не посещают занятия и находятся под угрозой отчисления; совершают противоправные действия и привлекаются к ответственности; многие имеют тяжелые хронические заболевания, вплоть до инвалидности; в семье наблюдаются постоянные конфликты до полного разрыва отношений; респонденты неразборчивы в знакомствах. Эти подростки злоупотребляют спиртным, склонны к токсикомании; добывая деньги нечестным путем, тратят их на развлечения, не заботясь о завтрашнем дне. Для респондентов свойственно отсутствие планов, асоциальные либо нереальные планы (стать большим начальником, известным политиком и т. п.). Даная группа учащихся легко поддается плохому влиянию и, как правило, безвольна, у них частые аффективные реакции и эмоциональные нарушения.

Что касается результатов изучения представлений о прошлом, настоящем и будущем этой группы учащихся, то главной особенностью их временного кругозора, по сравнению с респондентами других групп, является узость, ограниченность, фрагментарность и недостаточная адекватность в осмыслении происходящих событий. Поверхностное представление о себе и своем жизненном пути проявляется у них в разрыве событий прошлого и настоящего, в отсутствии логичной и обоснованной устремленности в будущее. Так, при выполнении заданий по методике «Временная линия» подавляющим большинством учащихся последовательность воспроизведения временных отрезков прошлого, настоящего и будущего была нарушена. Отмечалась критическая степень рассогласованности образов «Я прошлого», «Я настоящего», «Я будущего», бедность и ситуативность их вербальных характеристик: «В прошлом я ходил в магазин», «В прошлом я смотрел телевизор», «В прошедшем времени я была

у бабушки с мамой». Некоторые учащиеся вовсе отказывались делиться своими воспоминаниями: «Ничего не помню», «Не знаю».

В «настоящем» статус своей взрослости они адекватно не оценивают и дают себе упрощенные характеристики: «Я человек», «Я ученица», «Я пацан». Что касается «будущего», то временные отрезки линии были у большинства из них короткими и равными между собой. Представления о будущем у них были ограниченными, расплывчатыми и противоречивыми. С одной стороны, будущее они связывают с нереальными планами: «В будущем я буду юристом», «Я поступлю в медицинский институт», «Я пойду в армию, а потом стану милиционером» – что свидетельствует об отсутствии критичности к своим возможностям и состоянию. Однако при анализе незаконченных предложений по этой методике в некоторых случаях были выявлены довольно реальные и конкретные жизненные цели учащихся. После окончания школы многие из девушек собираются учиться в ПТУ, создать семью, а юноши нацелены на трудоустройство по полученной специальности.

Известно, что на адекватность восприятия и отражение временных образов и понятий оказывают влияние разные факторы: биологический, психофизический, социокультурный, педагогический и др. Прежде всего, затруднения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью могут быть связаны с усвоением категории времени, чрезвычайно сложной по своей природе. Время изменчиво и часто познается опосредовано. Вычленение и познание временных отношений человеком зависит от согласованной работы сложных структур головного мозга. Учащиеся с проявлениями органического дизонтогенеза, находящиеся в неблагоприятной социокультурной среде, с системным нарушением познавательных процессов, в отличие от нормы, не могут ориентироваться самостоятельно и адекватно во временном диапазоне. Они, как



мы наблюдали, либо сокращают и ограничивают его событиями «настоящего», либо полностью их искажают. Следовательно, одним из ведущих факторов, обуславливающих нелогичность и дискретность временной перспективы умственно отсталых школьников, является дефект коры их головного мозга.

Что касается социально-психологической адаптированности учащихся средней общеобразовательной школы, то их временная перспектива характеризуется сочетанием восприятия негативного прошлого с представлениями о некоей фатальности настоящего и низкой ориентацией на будущее. Определяющими личностными характеристиками данного типа временной перспективы являются: низкая интернальность по всем позициям, низкая степень развития внешней/внутренней поддержки, ограниченность временной перспективы, высокая тревожность.

Второй уровень – уровень средненизкой адаптированности. К этому уровню приспособленности (от 29 до 20 баллов) было отнесено 19 человек, что составило 20% от всего количества респондентов. Данная группа представлена в наименьшей степени учащимися гимназических классов (11%), в то время как количество учащихся средней школы и испытуемых с интеллектуальной недостаточностью составляет 58% и 31% соответственно. Уровень характеризуется выраженным нарушением социальной приспособленности, которая проявляется в недостаточной уверенности в себе, трудности установления дружеских отношений, наличии чувства робости, застенчивости и зависимости в межличностных взаимоотношениях ($\bar{\chi} = 23,61; t = 8,82, p < 0,001$). Наряду с легкой ранимостью, тревожностью и выраженным чувством вины данной группе испытуемых свойственны частые вспышки гнева, враждебности и агрессии. Респонденты плохо контролируют свои эмоции; по шкале семейной приспособленности констатируется наличие определенного напряжения, обусловленного длительными субъективными переживаниями качества семейных отношений ($\bar{\chi} = 15,1; t = 2,51, p < 0,05$), которое может проявляться в продолжительной напряженной ситуации в семье, страхом перед родителями, касающимся неспособности оправдать их надежды, в болезненном переживании развода или расставания родителей. Высокие баллы по шкале «здоровье» свидетельствуют о проблемах в сфере самочувствия, которые являются следствием перенесенных травм, частых заболеваний либо слишком пристальным вниманием к собственному телу. При анализе шкалы «фемининность – маскулинность» у большинства представителей этой группы констатируется выраженная ориентация на мужскую позицию и стратегии поведения в социуме ($\bar{\chi} = 16,6; t = 4,29, p < 0,001$). Опыт показывает, что выбор данной модели поведения, как правило, связан с чувством социальной неполноценности и является результатом его компенсации.

Временная перспектива у этих подростков характеризуется сосредоточением на негативном прошлом и ощущении фатальности настоящего, его предначертанности, невозможности позитивных изменений. Определяющими личностными характеристиками данного типа временного восприятия являются: низкая интернальность в различных сферах, снижение креативности, переживание неудовлетворенности прожитой частью жизни, неуверенность в своих силах, невозможность контролировать события собственной жизни, ощущение иллюзорности свободы выбора и бессмысленности планирования будущего. Таким образом, у респондентов данной группы наблюдается снижение ответственности, контроля за происходящим и отсутствие ощущения управляемости жизнью, в основном они просто «плывут по течению».

Третий уровень – средневысокой приспособленности. К данной группе адаптированности (от 19 до 10 баллов) было отнесено 44 человека, что составило 46% от всего количества респондентов. Данный уровень в наименьшей степени представлен учащимися старших классов средней школы (39%), и в большей – старшеклассниками-гимназистами (61%). Группа характеризуется хорошей адаптированностью в семье ($\bar{\chi} = 12,82; t = 2,4, p < 0,05$), отсутствием серьезных соматических заболеваний ($\bar{\chi} = 12,91; t = 2,05, p < 0,05$). Межличностные взаимоотношения у представителей данного уровня приспособленности складываются более стихийно, но без выраженных проблем ($\bar{\chi} = 16,55; t = 9,1, p < 0,001$). Испытуемые принимают активное участие в общественной жизни класса и школы. Средневысокие баллы ($\bar{\chi} = 14,59$) по шкале «враждебность» свидетельствуют о склонности проявлять критичность в социальных контактах и некоторую степень недоверия по отношению к окружающим. Данные по шкале «эмоциональность» свидетельствуют о том, что для лиц, отнесенных к этому уровню, характерны эмоциональная стабильность и выраженная способность контролировать свои субъективные переживания ($\bar{\chi} = 15,88; t = 5,84, p < 0,05$). Эти учащиеся в целом не конфликтны. Обращает на себя внимание тот факт, что в данную группу не вошли учащиеся с интеллектуальной недостаточностью.

Временная перспектива представителей данной группы-уровня характеризуется сбалансированным сочетанием ориентаций на позитивное прошлое, управляемые и контролируемые настоящее и будущее. Определяющими личностными характеристиками данного типа временной перспективы является высокая осмысленность жизни, оптимизм, позитивный взгляд на жизнь, гибкость и адекватность поведения, экстернальный локус контроля за происходящим, креативность и синергия.

Четвертый уровень – высокой социально-психологической адаптированности характеризу-



ется высокой приспособленностью к семье, удовлетворительным самочувствием (соответственно $\bar{\chi} = 10,63$ и $\bar{\chi} = 10,94$; $t = 2,4$, $p < 0,05$). С точки зрения приспособленности к социуму, испытуемым свойственны уверенность в себе, отсутствие страха перед большой группой людей ($\bar{\chi} = 9,35$; $t = 9,1$, $p < 0,05$). Они активно участвуют в социальной жизни – как в культурных мероприятиях, так и в спортивных состязаниях. Эмоционально-волевая сфера респондентов гармонично развита, они прекрасно контролируют проявления своих чувств и эмоций ($\bar{\chi} = 10,47$), у них не наблюдается внезапных аффективных всплесков и перепадов настроения, как правило, они вежливы и серьезны. По шкале «фемининность – маскулинность» этот уровень характеризуется адекватной полоролевой идентичностью респондентов ($\bar{\chi} = 13,37$). Данную группу представляют 22% ($n = 24$) из всего количества изученных респондентов, из которых 79% составили представители гимназии и 21% – учащиеся общеобразовательной школы.

Временная перспектива у респондентов с высокой степенью приспособленности характеризуется выраженной ориентацией на позитивный опыт прошлого (в детстве представителей данного уровня родители часто хвалили, подбадривали, создавая ситуацию «успеха», благополучия) и чрезмерно развитыми ожиданиями успешного будущего («родственники мне помогут устроиться в этой жизни», «у моей семьи есть связи, значит все под контролем» и т. п.) на фоне размытости отношения к настоящему. Определяющими личностными характеристиками данного типа временной перспективы являются высокая самооценка, самопринятие, отсутствие тревожности, снижение ответственности за происходящее, не всегда адекватный уровень смысложизненных представлений.

Кратко осветим основные тенденции проявлений социально-психологических характеристик типичных представителей изученных групп приспособленности. Респонденты со средненизким уровнем социально-психологической адаптированности отличаются замкнутостью в общении, конформностью (октанта V: ($\bar{\chi} = 6,34$), социальной фрустрированностью и тревожностью (октанта IV: $\bar{\chi} = 6,48$), неуверенностью в себе и своих силах, что, в свою очередь, определяет частые колебания настроения и аффективность эмоциональных реакций (октанта III: ($\bar{\chi} = 5,89$)). Представители средневысокого уровня социально-психологической приспособленности олицетворяют собой «гармоничный оптимум» – динамическое равновесие развития личностных свойств и качеств, необходимых для успешного взаимодействия с социальным миром. Их самооценка адекватна, эмоциональная сфера гармонично развита (октанта VII: ($\bar{\chi} = 6,75$)). Они стабильны, эмоционально отзывчивы, проявляют гибкость в социальных контактах (октанта VIII: ($\bar{\chi} = 6,47$)), в общении с окружающими редко используют стратегию до-

минирования и грубый расчет. У испытуемых с высоким уровнем адаптированности отмечаются выраженные показатели общительности, экспрессивности, уверенности в себе, раскованности в социальных контактах (октанта I: $\bar{\chi} = 8,49$), спонтанности в поведении, решительности (октанта III: $\bar{\chi} = 5,69$), устойчивости к влиянию окружающих, расчётливости (октанта II: $\bar{\chi} = 6,45$), по сравнению с респондентами среднего и низкого уровней адаптации.

В процессе анализа социально-психологических характеристик испытуемых установлена связь между уровнем их адаптированности и степенью выраженности эмпатийных и макиавеллистических тенденций ($r = >0,19$ при $p < 0,05$). Так, у испытуемых с низким и средненизким уровнем развитости эмпатии ($\bar{\chi} = 33$) и высокие показатели по шкале макиавеллизма ($\bar{\chi} = 87$) (уровень статистической значимости различий с другими группами испытуемых по критерию Стьюдента: $t = 26,7$; $p < 0,001$). Это означает, что при вступлении в контакт они склонны держаться эмоционально отчужденно, обособленно, испытывать недоверие к собеседнику. Манипулятивные действия на данном уровне адаптации являются лишь средством приспособления к социальной среде. Это – классический пример «синдрома эмоциональной холодности» в ответ на фрустрирующую обстановку. Необходимо отметить значимую отрицательно направленную связь уровня эмпатийных тенденций и показателей макиавеллизма данной группы испытуемых ($r = -0,38$ при $p < 0,01$), т. е. при возможном последующем увеличении уровня макиавеллистических ориентаций у данной группы респондентов степень эмпатийных тенденций будет снижаться и наоборот.

Респонденты, демонстрирующие средне-высокую социально-психологическую приспособленность в большинстве имеют усредненные показатели по Мак-шкале ($\bar{\chi} = 71$) и высокие значения эмпатийности ($\bar{\chi} = 68$). Они эмоционально отзывчивы, великодушны, адекватно воспринимают окружающий мир, быстро устанавливают контакт и находят общий язык с другими; не склонны воспринимать окружающих как средство достижения цели, чаще всего окружающий мир отвечает им тем же.

У представителей высокого уровня адаптированности выявлены средние показатели развития эмпатийных тенденций ($\bar{\chi} = 44$) и высокие значения по шкале «макиавеллизм» ($\bar{\chi} = 94$). По-видимому, это означает, что респонденты в межличностных отношениях более склонны судить о других по их поступкам, нежели доверять своим личным впечатлениям. В социальных взаимодействиях они целеустремленны, конкурентноспособны и в большей степени ориентированы на достижение цели, нежели на взаимодействие с партнерами. По-видимому, это связано с достижением испытуемыми высшей ступени социальной



адаптированности, увеличением уверенности в себе и возросшей степенью недоверия к окружающим людям.

По методике «Временная линия» мы получили следующие результаты: у всех нормально развивающихся старшеклассников временная перспектива сформирована и характеризуется наличием «Я – прошлого», «Я – настоящего» и «Я – будущего» и их гармоничной согласованностью. Следует отметить общую направленность испытуемых в будущее – величина отрезка «Мое будущее» в среднем в три раза длиннее отрезка «Мое прошлое». Будущее связано с большими планами и твердыми намерениями. У молодых людей эмоциональный фон прошлого, настоящего и будущего имеет очевидные различия: в прошлом он в основном безмятежный, ровный, иногда с грустью; в настоящем – беспокойный, напряженный; в будущем – уверенный, оптимистичный.

При анализе по методике «Незаконченные предложения» мы выявили общую тенденцию позитивного, оптимистичного восприятия будущего нормально развивающимися старшеклассниками. Об этом свидетельствуют следующие ответы испытуемых: «Будущее кажется мне светлым, интересным», «Надеюсь на лучшее» «Все сложится успешно, удачно» и т. п. Между тем учащиеся средней школы все же выражают некоторое беспокойство по поводу своего «завтрашнего дня»: «Будущее кажется мне неясным, туманным». Молодые люди тревожатся о «завтрашнем дне», мысленно его отодвигают, в то время как респонденты-гимназисты чувствуют уверенность в своем «безоблачном будущем», так как надеются на протекцию влиятельных родителей: «Надеюсь на поддержку родителей», «Я всегда хотел пойти по стопам отца». Перед этой категорией испытуемых открываются более обширные перспективы и возможности: обучение и трудоустройство за границей, выбор престижного вуза в России: «Наступит день, когда я уеду учиться за границу», «Будущее кажется мне нелепым в России». У учащихся средней школы подобных возможностей, чаще всего, нет, о чем они и сожалеют: «Я бы мог быть очень счастливым, если бы у меня были деньги и связи» и т. п. Таким старшеклассникам приходится надеяться на себя и на собственные силы: «Наступит день, когда я выбьюсь в люди», «Я всегда хотел многого добиться в жизни и обязательно добьюсь этого – чего бы мне это ни стоило». В целом у большинства учащихся старших классов отмечается общее позитивное восприятие прошлого, при этом особо подчеркивается «беззаботность детства»: «Когда я был ребенком – я был счастлив», «Когда я был ребенком, у меня не было проблем».

Остановимся подробнее на результатах анализа временной перспективы, проведенного в аспекте половой принадлежности. Для начала отметим выраженную ориентацию на прошлое среди респондентов женского пола, для юношей

же оно более туманно и менее ценно. Они с трудом припоминают события детства: «В прошлом я был мальчишкой», «В прошлом я был маленьким», в то время как у девушек присутствуют яркие эмоционально-окрашенные воспоминания: «Моим самым живым воспоминанием детства является мой день рождения, когда...», «Моим самым живым воспоминанием детства является поездка на Красное море, когда...». У многих респондентов наблюдается также выраженное критическое отношение к своему прошлому: «Если бы я снова стала ребенком, то я прожила бы жизнь по-другому», «В прошлом я много ошибался», «Если бы я снова стал ребенком, я пошел бы по другому пути», «В прошлом я была глупенькой, наивной».

Что касается далекого будущего, то респонденты испытывают оптимизм в его представлении: «Когда я буду в возрасте, я буду обеспеченным человеком», «Когда я буду старой, я буду вязать носки, печь пироги, воспитывать внуков», «Когда я стану пожилым, я буду жить в маленьком домике на берегу озера». При этом именно старшеклассники в основном надеются на свои силы: стратегию «рассчитывать на себя» отмечали преимущественно девушки. Подтверждая вышесказанное, приведем их типичные ответы: «Больше всего я хотела бы в жизни добиться поставленной цели», «Надеюсь на себя, на собственные силы», «Больше всего в жизни я хотела бы добиться всего задуманного». Девушки ощущают выраженную ответственность за создание семьи, считая это залогом успеха в жизни, наряду с карьерой: «Больше всего в жизни я хотела бы удачно выйти замуж и иметь счастливую семью», «Моим самым сокровенным желанием является создание благополучной семьи», «Я бы могла быть очень счастливой, если бы все родные и близкие были счастливы».

Ведущей потребностью «в настоящем» у старшеклассниц является потребность во внимании со стороны противоположного пола и взаимной любви: «Больше всего в жизни я хотела бы, чтобы у меня был парень», «Я могла быть очень счастлива, если бы моя любовь была взаимной» и т. п. Молодые люди, напротив, в большинстве своем ориентированы на конкретную действительность, но при этом пока что мало уделяют внимания развитию деловых качеств, рассчитывая на удачу: «Надеюсь на судьбу, удачу», «Если мне повезет, я добьюсь всего», «Я всегда хотел выиграть в лотерею» и др. В ходе бесед с респондентами было обнаружено, что на деловые качества рассчитывают 40,7% испытуемых мужского пола и только 19,6% – женского.

Психологически устремленные в будущее старшеклассники склонны мысленно «перепрыгивать» через незавершенные этапы «настоящего»: внутренне они уже тяготеют школой. Школьная жизнь кажется им временной, ненастоящей, преддверием другой, более богатой и подлинной, которая одновременно манит и немного пугает их.



Между тем молодые люди отчетливо осознают, что содержание будущей жизни зависит, прежде всего, от того, сумеют ли они правильно выбрать будущую профессию. Респонденты, ориентированные на будущее и высокие достижения, готовы проявлять упорство и настойчивость в учебе, не боятся трудностей и рутинной работы, меньше уделяют времени отдыху и свободному времяпровождению (шкалы Ac, Ep, Pl); имеют выраженный самоконтроль над чувствами и потребностями, действуют осторожно и рассудительно, склонны все планировать (шкалы Og, Im); заботятся о своей репутации и корректности поведения, делают ставку на общественное признание (шкалы Ex, SR); активно овладевают новыми знаниями и участвуют в общественной жизни школы (шкала Un).

Анализируя ответы респондентов женского пола, мы пришли к выводу, что девушки также смотрят на настоящее с позиции будущего. Формулируя свои цели и планы, они больше рассчитывают на молодость, на себя, на свои деловые качества, целеустремленность, будущий профессионализм, чем на удачу, связи. В связи с этим основное внимание в их «настоящем» уделяется образованию как основе развития личности, становлению профессионализма, психологической и социальной зрелости. Молодые же люди в основном настроены на активную деятельность, реализацию потенциала, на раскрытие своих резервов, но при этом в большей степени ориентированы на получение незамедлительного результата, чем на длительное самосовершенствование, развитие и обучение.

В целом жизненный путь в представлении респондентов женского и мужского пола отражает последовательность основных событий: материальная обеспеченность, профессионализм и карьера, затем – вступление в брак и появление ребенка.

Подведем итоги: временная перспектива у респондентов, демонстрирующих выраженную дезадаптированность, адекватно не сформирована и характеризуется дискретностью, отсутствием целостности, последовательности и согласованности между событиями прошлого, настоящего и будущего. События прошлого и будущего сливаются у них в едином воспоминании или воссоставляются в памяти с нарушением хронологии. Отмечаются критическая степень рассогласованности образов «Я – прошлого», «Я – настоящего», «Я – будущего», бедность и ситуативность вербальных характеристик, представления о будущем являются ограниченными, расплывчатыми и противоречивыми – часто будущее связывается с нереальными планами.

Как уже отмечалось, старшеклассники с интеллектуальной недостаточностью отличаются низким уровнем самоопределения, самостоятельного выбора целей и оценки своих возможностей. Ответственность за свою жизнь обрушивается на них в момент окончания школы, у них воз-

никает острое чувство «выкинутых» из жизни, «никому не нужных». Неумение прислушаться к своим потребностям и определить свои цели и жизненные пути приводит к тому, что жизненный путь выпускника коррекционного учреждения складывается стихийно и, к сожалению, часто не лучшим для него образом. Отсутствие же коррекционно-реабилитационных адаптивных индивидуализированных программ еще в большей степени усугубляет эту ситуацию.

Временной кругозор представителей среднего уровня приспособленности также отличается некоторой узостью, ограниченностью и недостаточной адекватностью. Констатируется поверхностное представление о себе и своем жизненном пути. Это проявляется в разрыве событий прошлого и настоящего, в отсутствии логичной и позитивно обоснованной устремленности в будущее.

У респондентов, демонстрирующих средне-высокую и высокую степень социально-психологической адаптированности, довольно реальные и конкретные жизненные цели. В рамках обобщенных временных представлений старшеклассники репродуцируют конкретные (как правило, положительно окрашенные) возникшие в памяти мысли, факты и впечатления. Общую тенденцию представлений респондентов о будущем иллюстрирует потребность в самоопределении – в формировании некоей смысловой системы, в которой центральным является представление о смысле собственной жизни и устремленность в будущее.

Таким образом, временная перспектива гармоничного типа, представленная сбалансированным сочетанием позитивного отношения к прошлому, настоящему и будущему, с высокой степенью вероятности сочетается со средневысоким и высоким уровнями социально-психологической приспособленности личности и базируется на развитой системе жизненных целей, придающей жизни осмысленность, управляемость, насыщенность и ответственное отношение к ней.

Заключение

Проблема изучения временной перспективы у старших школьников в масштабах их жизни (прошлого, настоящего и будущего) относится к числу сложных, все еще недостаточно разработанных и актуальных проблем социальной психологии личности. Особенности временной перспективы в организации жизненного пути современных старшеклассников находятся в зависимости от целого ряда факторов: педагогических, социальных, психологических и др. У молодых людей в связи с необходимостью самоопределения в масштабе жизненного пути появляется задача осознанно ставить цели и достигать их. Для ее успешного разрешения у старшеклассника должна сформироваться мотивация к занятию новой социальной позиции, сложиться дифференцированная



система ценностных ориентаций и способность к творческому построению жизненных смыслов в индивидуальном пространстве, возможностей во временной перспективе. В связи с этим личности необходимо соотносить свои желания с адекватным Я-образом (в обобщенном смысле – Я-концепцией). Этот многогранный и сложный процесс может быть успешен только в том случае, если у учащихся старших классов сложится развитая функциональная структура процесса саморегуляции, что, в свою очередь, повлияет на успешность социально-психологической адаптации личности.

Библиографический список

1. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности : психологическая картина и факторы. Саратов, 2008. 296 с.
2. Акименко А. К. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. Психологические науки : «Акмеология образования». 2008. Т. 14, № 1. С. 169–173.
3. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2000. 288 с.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 2003. 456 с.
5. Ковалев В. И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л. И. Анциферовой. М., 1988. С. 216–230.
6. Lewin K. Field theory in the social sciences : selected theoretical papers. N. Y. 1951. 241 p.
7. Франк С. Л. Смысл жизни. Брюссель, 1976. 170 с.
8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2004. 599 с.
9. Бочарова Е. Е. Временная перспектива личности студента с разным уровнем адаптационной готовности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 1. С. 267–273.
10. Lennings C. J. Self-efficacy and temporal orientation as predictors of treatment outcome in severely dependent alcoholics // Alcoholism treatment quarterly. 1996. № 14. P. 71–79.
11. Кондаков И. М. Временная перспектива и мотивационные предпочтения // Журнал прикладной психологии. 1999. № 4. С. 99–113.
12. Zimbardo P. G. & Boyd J. N. Putting time in perspective : A valid, reliable individual-differences metric // Journ. of Personality and Social Psychology. 1999. № 77. P. 1271–1288.
13. Ковдра А. С. Временная перспектива как predisposition психологической безопасности личности: дис. ... канд. психол. наук. Пенза, 2012. 224 с.
14. Zimbardo P. G. & Boniwell I. Balancing one's time perspective in Pursuit of Optimal Functioning // Positive psychology in practice. Hoboken, NJ, 2004. P. 105–168.
15. Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психол. журн. 2008. Т. 29, № 3. С. 101–109.
16. Арендачук И. В. Профессиональное самоопределение старшеклассников в разных условиях социализации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 2. С. 139–143.
17. Акименко А. К. Стратегии адаптивного поведения молодежи и их характеристика // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 1. С. 256–260.
18. Ваганова А. Р. Социально-психологические аспекты сопровождения процессов направленной социализации молодежи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 2. С. 146–151.
19. Голованова А. А. К проблеме диагностики социальной креативности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 1. С. 7–12.
20. Шамионов Р. М. Социализация личности : системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 07.06.2013).
21. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 464 с.
22. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителей. М., 1989. 256 с.
23. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопр. психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
24. Акименко А. К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения современной молодежи в процессе социально-психологической адаптации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 56–61.

Visions of the Past, Present and Future in the System of Socio-Psychological Personal Adaptation

Anastasiya K. Akimenko

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

The article presents the data of theoretical-empirical analysis of the interrelation of time perspective and level of socio-psychological personal adaptation. It also presents the results of empirical research, which has been conducted from the point of view of the comparative aspect of time visions of three categories of senior students ($n = 110$): pupils of secondary school, gymnasium and special correction school (type 8) from the city of Saratov. The article contains detailed characteristics of four levels of the respondents' socio-psychological adaptation. It presents interpretation of socio-psychological adaptation as a special personal phenomenon, which has a complex factor structure and a system of its key factors. The article identifies and characterizes substantial-semantic structure of senior students' personal time perspective, which includes factors of life controllability, its conceptual saturation, and personal responsibility for events. It also identifies and



characterizes the main types of time perspectives of senior student's personality according to their level of socio-psychological adaptation. The article defines specific features of the past, present and future visions according to respondents' gender. Applied aspect of the problem can be realized in counseling practice of psychological services.
Key words: time perspective, socio-psychological adaptation, system of personal visions.

References

1. Shamionov R. M. *Sub»ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i faktory* (Subjective well-being of person: psychological picture and factors). Saratov, 2008. 296 p. (in Russian).
2. Akimenko A. K. *Teoreticheskie osnovy issledovaniya sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti* (The theoretic elements of researching of personality's social-psychological adaptation). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya psikhologicheskie nauki. «Akmeologiya obrazovaniya»*. (Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Ser. Psychology. «Educational Acmeology»), 2008, vol. 14, no. 1, pp. 169–173 (in Russian).
3. Andreeva G. M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya : uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy* (Psychology of social knowledge: the study guide for students of universities). Moscow, 2000. 288 p. (in Russian).
4. Rubinshteyn S. L. *Problemy obshchey psikhologii* (Problems of general psychology). Moscow, 2003. 456 p. (in Russian).
5. Kovalev V. I. *Kategoriya vremeni v psikhologii (lichnostnyy aspekt)* (The time category at psychology {the personal aspect}). *Kategoriya materialisticheskoy dialektiki v psikhologii* (Categories of materialistic dialectic at psychology). Ed. by L. I. Antsiferova. Moscow, 1988, pp. 216–230 (in Russian).
6. Lewin K. *Field theory in the social sciences : Selected theoretical papers*. N. Y., 1951. 241 p. (in English).
7. Frank S. L. *Smysl zhizni* (Meaning of life). Brussels, 1976. 170 p. (in Russian).
8. Nyutten Zh. *Motivatsiya, deystvie i perspektiva budushchego* (Motivation, act and future perspective). Moscow, 2004. 599 p. (in Russian).
9. Bocharova E. E. *Vremennaya perspektiva lichnosti studenta s raznym urovnem adaptatsionnoy gotovnosti* (Time perspective of student's personality with a different level of adaptive readiness) *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational acmeology. Developmental psychology*, 2014, vol. 3, iss. 1, pp. 267–273 (in Russian).
10. Lennings C. J. *Self-efficacy and temporal orientation as predictors of treatment outcome in severely dependent alcoholics. alcoholism treatment quarterly*. 1996, no. 14, p. 71–79 (in English).
11. Kondakov I. M. *Vremennaya perspektiva i motivatsionnye predpochteniya* (Time perspective and motivational preferences). *Zhurnal Prikladnoi psikhologii*. (Applied psychology). 1999, no. 4, p. 99–113 (in Russian).
12. Zimbardo P. G. & Boyd J. N. *Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. Journal of personality and social Psychology*. 1999, no. 77, p. 1271–1288 (in English).
13. Kovdra A. S. *Vremennaya perspektiva kak predispozitsiya psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Time perspective as pre-disposition of personality's psychological security: diss. ... cand. of psychology). Pyatigorsk, 2012. 224 p. (in Russian).
14. Zimbardo P. G. & Boniwell I. *Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. Positive psychology in practice*. Hoboken, NJ, 2004, pp. 105–168 (in English).
15. Syrtsova A., Sokolova E. T., Mitina O. V. *Adaptatsiya oprosnika vremennoy perspektivy lichnosti F. Zimbardo* (Adaptation of personality's time perspective checklist by Zimbardo). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal). 2008. vol. 29, iss. 3, pp. 101–109 (in Russian).
16. Arendachuk I. V. *Professional'noe samopredelenie starsheklassnikov v raznykh usloviyakh sotsializatsii. Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational acmeology. Developmental psychology*, 2013, vol. 2, iss. 2, pp. 139–143 (in Russian).
17. Akimenko A. K. *Strategii adaptivnogo povedeniya molodezhi i ikh kharakteristika* (Strategies of youth's adaptive behavior and their characteristic). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 1, pp. 256–260 (in Russian).
18. Vagapova A. R. *Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty soprovozhdeniya protsessov napravlennoy sotsializatsii molodezhi* (Social-psychological aspects of accompaniment of processes of youth's direct socialization). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 2, pp. 146–151 (in Russian).
19. Golovanova A. A. *K probleme diagnostiki sotsial'noy kreativnosti* (To problem of social creativity's diagnostic). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 1, pp. 7–12 (in Russian).
20. Shamionov R. M. *Sotsializatsiya lichnosti: sistemno-diakhronichesky podkhod* (Personality's socialization: the system-genetic approach) *Psikhologicheskie issledovaniya*. (Psychological research). 2013, vol. 6, no. 27. Available at <http://psystudy.ru> (accessed: 7 June 2013). (in Russian).
21. Bozhovich L. I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* (Personality and it's formation at childhood). Moscow, 1968. 464 p. (in Russian).
22. Kon I. S. *Psikhologiya ranney yunosti: kniga dlya uchiteley* (Psychology of early youth: the book for teachers). Moscow, 1989. 256 p. (in Russian).
23. Ginzburg M. R. *Lichnostnoe samoopredelenie kak psikhologicheskaya problema* (The personal self-determination as a psychological problem). *Voprosy psikhologii* (Voprosy Psychologii). 1988, no. 2, p. 19–26 (in Russian).
24. Akimenko A. K. *Vzaimosvyaz' predstavleniy o lzhi i strategiy povedeniya sovremennoy molodezhi v protsesse sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii* (The interrelation between imagination of falsehood and modern youth's behavior strategies at the process of social-psychological adaptation). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Pedagogy. Psychology*, 2010, vol. 10, iss. 3, pp. 56–61 (in Russian).



УДК 316.614

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССОВ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Л. Е. Тарасова

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

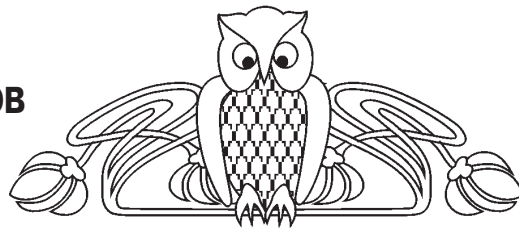
Изложены данные теоретического и эмпирического исследования проблемы организации социально-психологической адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза. Показано, что развитие адаптационной системы личности обеспечивается не просто совокупностью ее отдельных компонентов (подсистем), а их взаимодействием. Приведены данные эмпирического исследования, выполненного на выборке первокурсников вуза ($n = 85$) с применением диагностического инструментария: многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, «Социально-психологического опросника комфортности среды» А. А. Реана и методов математико-статистического анализа данных (сравнительный и корреляционный анализы). Установлены специфические особенности варьирования напряженности корреляционных взаимосвязей параметров познавательной и социально-психологической сфер респондентов в условиях психологического сопровождения личности первокурсника. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в оптимизации параметров взаимодействия участников образовательного процесса.

Ключевые слова: психологическое сопровождение личности, адаптация, личностный адаптационный потенциал, образовательная среда.

Введение

Процессы социального обновления, составляющие суть этапа развития российского общества, обуславливают необходимость опережающей перестройки всей системы учебно-воспитательного процесса, которая в качественно изменившемся социальном контексте призвана не только решать задачи сегодняшнего дня, но и обеспечивать тот личностный потенциал подрастающего поколения, отсутствие которого было бы непреодолимым препятствием на пути хоть сколько-нибудь существенного продвижения вперед уже завтра. Неоценимую помощь в этом отношении может оказать идея сопровождения, основным содержанием которого является помощь молодому человеку в осознании и осмыслении им своей будущей жизни, формировании навыков жизнеустройства и самоопределения в новых жизненных условиях, содействии в развитии способностей успешно исполнять разнообразные роли в быстро меняющемся плюралистическом мире.

Сопровождение – это система профессиональной деятельности взрослого (преподавателя



вуза, психолога, куратора и др.), направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития студентов в ситуациях взаимодействия в образовательной среде вуза. На наш взгляд, вновь пришедшим студентам необходимо раскрыть не только положительные, но и отрицательные, представляющие особую сложность моменты предстоящей им деятельности. Это поможет заранее оценить свои силы, выбрать то направление деятельности, которое соответствует интеллектуальным возможностям, уровню знаний и желанию работать именно в этой сфере, что позволит успешно справляться со своими обязанностями в будущем.

Теоретический анализ проблемы

На начальном этапе обучения в вузе многие молодые люди не идентифицируют себя со средой учебного заведения, сталкиваются с проблемой несоответствия своих личных качеств предъявляемым требованиям [1]. Проблема адаптации к образовательной среде вуза обуславливает существенные изменения деятельности индивида, сопровождающиеся трансформациями в его социальном окружении. По мнению Б. С. Братуся, «личность представляет собой своеобразное психологическое орудие формирования и самостроительства в себе человека», из чего следует, что личность также может выступать в качестве некоего психологического средства, обеспечивающего адаптационные процессы на всем протяжении жизни человека [2]. Адаптация студентов к образовательной среде вуза складывается из адаптации отдельных систем, причем разных систем – в разное время [3]. На самых ранних этапах обучения первокурсников необходимо осуществлять психологическое сопровождение процессов адаптации к новым для них условиям образовательной среды вуза.

В первые недели пребывания в вузе студентов направления «Психолого-педагогическое образование» согласно имеющемуся на кафедре плану осуществлялись многочисленные адаптационные мероприятия: при содействии кураторов первокурсники знакомились с новым для многих из них городом, новым местом жительства, осваивали физическое и социальное пространство университета, знакомились с основами будущей профессиональной деятельности, под руководством преподавателей получали представление об изменении



стереотипов учебной деятельности, овладевали первичными навыками и умениями обучения в вузе, знакомились со спецификой избранной специальности, осваивали умения ставить цели учебной работы, формулировать задачи индивидуальной и совместной деятельности, формировали психологическую готовность к обучению.

Далеко не все были одинаково успешны в этом процессе, поскольку адаптационные способности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в новых для него условиях жизни и деятельности. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность нормального функционирования организма и эффективной деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды [4].

Методики и методы исследования

Исследование проводилось на базе Саратовского государственного университета, в исследовании приняли участие 35 первокурсников, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» и 45 – по направлению «Специальное дефектологическое образование».

На первой неделе пребывания в вузе был изучен процесс адаптации студентов к новым условиям обучения в трёх направлениях: в сфере познания, психофизического состояния, общения. Обследованию подверглись: уровень общего интеллектуального развития, показатели образного мышления, такие психические познавательные процессы первокурсников, как зрительная и вербальная память. Кроме этого были изучены параметры, характеризующие социально-психологическую комфортность студентов в образовательной среде, идентичность с социальным окружением, самооценка, профессиональная направленность, коммуникативный потенциал, потребность в безопасности, для чего были использованы методики: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина [5] и «Социально-психологический опросник комфортности среды» А. А. Реана [6]. Такие же измерения были проведены в конце ноября, по истечении трехмесячного срока пребывания первокурсников в новой для них образовательной среде. Таким образом, была предпринята попытка осуществить плавный переход срочной адаптации в долговременную с середины первого семестра к моменту начала основной учебной деятельности студентов.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате проведенного обследования выяснилось, что у студентов первого курса сло-

жилось достаточно четкое представление о своей будущей профессии, наблюдается устойчивая профессиональная направленность и мотивация к обучению, но многие из них пока еще не могут идентифицировать себя с новой образовательной средой.

Сравнительный анализ полученных данных позволил увидеть положительную динамику в развитии практически всех познавательных психических процессов. Все исследуемые психические процессы количественно увеличились, качественное изменение претерпели показатели общего интеллектуального развития ($p \leq 0,05$), зрительной памяти ($p \leq 0,05$), вербальной памяти ($p \leq 0,05$), а показатели, характеризующие уровень развития образного мышления, увеличиваются на уровне тенденции ($p \leq 0,1$).

Существенного изменения адаптационных характеристик первокурсников в количественном отношении не произошло, но отмечается слабая динамика их улучшения. Так, несколько увеличились количественные параметры, сигнализирующие о социально-психологической комфортности образовательной среды для студентов, идентичность с социальным окружением увеличивается на уровне тенденций ($p \leq 0,1$). При этом наблюдается некоторое количественное увеличение параметров, характеризующих социально-психологическую комфортность студентов в образовательной среде, причем параметр, характеризующий идентичность с социальным окружением, увеличивается на уровне тенденций ($p \leq 0,1$).

Мероприятия, осуществляемые в рамках психологического сопровождения процесса адаптации, практически не изменили взаимосвязь характеристик социально-психологической комфортности среды и коммуникативного потенциала студентов: связь с профессиональной направленностью, идентичностью с социальной средой, самооценкой, степенью удовлетворения потребности в безопасности остались неизменными ($p \leq 0,1$), а между коммуникативным потенциалом и мотивацией к обучению корреляционная связь отсутствует. Параметр, характеризующий взаимосвязь поведенческой регуляции с идентичностью и социальной средой, снизился до $p \leq 0,1$ и профессиональной направленностью – до $p \leq 0,05$.

Можно констатировать, что в результате мероприятий по адаптации студентов первого курса претерпела изменения корреляционная связь личностного адаптационного потенциала с идентичностью с социальной средой вуза от $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,05$, при этом взаимосвязи личностного адаптационного потенциала с остальными элементами социально-психологической среды остались прежними.

Произошло преобразование статистической значимости корреляционных связей вербального логического мышления с: самооценкой с $p \leq 0,01$ до $p \leq 0,1$, а также с идентичностью с социальной



средой с $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,1$. С другими показателями статистически значимая корреляционная связь вербального логического мышления, как до проведения адаптационных мероприятий, так и после, отсутствует.

Отмечаются также изменения статистической значимости взаимосвязей между логичностью мышления и: интегральной оценкой социально-психологической комфортности среды с $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,1$, с идентичностью с социальной средой с $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,1$, а также с самооценкой с $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,1$. Статистически значимой корреляционной связи логичности мышления с другими изучаемыми характеристиками не прослеживается.

Зафиксированы изменения статистической значимости корреляционных связей только между кратковременной зрительной памятью и интегральной оценкой социально-психологической комфортности среды с $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,1$, а также идентичностью с социальной средой с $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,1$. С другими изучаемыми показателями статистически значимых корреляционных связей нет.

Изменения статистической значимости корреляционных связей отмечаются также между уровнем пространственно-образного мышления и: интегральной оценкой социально-психологической комфортности среды с $p \leq 0,1$ до $p \leq 0,05$, а также с самооценкой с $p \leq 0,1$ до $p \leq 0,05$ и идентичностью с социальной средой с $p \leq 0,1$ до $p \leq 0,05$. С остальными характеристиками статистически значимая корреляционная связь пространственно-образного мышления, как до проведения адаптационных мероприятий, так и после, отсутствует.

Претерпела изменения и статистическая значимость взаимосвязей между кратковременной вербальной памятью и идентичностью с социальной средой с $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,1$, а также с интегральной оценкой социально-психологической комфортности среды с $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,1$. Связь кратковременной вербальной памяти с остальными характеристиками не прослеживается.

Отмечается изменение статистической значимости корреляционных связей общего интеллектуального развития с профессиональной направленностью с $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,1$ и идентичностью с социальной средой с $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,1$. Других статистически значимых корреляционных связей с общим интеллектуальным развитием не выявлено.

Заключение

Таким образом, анализ изменений во взаимосвязях между психологическими характеристиками, детерминированными проведением со студентами-первокурсниками многочисленных и разнообразных мероприятий, направленных на их адаптацию к новым условиям обучения,

позволил представить картину динамики адаптации студентов к образовательной среде вуза. Достоверно установлено, что адаптационные характеристики и личностный адаптационный потенциал студентов несколько улучшаются, при этом увеличиваются значения элементов социально-психологической комфортности студентов в образовательной среде.

Освоение студентами общепринятых норм и традиций вуза, общепринятых правил университетской образовательной среды во многом способствует возникновению идентичности с социальной средой вуза, укреплению интереса к освоению избранной специальности, существенному повышению мотивации к обучению в вузе, что, в свою очередь, предполагает повышение личностного адаптационного потенциала студентов и их нервно-психической устойчивости.

Кроме этого, принятие идентичности с социальной средой вуза и развитие адекватной самооценки, ознакомление с основами профессиональной деятельности во многом способствуют самооценке актуализации практически всех психических познавательных процессов студентов.

Варьирование напряженности корреляционных связей свидетельствует о начале формирования у первокурсников адаптации к образовательной среде вуза. Следовательно, осуществление психологического сопровождения в форме проведения разнообразных мероприятий, направленных на адаптацию первокурсников к новым для них условиям обучения и формирование профессиональных качеств специалиста, является очень важным периодом вхождения студентов в образовательную среду.

Библиографический список

1. Григорьева М. В., Шамионов А. Д. Психологическое содержание профессиональных намерений педагогов-психологов на этапе обучения в вузе // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. № 10. С. 32–35.
2. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии, 1997. № 5. С. 3–10.
3. Григорьева М. В., Шамионов Р. М. Временные соотношения субъектных и личностных проявлений в адаптационном процессе // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2009. № 9. С. 127–130.
4. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов. СПб., 2005. 583 с.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2006. 672 с.
6. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности : учеб.-науч. изд. СПб., 2002. 352 с.



Psychological Follow-Up of Processes of the First Year Students Adaptation to the Educational Environment of the University

Lyudmila E. Tarasova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: let01@mail.ru

The article presents data of theoretical and empirical investigation of the problem of socio-psychological organization of first year student's adaptation to university educational environment. It shows that the development of personal adaptational system is ensured not only by the complex of its separate components (subsystems), but by their interaction as well. The article presents empirical research data. The sample included first year university students ($n = 85$); the following diagnostic tools were used: A. G. Maklakova and S. B. Chermianina's multi-level personality questionnaire «Adaptability» (MPQ – AM), A. A. Rean's socio-psychological questionnaire of environment comfort, methods of mathematical and statistical analysis (comparative and correlation analysis). The article sets specific features of tension variation of correlation interrelations of parameters of respondent's cognitive and socio-psychological spheres under conditions of first-year student personality's psychological follow-up. Applied aspect of the problem under study can be realized in the optimization of parameters of interaction of educational process participants.

Key words: personal psychological follow-up, adaptation, personal adaptational potential, educational environment.

УДК 159.99

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СЕМЬИ

С. Д. Пожарский, Е. А. Юмкина

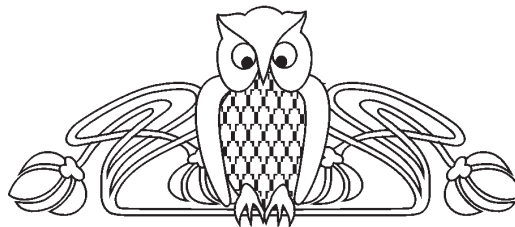
Пожарский Святослав Дмитриевич – кандидат психологических наук, доцент, профессор, кафедра общегуманитарных дисциплин, Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии, Россия
E-mail: sdpozharskij@rambler.ru.

Юмкина Екатерина Анатольевна – ассистент, кафедра социальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
E-mail: ekaterinayum@gmail.com

Определены предмет направления «акмеология семьи» и его отличия от психологии и социологии семьи. Показано, что в предметной области этого направления – закономерности достижения максимального совершенства семьи как целостной системы и образующих ее людей. Выделена система категорий акмеологии семьи в соответствии с принципом раскрытия предметной области; описаны, объяснены и предсказаны явления акмеологии семьи. Даны понятия идеала семьи как важнейшего критерия состояния акме (зрелости) семейной системы и стереотипа семьи как системы объективных признаков, характеризующих взаимодействие семьи с окружающей средой. Представ-

References

1. Grigor'eva M. V., Shamionov A. D. *Psikhologicheskoe sodержanie professional'nykh namereniy pedagogov-psikhologov na etape obucheniya v vuzе* (Psychological content of school-psychologists' professional intentions at the stage of studying at university). *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya)* (The bulletin of the University {The state management university}). 2011, no. 10, pp. 32–35 (in Russian).
2. Bratus' B. S. *K probleme cheloveka v psikhologii* (To the problem of person at psychology). *Voprosy psikhologii* (Voprosy Psychology). 1997, no. 5, pp. 3–10 (in Russian).
3. Grigor'eva M. V., Shamionov R. M. *Vremennye sootnosheniya sub»ektnykh i lichnostnykh proyavleniy v adaptatsionnom protsesse* (The time correlations of subjective and personal manifestations at the adaptative process). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* (The bulletin of Volgograd state pedagogical university). 2009, no. 9, pp. 127–130 (in Russian).
4. Maklakov A. G. *Obshchaya psikhologiya : uchebnik dlya vuzov*. (General psychology : the study guide for universities). St.-Petersburg, 2005. 583 p. (in Russian).
5. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy : uchebnoe posobie*. (Practical psychodiagnostic. Methods and tests : the study guide). Ed. by D. Ya. Raygorodskiy. Samara. 672 p. (in Russian).
6. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. *Psikhologiya adaptatsii lichnosti*. (Psychology of personality's adaptation). St.-Petersburg, 2002. 352 p. (in Russian).



лена программа наиболее актуальных исследований в области акмеологии семьи. Прикладной аспект исследования направлен на две сферы, важные на современном этапе семейной ситуации в России: совершенствование семьи как целостной системы и совершенствование личности в семье.

Ключевые слова: акмеология семьи, совершенствование семьи, акме семьи, идеал семьи, стереотип поведения семьи.

Введение

Проблема состояния и перспектив развития семьи как в современной российской действительности, так и в глобальном смысле характеризуется повышенным интересом со стороны представителей различных областей социально-гуманитарного знания. Философов волнуют вопросы сущности семьи и различных форм ее бытия, роли семьи в развитии человечества в целом. Социологи исследуют взаимодействие семьи как элементарной



общественной ячейки с более крупными социальными институтами, в частности, они ведут поиск взаимосвязей между изменением общественных отношений и отношений внутри семьи. Психологи изучают воздействие семьи на становление и развитие личности. В последнее время семья находится и в поле рассмотрения акмеологии, с позиции которой становятся актуальными вопросы: в чем сущность и какова специфика акмеологического подхода к изучению семьи; что нового способна дать акмеология в познании семьи. В данной статье представлена попытка предложить ответы на эти вопросы.

Прежде чем стало возможным говорить об акмеологическом подходе к изучению семьи (или об акмеологии семьи) в области акмеологического знания, с одной стороны, и в конкретных исследованиях, посвященных семье, с другой, произошли определенные качественные и количественные изменения. Во-первых, изменился сам статус акмеологии: расширился ее предмет, в который помимо зрелости человека стала включаться зрелость социальных систем и общества в целом, а также зрелость в природе. Этому способствовали методологические исследования в области философских оснований понятия «акме» и обнаружение, что еще со времен первых натурфилософских концепций осмысление природы строилось на выделении в ней этапов подъема и спада («путь вверх» и «путь вниз» по Гераклиту), а, начиная с Сократа и его последователей, в частности Платона и Аристотеля, категория «акме» была включена в анализ жизни человека.

Во-вторых, методологические поиски привели к необходимости выделения, помимо «акме», категории «кате» (от греч. *κατω* – низ, основание, дно), обозначающей состояние предельного упадка и одновременно начала движения к вершине. Обоснование данной категории содержится в работах В. П. Бранского и его последователей [1, 2]. Одна из главных посылок – объективное существование на разных уровнях рассмотрения бытия циклов или волн (физические волны, волны жизни, социальные волны), представляющих собой не что иное, как колебание развивающейся системы в некотором интервале устойчивости между высшей и низшей предельными точками (т. е. между «акме» и «кате»). Заметим, что различие этих точек принципиально, поскольку указывает на существование разных законов, по которым происходит движение от «кате» к «акме» и от «акме» к «кате». Этого различия не заложено, скажем, в таком понятии, как экстремум.

В-третьих, накопился теоретический и эмпирический материал в различных областях изучения семьи. Так, в психологии можно отметить работы, посвященные конструктивной и деструктивной роли семьи в формировании личности ребенка [3, 4], установкам будущего родителя [5], сущности и этапам жизненного цикла семьи и особенностям протекания каждой из его стадий, стабильным и

кризисным периодам [6–8]. В социологии особое внимание в последние годы уделялось кризисным явлениям в семье и перспективам ее развития как элементарной ячейки общества [9].

Растет число акмеологических исследований. В работе Н. В. Кузьминой «Акмеологическая теория фундаментального образования» в системе акмеологического знания была выделена область акмеологии семейных отношений [10]. Существующие труды затрагивают, с одной стороны, общетеоретические вопросы, а с другой – конкретные аспекты практики взаимодействия с семьей: в общетеоретических вопросах рассматривается роль семьи (как содействующая, так и препятствующая) в достижении зрелости ребенком и в развитии супругов. При этом можно выделить, как минимум, три подхода: теории отношений, ролевой, средовой.

С позиции *теории отношений* в фокусе находится проблема взаимосвязи отношений между супругами и карьерным развитием, в частности руководителя. В рамках данного подхода разработана типология супружеских отношений, позволяющая сделать предположения о динамике карьерного роста одного из супругов [11].

В рамках *ролевого подхода* в центре внимания – акмеологические факторы, определяющие продуктивное ролевое поведение супругов в семье, они разделены на три группы: объективные, субъективные и объективно-субъективные. На их основе предлагаются критерии оценки различных уровней продуктивности ролевого поведения в семье, одним из ключевых показателей при этом служит согласованность идеального и реального ролевого поведения [12].

При *средовом подходе* внимание акцентируется на понимании семьи как акмеологической среды, т. е. как совокупности условий совершенствования личности ребенка. В качестве параметров анализа таких условий называются: обогащенность, насыщенность, ориентация на психолого-педагогический подход к ребенку, интегративность, следование традициям [13, с. 89].

Анализ существующих работ показывает, что сложились объективные условия для применения акмеологического подхода к исследованию семьи. В то же время на данный момент проблематика акмеологических исследований семейных отношений тесным образом переплетена с психологической и встает вопрос о необходимости проведения границы, которая показывала бы специфику именно акмеологического подхода в отношении семьи. Проведение такой границы сталкивается с тремя методологическими трудностями: во-первых, это конкретизация предмета акмеологии семьи и его отличия от психологии и социологии семьи, во-вторых, приложение категорий общей акмеологии к предметному полю акмеологии семьи, в-третьих, разработка программы эмпирических исследований в области акмеологии семьи. Ниже дан теоретический анализ обозначенных проблем и предложены варианты их решения.



Предметное поле акмеологии семьи

Развитие акмеологии в России тесным образом связано с дифференциацией и интеграцией психологического знания. В связи с этим представляется целесообразным определить границу между акмеологией семьи и психологией семьи. В современной психологии существует две близких области: психология семьи и психология семейных отношений. Предметом первой являются «функциональная структура семьи, основные закономерности и динамика ее развития; развитие личности в семье» [14, с. 7]. Конкретизация предмета дается в перечне задач, на решение которых направлена психология семьи – это закономерности становления и развития функционально-ролевой структуры семьи в зависимости от ее жизненного цикла; психологические особенности добрачных, супружеских и детско-родительских отношений; роль семейного воспитания в развитии личности ребенка и ненормативных кризисов семьи [14, с. 8]. Указанное определение рассматривает и развитие конкретной личности в семье с учетом возрастных особенностей, и развитие семьи как целого, и взаимосвязь зрелости личности с зрелостью семьи.

В других исследованиях в предметное поле психологии семьи входит также изучение закономерностей эволюции семейных отношений в истории человечества в психологическом смысле [15, с. 7]. В строгом смысле такая область могла бы претендовать на особое название – историческая психология семьи, выделение которой вполне вероятно случится в скором будущем при накоплении достаточного количества исследований.

Психология семейных отношений более конкретна в своем предметном поле и предполагает изучение «закономерностей межличностных отношений в семье, внутрисемейных отношений (их устойчивости, стабильности) с позиций влияния на развитие личности» [16, с. 9]. Сопоставление приведенных определений показывает, что в центре внимания психологии семьи находятся динамика отношений между образующими семью людьми и процесс отражения этих отношений личностью.

Обратимся теперь к определениям акмеологии. С точки зрения Н. В. Кузьминой, «предмет акмеологии – законы созидания духовных продуктов, удовлетворяющих заранее сформулированным требованиям, о качестве которых судят по косвенным показателям: духовно-материализованным <...>, а также по материальным продуктам, передаваемым другим» [10, с. 15]. В данном определении в центре внимания – продуктивная деятельность и духовное развитие человека. Категория продукта принципиальна и выступает критерием выделения акме.

А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин в предмет акмеологии включают «процессы, закономерности и механизмы совершенствования человека как

индивида, индивидуальности, субъекта труда и личности в жизнедеятельности, профессии, общении, приводящие к оптимальным путям самореализации достижения вершин в развитии» [17, с. 21]. С точки зрения представленного подхода, акме человека – комплексный феномен, включающий и физиологические, и психологические, и социальные характеристики.

Стоит сказать, что до сих пор дискуссия о предмете акмеологии продолжается [18]. Чтобы продвинуться в рамках данного исследования, необходимо принять какую-то точку зрения на предмет акмеологии, на основе которой сформулировать предмет акмеологии семьи. Будем исходить из определения акмеологии как науки о закономерностях совершенствования и достижения вершин (предельных результатов) индивидуумом и социумом [19, с. 131]. Данное определение, с одной стороны, – предельно общее. С другой стороны, оно предполагает рассмотрение диалектики совершенствования отдельного человека и общества в целом – каким образом одно обуславливает другое. Важнейшей конкретизацией является понятие «предельный результат»: именно по нему можно провести границу между психологией и акмеологией в целом, а в их ветвях в частности. Акмеологию интересуют не конкретные процессы субъективного развития, а то, к какому субъективному результату они приводят; какова логика достижений этих результатов, к каким результатам более широкого масштаба они приводят.

В связи с этим можно определить предмет акмеологии семьи как *закономерности достижения максимального совершенства семьи как целостной системы и образующих ее людей*. При этом совершенство оценивается по конкретным результатам деятельности семьи. Из определения следует, что в акмеологии семьи можно выделить два раздела, один из которых занимается проблемой совершенствования личности в семье, а другой – проблемой совершенствования семьи как целостной системы в контексте исторического развития.

Теперь необходимо определить отличие акмеологии семьи от социологии семьи. А. И. Антонов и В. М. Медков очерчивают поле социологии семьи исследованиями закономерностей функционирования семьи на современном этапе развития, выполнения ею посреднической роли между личностью и обществом [20, с. 23–26]. В целях конкретизации предлагается вести анализ семьи с точки зрения социально-культурологического (преимственность поколений, передача ценностей, норм, историческое своеобразие образа жизни), собственно социологического (специфика семьи как социальной группы) и социально-психологического (динамика семейных отношений) подходов [20, с. 29].

Широта и охват социологии семьи тем не менее дают возможность выявления специфики



акмеологии семьи. В фокус последней попадает не вся динамика и многообразие форм жизнедеятельности семьи в современной ситуации или прошлых эпох, а предельный результат этой динамики, выраженный в материальных или духовных продуктах деятельности определенной личности или семьи. Этот предельный результат выражает достигнутый уровень развития: а) личностью; б) семьей; в) обществом в целом.

Таким образом, мы видим, что акмеология семьи – это область, находящаяся на стыке гуманитарных дисциплин, но при этом имеющая свою особую область, граница которой определяется категорией результата деятельности.

Взаимосвязь категорий общей акмеологии и акмеологии семьи

Систематическое изложение основных категорий общей акмеологии дано в ставшем классическим учебнике «Акмеология» под редакцией А. А. Деркача [21]. Существует несколько подходов к классификации категорий акмеологии: возможно объединение их в группы на основании специфики предметного поля (категории общей акмеологии, акмеологии личности, акмеологии больших и малых социальных общностей и т. д.). Другой критерий предлагают А. А. Деркач и Е. В. Селезнева [22, с. 44–45], выделяя категории, характеризующие особенности акмеологии как науки, высшие стадии развития, характеристики способа совершенствующейся системы, способа использования человеком своих ресурсов, личностные особенности и особенности самореализации.

В рамках данного исследования взаимосвязь категорий общей акмеологии и акмеологии семьи анализируется на основе ключевых функций научного знания: раскрытия предмета, описания, объяснения и предсказания явлений, входящих в предметную область. Систематизация общих категорий акмеологии в соответствии с данным принципом была дана в более ранних работах [19, с. 121].

Основными категориями, раскрывающими предмет акмеологии семьи, являются «акме семьи», «кате семьи». В первом приближении акме семьи можно определить как состояние предельного совершенства семьи, выраженное в конкретных результатах материальной и духовной деятельности, кате семьи – как состояние предельного упадка семьи, также выраженное в результатах деятельности.

В группу категорий описания входят, с одной стороны, понятия, характеризующие предельно общие точки на траектории развития семьи (начало формирования семьи, кульминация в развитии семьи, распад семьи). С другой стороны, к группе описательных относятся понятия, раскрывающие механизм движения к акме и преодоление упадка: состояние кризиса семьи, состояние катарсиса

семьи, созидательная и разрушительная деятельность семьи. Остановимся на них более подробно.

Состояние *кризиса семьи* – это неустойчивое состояние семейной системы, в котором преобладают тенденции распада прежних отношений. В этом состоянии семья поглощена внутренними процессами (выяснения отношений), ей свойственно конфликтное взаимодействие.

Состояние *катарсиса семьи* – это неустойчивое состояние семейной системы, в котором преобладают тенденции образования новых отношений. В этом состоянии семья выходит из относительной замкнутости, возобновляет продуктивную деятельность.

Созидательная и разрушительная деятельность семьи – пара противоположных категорий, различающихся тем, что в случае созидания происходит формирование устойчивых внутренних и внешних связей образующими семью людьми, а в случае разрушения наблюдается распад устойчивых внутренних и внешних связей. Совершенство семьи представляется как единство этих процессов.

В группе категорий объяснения ключевыми являются идеал семьи и стереотип поведения семьи, которые задают критерий акме и кате семьи, придают содержательный смысл совершенствованию семьи.

Понятие «идеал» занимало центральное место в теориях развития личности выдающихся зарубежных (З. Фрейд) и отечественных психологов (С. Л. Рубинштейн, А. Ф. Лазурский). В акмеологии на идеальное состояние как движитель к акме обратила внимание К. А. Абульханова. В работах В. П. Бранского и С. Д. Пожарского было сделано методологическое обоснование идеала как критерия акме.

На основе общего определения идеала [23, с. 24] представляется возможным сформулировать определение идеала семьи – это предельное представление, содержанием которого оказывается явление, совпадающее с сущностью в разделяемой всеми членами семьи интерпретации [24, с. 38]. Идеал семьи позволяет конкретизировать акме семьи как высший уровень ее созидательной деятельности, определяемый ее идеалом. Зрелая семья отличается от незрелой степенью приближения к максимально полной реализации своего идеала. Достижению зрелого состояния предшествует этап формирования этого идеала на основе индивидуальных идеалов супругов.

В индивидуальный идеал каждого из супругов входят комплексы идеалов супруга, ребенка, родителя, желаемой среды обитания, между которыми на первых порах совместной жизни устанавливается взаимодействие. Результатом этого взаимодействия и становится синтетический идеал семьи, определяющий ее жизнедеятельность.

Идеал можно классифицировать по видам деятельности, в которых он реализуется. В. П. Бранским предложена следующая типология идеалов:



экономические, политические, педагогические, художественные, научные, технические, мировоззренческие [23, с. 80]. В семье реализуется как минимум четыре из этих идеалов: экономический (принцип организации быта и хозяйства), политический (принцип управления и принятия решений в семье); педагогический (принцип передачи опыта и воспитания ребенка); мировоззренческий (принцип осмысления действительности образующими семью людьми).

Другое понятие, существенное для объяснения явлений в области акмеологии семьи, – это стереотип поведения семьи, понимаемый как система объективных признаков, характерных для данной категории семьи при взаимодействии с окружающей средой. Стереотип поведения семьи непосредственно связан со способом существования семьи в конкретной местности и в конкретное время. Он – производная от объективных внешних условий и в то же время – основа для идеализации тех или иных сторон жизни. Существует чрезвычайно тонкая связь между стереотипом поведения некоторой общности и ее идеалом, выражаемая в том, что один и тот же стереотип поведения может стать основанием для возникновения разных идеалов, а один и тот же идеал может найти себе почву для реализации в различных стереотипах поведения [1, с. 40].

Изучение развития семьи, с точки зрения акмеологии, должно основываться на выявлении идеала семьи, в соответствии с которым возможно строить прогнозы и объяснять причины локальных неудач. В выявлении идеала существенную роль играет группа категорий: «состояние семьи», «свойство семьи», «гармония семьи». Понятие «состояние» фиксирует условия совершенствования семьи в определенный момент времени, выраженные в совокупности результатов ее деятельности. Свойство семьи – это качественная и количественная определенность семьи в процессе ее совершенствования, показывающая степень удаленности от желаемого состояния. Гармония семьи – целостность и соразмерность всех существенных отношений в семье, определяемая доминирующим в данный конкретный момент времени принципом (или системообразующим фактором).

В категории предсказания входят «локальное акме» и «глобальное акме». Это – высший уровень анализа совершенствования семьи. Локальное акме выражает конкретный результат, достигнутый семьей на определенном этапе развития. Собранные в единую карту, локальные акме позволяют сделать предположения о вкладе и роли данной семьи в более широкое социальное целое. Категория глобального акме предполагает обращение к историческим тенденциям совершенствования семейных отношений и выделения предельного состояния совершенства семьи как общечеловеческого явления.

Не вызывает сомнений, что представленная система категорий нуждается в детальном ис-

следовании, вскрытии существенных отношений между понятиями. По этой причине имеет смысл наметить наиболее актуальные исследования в области акмеологии семьи.

Актуальные эмпирические исследования в области акмеологии семьи

Выше отмечалось, что исследования в области акмеологии семьи можно сгруппировать в две сферы: совершенствование личности в семье и совершенствование семьи как целого. С этим первичным разделением связаны наиболее актуальные проблемы, так, в сфере совершенствования личности в семье существенно раскрыть:

а) совершенствование личности ребенка в семье. Сопряженные вопросы: взаимосвязь идеалов родителей и идеалов детей (преемственность и конфликт поколений); механизмы трансляции идеалов; гендерное своеобразие трансляции идеалов; акме родителей и акме детей; роль семьи в формировании качеств выдающегося человека;

б) совершенствование личности супругов в семье. Сопряженные вопросы: созидательная и разрушительная роль супругов в личностном развитии друг друга; согласованность идеалов супругов и стабильность их брака.

Решение данных задач возможно с опорой на методологический базис психологии, социологии, а также собственно акмеологический инструментарий.

В сфере совершенствования семьи как целого наиболее актуальными являются:

а) исторические тенденции совершенствования семьи. Сопряженные вопросы: исторические тенденции совершенствования супружеских, детско-родительских, братско-сестринских и родственных отношений в целом; эволюция идеалов семьи и стереотипа поведения семьи; взаимосвязь идеала конкретной семьи с общественным идеалом семьи;

б) этнические особенности совершенствования семьи. Сопряженные вопросы: этническое своеобразие совершенствования семейных отношений; акме семьи в контексте акме этноса.

Разработка данных направлений должна строиться на основе междисциплинарного взаимодействия акмеологии семьи с историей, этнографией, культурологией.

Заключение

Основные результаты теоретического анализа в представленной статье.

Во-первых, предложен подход к определению предметной области акмеологии семьи как особой области, находящейся на стыке гуманитарных дисциплин. В предметную область входят закономерности достижения максимального совершенства семьей как целостной системой и образу-



щими ее людьми. Своеобразие акмеологии семьи заключается в том, то в фокусе ее рассмотрения находится предельный результат развития семьи и каждого ее члена, который запечатлен в продуктах материальной или духовной деятельности.

Во-вторых, определена система понятий акмеологии семьи, являющаяся следствием приложимости категорий общей акмеологии к предметному полю семьи. Категории сгруппированы в соответствии с основными функциями научного знания – раскрытия предмета, описания, объяснения и предсказания реальности. В центре теоретической схемы находятся такие категории объяснения, как идеал семьи и стереотип поведения семьи, определяющие критерии акме и кате семьи, созидательной и разрушительной деятельности семьи.

В-третьих, описана программа наиболее актуальных исследований в области акмеологии семьи, затрагивающих вопросы совершенствования личности в семье и семьи в целом. Существенно, что реализация данной программы возможна на основе междисциплинарных связей акмеологии, философии, психологии, социологии, антропологии, истории, этнографии.

В целом проблематика акмеологии семьи при ее активной разработке может быть крайне важна в социальной практике прогнозирования и развития семейных отношений.

Библиографический список

1. Бранский В. П. Социальная синергетика и теория наций. Основы этнологической акмеологии. СПб., 2000. 107 с.
2. Пожарский С. Д. Акмеологический подход к проблеме развития человека // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 3. С. 7–11.
3. Думитрашкю Т. А. Структура семьи и когнитивное развитие детей // Вопр. психологии. 1996. № 2. С. 104–112.
4. Тихомирова Т. Н. Особенности внутрисемейного взаимодействия и творческие достижения личности : субъективный поход // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М., 2009. С. 579–586.
5. Брутман В. И., Варга А. Я., Хамитова И. Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного материнства // Психол. журнал. 2000. Т. 21, № 2. С. 87–98.
6. Васильева Е. Л. Процесс индивидуации как условие нормального развития семьи. Семейные психотерапевты и семейные психологи : Кто мы? СПб., 2001. 240 с.
7. Куницына В. Н., Юмкина Е. А. Семейный уклад в социально-психологическом аспекте // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. С. 367. URL: <http://www.science-education.ru/104-6696> (дата обращения: 25.12.2013).
8. Олифинович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб., 2006. 360 с.
9. Голод С. М. Моногамная семья : кризис или эволюция? // Соц.-полит. журн. 1995. № 6. С. 74–87.
10. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования (созидания духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин). СПб., 2012. 382 с.
11. Чернышев Я. А. Влияние супружеских отношений на служебную карьеру руководителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2002. 22 с.
12. Назоев Б. Б. Акмеологические факторы продуктивного ролевого поведения в семье : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 21 с.
13. Соловьев И. О. Семья как акмеологическая среда развития подростка // Мир психологии. 2007. № 4 (52). С. 84–89.
14. Карabanова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2005. 320 с.
15. Шнейдер Л. Б. Семья : оглядываясь вперед. СПб., 2013. 368 с.
16. Артамонова Е. И., Екжанова Е. В., Зырянова Е. В., Минигалиева М. Р., Миронова Т. Г., Осухова Н. Г., Силяева Е. Г., Сулова Т. Ф., Шаповаленко И. В. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е. Г. Силяевой. М., 2002. 192 с.
17. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология. СПб., 2003. 256 с.
18. Зазыкин В. Г. Об определении акмеологии как науки // Акмеология. 2012. № 2 (42). С. 68–72.
19. Пожарский С. Д. Акмеология и катабология. Теория совершенствования человека. СПб., 2013. 266 с.
20. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. М., 1996. 304 с.
21. Акмеология / под общ. ред. А. А. Деркача. М., 2002. 650 с.
22. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеология в вопросах и ответах. М. ; Воронеж, 2007. 248 с.
23. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума. СПб., 2001. 159 с.
24. Пожарский С. Д., Юмкина Е. А. Акмеология семьи : учеб.-метод. комплекс. СПб., 2014. 50 с.

Acmeological Approach to Studying Family

Svyatoslav D. Pozharskiy

St.-Petersburg Institute of Psychology and Acmeology
120, Obukhovskoy oborony, St.-Petersburg, 192012, Russia
E-mail: sdpozharskiy@rambler.ru

Ekaterina A. Yumkina

Saint-Petersburg State University
7/9, Universitetskaya, St.-Petersburg, 199034, Russia
E-mail: ekaterinayum@gmail.com

The article defines the subject of family acmeology and its differences from family psychology and sociology. It is shown that subject area of family acmeology includes mechanisms for achieving maximum perfection of the family as an integral system, as well as family members that form the system. The system of categories of family acmeology



has been singled out according to the principle of subject area disclosure. The article introduces the notion of family ideal as the crucial criterion of the state of acme (maturity) of the family system and the stereotype of family as a system of objective traits that characterize family's interaction with the environment. The program of family acmeology studies of current importance is presented. The applied aspect of the study is focused on the two spheres, which are important for modern Russian family-related situation. They are: improvement of the family as an integral system and improvement of personality in the family.

Key words: family acmeology, family improvement, family acme, family ideal, family behavior stereotype.

References

1. Branskiy V. P. *Sotsial'naya sinergetika i teoriya natsiy. Osnovy etnologicheskoy akmeologii* (Social synergetics and theory of nations. Basics of ethnological acmeology). St.-Petersburg, 2000. 107 p. (in Russian).
2. Pozharskiy S. D. *Akmeologicheskii podkhod k probleme razvitiya cheloveka. Izvestiya Saratovskogo universiteta* (Acmeological approach to the problem of human development). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 3, pp. 7–11 (in Russian).
3. Dumitrashku T. A. *Struktura sem'i i kognitivnoe razvitie detey* (Family structure and cognitive development of children). *Voprosy psikhologii* (Voprosy psikhologii), 1996, no. 2, pp. 104–112 (in Russian).
4. Tikhomirova T. N. *Osobennosti vnutrisemeynogo vzaimod-eystviya i tvorchesknie dostizheniya lichnosti: sub»ektivnyy pokhod* (Peculiarities of domestic interaction and creative achievements personality: subjective hike). *Subektivnyy podkhod v psikhologii* (Subject approach in psychology). Ed. by A. L. Zhuravlev, V. V. Znakov, Z. I. Ryabikina, E. A. Sergienko. Moscow, 2009, pp. 579–586 (in Russian).
5. Brutman V. I., Varga A. Ya., Khamitova I. Yu. *Vliyaniye semeynykh faktorov na formirovaniye deviantnogo materinstva* (Family factors influence on the formation of deviant maternity). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2000, vol. 21, no. 2, pp. 87–98 (in Russian).
6. Vasil'eva E. L. *Protsess individuatsii kak uslovie normal'nogo razvitiya sem'i. Semeynye psikhoterapevty i semeynye psikhologi: Kto my?* (The process of individuation as a condition for the normal development of the family. Family therapists and family psychologists: Who are we?). St.-Petersburg, 2001. 240 p. (in Russian).
7. Kunitsyna V. N., Yumkina E. A. *Semeynyy ukklad v sotsial'no-psikhologicheskoy aspekte* (Family patterns in the socio-psychological aspect). *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education), 2012, no. 4, pp. 367. Available at: <http://www.science-education.ru/104-6696> (accessed: 25 December 2013).
8. Olifirovich N. I., Zinkevich-Kuzemkina T. A., Velen-ta T. F. *Psikhologiya semeynykh krizisov* (Psychology of family crises). St.-Petersburg, 2006. 360 p. (in Russian).
9. Golod S. M. *Monogamnaya sem'ya: krizis ili evolyutsiya?* (Monogamous family: crisis or evolution?). *Sotsial'no-politicheskii zhurnal* (Socio-political Journal), 1995, no. 6, pp. 74–87 (in Russian).
10. Kuz'mina N. V. *Akmeologicheskaya teoriya fundamental'nogo obrazovaniya (sozidaniya dukhovnykh produktov v svoystvakh sub»ektivov obrazovaniya sredstvami uchebnykh distsiplin)* (Acmeological theory of fundamental education {creation spiritual products in the properties of the subjects of education through academic disciplines}). St.-Petersburg, 2012. 382 p. (in Russian).
11. Chernyshev Ya. A. *Vliyaniye supruzheskikh otnosheniy na sluzhebnyuyu kar'eru rukovoditelya : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk.* (The influence of marital relations to career development Manager : abstract of a thesis for doctor of psychology) Kazan', 2002. 22 p. (in Russian).
12. Nagoev B. B. *Akmeologicheskie faktory produktivnogo rolevogo povedeniya v sem'e : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk.* (Acmeological factors productive role of behaviour in the family : abstract of a thesis for doctor of psychology). Moscow, 2006. 21 p. (in Russian).
13. Solov'ev I. O. *Sem'ya kak akmeologicheskaya sreda razvitiya podrostka* (The family as a acmeological environment adolescent development). *Mir psikhologii*, 2007, no. 4 (52), pp. 84–89 (in Russian).
14. Karabanova O. A. *Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya* (Psychology of family relations and the basis of family counseling). Moscow, 2005. 320 p. (in Russian).
15. Shneyder L. B. *Sem'ya: oglyadyvayas' vpered* (Family: looking forward). St.-Petersburg, 2013. 368 p. (in Russian).
16. Artamonova E. I., Ekzhanova E. V., Zyryanova E. V., Minigalieva M. R., Mironova T. G., Osukhova N. G., Siljaeva E. G., Suslova T. F., Shapovalenko I. V. *Psikhologiya semeynykh otnosheniy s osnovami semeynogo konsul'tirovaniya* (Psychology of family relations with the basics of family counseling). Ed. by E. G. Silyaevoy. Moscow, 192 p. (in Russian).
17. Derkach A. A., Zazykin V. G. *Akmeologiya* (Acmeology). St.-Petersburg, 2003. 256 p. (in Russian).
18. Zazykin V. G. *Ob opredelenii akmeologii kak nauki* (About the definition of acmeology as a science). *Akmeologiya* (Acmeology), 2012, no. 2 (42), pp. 68–72 (in Russian).
19. Pozharskiy S. D. *Akmeologiya i katabologiya. Teoriya sovershenstvovaniya cheloveka* (Acmeology and katabology. The theory of human improvement). St.-Petersburg, 2013. 266 p. (in Russian).
20. Antonov A. I., Medkov V. M. *Sotsiologiya sem'i* (Sociology of the family). Moscow, 1996. 304 p. (in Russian).
21. *Akmeologiya* (Acmeology) / Ed. by A. A. Derkach. Moscow, 2002. 650 p. (in Russian).
22. Derkach A. A., Selezneva E. V. *Akmeologiya v voprosakh i otvetakh* (Acmeology in questions and answers). Moscow ; Voronezh, 2007. 248 p. (in Russian).
23. Branskiy V. P., Pozharskiy S. D. *Sotsial'naya sinergetika i akmeologiya. Teoriya samoorganizatsii individuuma i sotsiuma* (Social synergetics and acmeology. Theory of self-organization of the individual and society). St.-Petersburg, 2001. 159 p. (in Russian).
24. Pozharskiy S. D., Yumkina E. A. *Akmeologiya sem'i* (Family acmeology). *Uchebno-metodicheskiy kompleks* (Educational and Methodical Complex). St.-Petersburg, 2014. 50 p. (in Russian).



УДК 316.6

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

А. Р. Вагапова, А. И. Трусковская

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

Трусковская Анастасия Игоревна – студентка бакалавриата, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет
E-mail: truskovskaya93@mail.ru

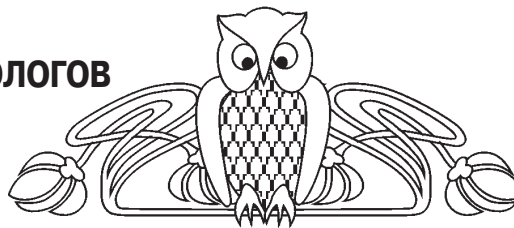
Изложены данные пилотажного эмпирического исследования роли семьи в профессиональном самоопределении студентов-психологов, выполненного на студенческой выборке ($n = 28$, в возрасте 19–21 года) с применением психодиагностического инструментария: анкеты «Ориентация» И. Л. Соломина; опросника «Мотивация учения студентов» С. А. Пакулиной, С. М. Кетько; анкетирования с применением ретроспективного анализа мотивов выбора будущей профессии (анкета разработана авторами). Показано, что профессиональное самоопределение абитуриентов во многом обусловлено родительской позицией; установлена согласованность профессиональных предпочтений студентов и их родителей.

Ключевые слова: личность, профессиональное самоопределение, профессиональные планы, выбор профессии, семья.

Введение

Обращение к проблеме изучения роли семьи в профессиональном самоопределении подрастающего поколения вызвано сложной современной ситуацией, связанной с выбором профессии. С одной стороны, учебные заведения, в которых осуществляется профессиональная подготовка, проявляют повышенную активность в привлечении абитуриентов, с другой стороны, сохраняют актуальность проблема выработки субъектной позиции в принятии решения о выборе профессии. Несомненно, что родители задействованы в обозначенных нами направлениях изучаемой проблемы, т. е. они откликаются на призывы вузов обучать детей престижным и востребованным профессиям (ведь зачастую именно родители оплачивают обучение), а также с большей или меньшей степенью уважения и доверия принимают профессиональный выбор детей.

Самоопределение (профессиональное, семейное и т. д.) студентов происходит в условиях активно протекающего процесса социально-психологической адаптации. Современная социокультурная ситуация ориентирует молодежь на духовное взросление, конкурентоспособность и успешность в реализации смыслообразующих идеалов и ценностей. Очевидно, что от мировоззренческих взглядов и установок на моральные и духовные



ценности во многом зависят выбор той или иной стратегии поведения и направленность адаптационного процесса [1, с. 56]. Поскольку адаптационные процессы сопровождаются активизацией когнитивных, личностных, поведенческих качеств и свойств человека, то можно предположить, что в юности этот процесс происходит активно, молодой человек находится в процессе постоянного взаимодействия со средой [2, с. 80] В результате подобного взаимодействия формируются жизненные и профессиональные планы, которые претворяются в жизнь после окончания вуза.

Ученые отмечают, что выбор профессии связан с таким сложным и длительным процессом, как профессиональное самоопределение. Опираясь на известные определения, мы понимаем под ним отношение человека к ряду профессий, а главное – к выбранной профессии. В данной статье нами сделана попытка изучить в теоретическом и практическом планах вопросы: каким образом складывается отношение к выбору профессии, какую роль играют родители в этом процессе.

Теоретический анализ проблемы

Профессиональное самоопределение начинается с самого детства и продолжается до глубокой старости. Находясь в социуме, человеку необходимо ощущать себя частью общества, понимать, что он осуществляет ряд значимых функций, поэтому задумываться о профессиональном будущем в современной ситуации начинают довольно рано, для активизации этого процесса используются очень многие механизмы, львиная доля которых приходится на школу (занятия по программе «Мой профессиональный выбор», подготовка к ЕГЭ, беседы с родителями и т. д.).

Отечественные исследователи подробно исследовали некоторые вопросы, связанные с профессиональным самоопределением: М. Р. Гинзбург, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников, Л. А. Головей изучали психологические факторы профессионального самоопределения молодежи, Е. П. Ильин, Е. А. Климов, Н. В. Комусова, И. С. Кон, Н. Л. Москвичева – психологические основы становления личности профессионала, а также влияния семьи на выбор будущей профессиональной деятельности, например, Т. В. Андреева исследовала семью творческой интеллигенции и др.

Исследователи обращают внимание на то, что в современных условиях довольно сложно



конструировать свое профессиональное будущее, отчасти это связано с такими механизмами, как идентификация и идентичность. Так, Е. Е. Бочарова подчеркивает, что «образ будущего конструируется на основе рефлексии реальных жизненных событий и связан с переструктурированием совокупности идентификаций в новую конфигурацию посредством отказа от некоторых из них и принятия других. Вместе с тем в представлениях молодых людей проецируется меньшее количество идентификационных характеристик “возможных Я”, что свидетельствует о некоторой “смутности” и неопределенности представлений о своем будущем, обусловленных, на наш взгляд, достаточно выраженной динамичностью, противоречивостью социальных процессов, создающих сложность социального самоопределения в будущем» [3, с. 73]. Таким образом, процесс профессионального самоопределения необходимо рассматривать в комплексе с другими, актуальными для данного возраста. Вместе с тем важно отметить, что профессиональная идентификация учащихся с родителями играет важную роль при выборе профессии и построении образа профессионально успешного будущего, который разделяется всеми членами семьи.

Изучая вопрос профессионального будущего, важно помнить, что «... профессиональное развитие личности является многосторонним процессом и включает в себя: непосредственное психическое развитие человека (его перцептивных, интеллектуальных, мотивационных возможностей); выработку профессионального самосознания; формирование профессиональной компетентности и приобретение профессионального опыта; возникновение и развитие отношений человека в профессиональной среде и с социумом в целом. Результатом данного процесса является личность профессионала, как высшая интеграция всех его характеристик: индивидуальных, личностных и субъектных» [4, с. 22]. Таким образом, процесс профессионального самоопределения, выбор профессии на пороге школы, обучение и овладение профессией являются важными этапами профессионального развития, определяют принятие человеком меры ответственности за свое будущее, поэтому всестороннее изучение процесса профессионального самоопределения с каждым годом приобретает все большую актуальность и высокую значимость.

Анализируя определения данного процесса в литературе, мы обратились к таким его сторонам, как смысл, а также значимой группе факторов. Так, Н. С. Пряжников отмечает, что «... применительно к профессиональному самоопределению можно выделить обобщенный смысл: поиск такой профессии и работы, которая давала бы возможность получать заработок (общественную оценку труда) по справедливости, то есть в соответствии с затраченными усилиями (или в соответствии с вкладом человека в общество)» [5, с. 32]. О. В. Виштак подчеркивает: «... на профессиональное самоопределение современной молодежи влияет три группы факторов:

это факторы макросреды (общество, экономика, государственная власть, культура и др.), факторы микросреды (семья, друзья, ближайшее окружение, СМИ и т. д.) и индивидуальные особенности личности (возраст, пол, личные профессиональные планы, информированность и т. п.). Так же на профессиональные планы молодежи большое влияние оказывает социально-экономическое положение страны. Во-первых, молодым людям при выборе профессии приходится соизмерять субъективную ценность будущей профессии и ее доступность. Во-вторых, попытка совмещения высокооплачиваемости и престижности формирует у человека представление о “несовершенных” профессиях. В-третьих, трансформация перспективности выбранной профессии, работы, специальности» [6, с. 135]. Нужно отметить, что факторы микросреды относят к наиболее важным, так как это ближайшее окружение личности, где на первом плане находится семья.

Наибольший интерес для нас представляет высказывание С. А. Котовой о том, что «... социализирующее влияние семьи на ребенка осуществляется непосредственно и постоянно в многообразном диапазоне: от прямых до косвенных воздействий. Для семьи проблема профессионального самоопределения ребенка является достаточно значимой, в том числе и для дальнейшего её развития как структуры. Взрослые могут занимать разнообразные позиции в отношении профессионального определения ребенка: от полного безразличия к этой проблеме, от предоставления полной свободы выбора до жесткого навязывания выбора. Степень осознания семьей значимости проблемы профессионального выбора, путей и форм ее развития также может быть различной. Несмотря на вариативность характеристик понятно, что семья в решении данной проблемы опирается на свой ранее приобретенный опыт» [7, с. 7]. Соглашаясь с тем, что семья играет ведущую роль, можно добавить, что родительская позиция может оказать разное влияние на выбор будущей профессии.

Подтверждая вышесказанное, А. А. Вайсбург пишет: «... процесс социально-профессионального становления личности начинается в семье и проходит через все этапы жизнедеятельности человека. Поэтому для профессионального самоопределения так важно семейное трудовое воспитание» [8, с. 34]. Родительская позиция играет важную роль, однако необходимо подчеркнуть неоднозначность этого воздействия. С нашей точки зрения, родители должны помочь детям лучше разобраться в своих склонностях и возможностях и выбрать профессию, которая приносит чувство удовлетворения, радость и т. д.

Выборка, методики и методы исследования

Эмпирическую базу пилотажного исследования составили 28 студентов в возрасте 19–21 года. Нами были использованы следующие методы сбо-



ра эмпирических данных: анкета «Ориентация» И. Л. Соломина, «Мотивация учения студентов» С. А. Пакулина, С. М. Кетько, авторская анкета, включающая восемь позиций, необходимых для получения точных данных.

Для того чтобы определить ведущие мотивы обучения в вузе, нами была использована методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза». Были получены следующие результаты: 64,28% испытуемых имеют внутреннюю мотивацию, 35,72% – внешнюю. Можно сказать, что у большинства студентов в процессе учения заложены учебно-познавательные мотивы, им присущ осознанный выбор данной профессии.

Учитывая этот факт, мы предложили испытуемым ответить на вопросы: кем они хотели быть в 9-м классе, в 11-м классе и сейчас, на 3-м курсе, для того чтобы проследить стабильность выбора (предпочтение профессии из одной сферы на протяжении с 9-го класса по 3-й курс), а также выявить, какова роль родителей в этом выборе. По результатам, большая часть испытуемых выбирают профессии «человек–человек» (Ч–Ч), ведь это свойственно их специальности, однако необходимо отметить, что не у всех сохраняется этот выбор начиная с 9-го класса. Стабильность в выборе у 64,30% опрошенных, нестабильность (изменение выбора с 9-го класса по 3-й курс) – у 35,70%. Нестабильность выбора свойственна каждому из нас, так как самоопределение – это динамический процесс, при котором меняются профессиональные интересы, мировоззрение личности. Необходимо отметить, что на протяжении длительного промежутка времени, в течение шести лет, респонденты испытывали разную степень родительского влияния в вопросе выбора профессии.

Результаты исследования и их обсуждение

Мы изучили связь между выбором профессии родителей и их детей (испытуемых): 57,20% опрошенных выбрали ту же профессиональную направленность (т. е. человек–человек, человек–техника и т. д.), что и их родители. Можно предположить, что предпочтение профессий детей зачастую строится на основе примера выбора родителей. Вероятно, это связано с тем, что с детства они наблюдают за их профессиональной деятельностью, бывают на рабочем месте и во многом хотят подражать родителям.

Также нами изучен вопрос о совпадении профессиональной сферы деятельности родителей с профессиональными предпочтениями детей; получены следующие результаты: для 43,75% респондентов, по их словам, мнение семьи оказалось достаточно значимым, т. е. для них мнение родителей было ведущим фактором в выборе специальности и профессии.

Для того чтобы установить меру согласованности профессиональных интересов и возможностей респондентов, мы использовали анкету

«Ориентация». Так, у 39,29% испытуемых совпадают склонности и способности, у остальных, желающих работать в определенной области, их возможности не соответствуют желаниям, т. е. при выборе профессии они не учли все внутренние факторы.

Корреляционный анализ (по Пирсону) позволил выявить связь между выбором профессии родителей «человек–человек» с профессиональным выбором студентов ($r = 0,769$ при $p < 0,001$). Вероятно, это значит, что испытуемые, идя по стопам родителей, предпочитают профессии из той же области, что и они. Также была обнаружена значимая связь по такому параметру, как выбор профессии в 9-м классе по направлению «человек–человек» с внутренней стабильностью ($r = 0,529$ при $p < 0,01$). Возможно, респонденты могут поменять саму профессию, но она останется в той же области. Это можно объяснить тем, что подобные профессии всегда будут пользоваться спросом, так как они связаны с взаимодействием с человеком. Нужно отметить, что у этих респондентов присутствует внутренняя стабильность: это первый выбор, который они делают осознанно, поэтому подход к нему является основательным.

Для получения более полной картины о роли семьи в профессиональном самоопределении мы разделили испытуемых на две группы. В первую вошли респонденты, у которых, по их мнению, родительская позиция сыграла ведущую роль в выборе специальности. При подсчете корреляции была получена положительная значимая связь между выбором профессии родителей «человек–техника» и профессиональным несопадением студентов с родителями (при $p < 0,05$). Это можно объяснить тем, что раньше не было такого выбора профессий, как сейчас, и родители учились по специальностям, востребованным на производстве (слесарей, механиков, техников). В современном мире немногие стремятся обучаться этим специальностям, выбирая более новые, престижные и высокооплачиваемые, хотя именно технические профессии более востребованы на рынке труда.

При подсчете уровня корреляции у испытуемых, на которых не повлияло мнение родителей (вторая группа), была получена положительная значимая связь между стабильностью профессионального выбора и совпадением сферы профессиональной занятости с родителями (при $p < 0,05$). Можно предположить, что дети идут работать, руководствуясь родительским примером, даже тогда, когда они отрицают значимость родительского слова.

Выводы

На основании результатов пилотажного исследования можно сделать предварительный вывод, что в двух группах родительская позиция играет значимую роль в выборе профессии: в первом случае у студентов присутствует внешняя мотивация



выбора специальности, что говорит о большем воздействии родителей, а во втором – стабильность в выборе специальности именно у тех, у которых отмечено профессиональное совпадение (т. е. выбор профессии из одной области) с родителями.

В ходе проведенного исследования было установлено, что семья является ведущим фактором при выборе профессии. Многие выпускники повторяют профессиональный путь родителей, некоторые, слушая рассказы о работе или бывая на рабочем месте родителей, формируют свой выбор. Так или иначе родительская позиция играет ведущую роль в предпочтении специальности, профессии.

Библиографический список

1. Акименко А. К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения современной молодежи в процессе социально-психологической адаптации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 56–61.
2. Кленова М. А. Социально-психологическая адаптация молодежи и склонность к риску // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 79–82.
3. Бочарова Е. Е. Конструирование образа будущего учащейся молодежью как аспект ее социального самоопределения // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 68–73.
4. Арендачук И. В. Проблема психологического анализа профессионального развития личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акрмеология образования. Психология развития. 2009. Т. 2, вып. 2. С. 22–27.
5. Пряженикова Е. Ю. Профорентация. М., 2010. 493 с.
6. Виштак О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социс. 2003. № 2. С. 135–138.
7. Котова С. А. Методы изучения онтогенеза профессиональной идентичности статья // Изв. Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2008. № 68. С. 7–18.
8. Вайсбург А. А. Организация профориентационной работы школы, ПТУ, предприятия. М., 2006. 128с.

The Role of Family in Professional Self-Determination of Psychology Students

Alfiya R. Vagapova

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

Anastasiya I. Truskovskaya

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: truskovskaya93@mail.ru

The article presents pilot empirical research data regarding the role of family in professional self-determination of psychology stu-

dents. The study was carried out on a sample of students ($n = 28$, 19–21 years old) with application of psychological and diagnostic toolset: I. L. Solomin' «Orientation» questionnaire; S. A. Pakulina and S. M. Ketko's questionnaire called «Motivation of students' learning»; questionnaire with retrospective analysis of motives for choosing future profession. Professional self-determination of applicants is mostly caused by parental position; coherence of professional preferences of students and their parents is determined.

Key words: person, professional self-determination, professional plans, choice of profession, family.

References

1. Akimenko A. K. *Vzaimosvyaz' predstavleniy o lzhi i strategiy povedeniya sovremennoy molodezhi v protsesse sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii* (The interrelation between imagination of falsehood and modern youth's behavior strategies at the process of social-psychological adaptation). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 3, pp. 56–61 (in Russian).
2. Klenova M. A. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya molodezhi i sklonnost' k risku* (Youth's social-psychological adaptation and risk appetite). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 3, pp. 79–82 (in Russian).
3. Bocharova E. E. *Konstruirovaniye obraza budushchego uchashcheyasya molodezh'yu kak aspekt ee sotsial'nogo samoopredeleniya* (Constructing of future's image by Russian youth as an aspect of social self-determination). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 3, pp. 68–73 (in Russian).
4. Arendachuk I. V. *Problema psikhologicheskogo analiza professional'nogo razvitiya lichnosti* (The problem of psychological analysis of personality's professional development). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2009, vol. 2, iss 2, pp. 22–27 (in Russian).
5. Pryazhnikova E. Yu., Pryazhnikov N. S. *Proforientatsiya : ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy, obuchayushchikhsya po napravleniyu i spetsial'nostyam psikhologii* (Career – guidance : the study guide for students of universities learning psychology). Moscow, 2010. 493 p. (in Russian).
6. Vishtak O. V. *Motivatsionnye predpochteniya abiturientov i studentov* (Enrollees' and students' motive preferences). *Sotsis (Socis)*. 2003, no. 2, p. 135–138 (in Russian).
7. Kotova S. A. *Metody izucheniya ontogeneza professional'noy identichnosti* (Methods of studying professional identity's ontogeny). *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* (Izvestia: Herzen university journal of Humanities and Sciences). 2008, no. 68, pp. 7–18 (in Russian).
8. Vaysburg A. A. *Organizatsiya proforientatsionnoy raboty shkoly, PTU, predpriyatiya* (Organization of career-guidance work of school, professional lyceum, company). Moscow, 2006. 128 p. (in Russian).



УДК 316.614

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИИ С САМОАКТУАЛИЗАЦИЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Е. В. Куприянчук

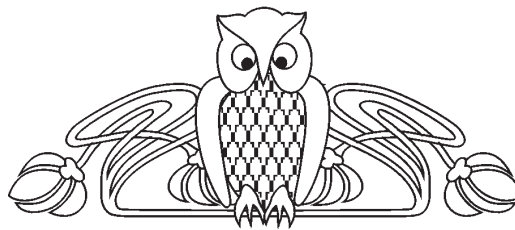
Куприянчук Елена Викторовна – кандидат социологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: elena-kupr@yandex.ru

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследований особенностей взаимосвязи динамики социальных представлений о профессии современных студентов с уровнем и различными содержательными характеристиками их самоактуализации. Показано, что самоактуализация личности в профессии может рассматриваться с позиции теории социальных представлений, позволяющей учесть социокультурный контекст. Раскрыта взаимосвязь социальных представлений о профессии с динамикой самоактуализации личности студентов. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на студенческой выборке ($n = 30$, 17–19 лет, студенты 1–3-го курсов Института дополнительного профессионального образования – ИДПО – специальности «Менеджмент») с применением диагностического инструментария: проективного эссе на тему «Мое представление о профессии», «Самоактуализационного теста» (САТ) (Л. Е. Гозмана, Ю. Е. Алешиной, М. В. Загики, М. В. Кроза). Установлено, что в процессе обучения у студентов происходят изменения в системе взаимосвязей самоактуализации и представлений о профессии. Оптимистические представления о профессии у первокурсников подкрепляются достаточно высокими показателями по различным шкалам самоактуализации. На втором курсе амбивалентные представления о профессии подкрепляются снижением по некоторым шкалам самоактуализации; на третьем показатели самоактуализации повышаются, а представления о профессии становятся более скептическими. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: социальные представления, групповое и индивидуальное сознание, профессиональные представления, самоактуализация личности, динамика самоактуализации, самоактуализация личности в профессии.

Введение

Современное российское общество переживает период динамических изменений, связанных с реформированием социальных, экономических, политических сфер, оказывающих различное влияние на молодую личность. В этом процессе преобразования задействованы все сферы социальной и духовной жизни, меняются общественные взаимоотношения и стратегии развития общества. Естественно, что следствием таких преобразований является ситуация нестабильности и неопределенности, что сказывается на системе



представлений, в том числе и профессиональных, и отношений студентов к действительности. Сами по себе профессиональные социальные представления развиваются постепенно, в процессе формирования личности, которая сталкивается с целым рядом проблем, затрудняющих свободное достижение личностью истинной «эго-идентичности» и плодотворности. Такому сложному процессу взаимосвязи социальных профессиональных представлений с динамикой самоактуализации личности студентов посвящено наше исследование.

Теоретический анализ проблемы

Одним из наиболее влиятельных направлений в мировой психологической науке является концепция социальных представлений, разработанная французским социальным психологом С. Московичи. Центральной идеей подхода Московичи является то, что «социальное представление не есть “мнение” отдельного человека, но именно – “мнение” группы, которое можно рассмотреть как ее своеобразную “визитную карточку”» [1, с. 209]. Можно сказать, что социальные представления рождаются в обыденном, повседневном мышлении с целью понять окружающий человека социальный мир, осмыслить и интерпретировать социальную реальность. Социальные представления – это не только конституирующие элементы обыденного знания, но и строительные блоки социальной реальности.

В отечественной социальной психологии социальные представления рассматриваются в более широком общенаучном контексте. В отличие от С. Московичи, К. А. Абульханова определяет их как механизм сознания личности. Предметом мышления личности является как вся социальная действительность, в совокупности с феноменологическими и сущностными характеристиками (социальными процессами, событиями, ситуациями, отношениями и поведением людей), так и ее собственная жизнь. Личность определяет социальные представления, их возникновение, особенности, а сами социальные представления участвуют в становлении личности [2]. Таким образом, методологический и исследовательский потенциалы теории социальных представлений делают возможным изучение не только группового, но и индивидуального сознания.



Самоактуализация связывается с процессом развития личности как субъекта жизнедеятельности и формирования жизненных стратегий (К. А. Абульханова), интеллектуальной активности (Д. Б. Богоявленская), свободного выбора активности (О. А. Конопкин, В. А. Иванникова), носителя ответственности, нравственности, веры (Б. С. Братусь), смысла (Д. А. Леонтьев).

Именно с позиции личностно ориентированного подхода современная система образования, в том числе и профессионального, рассматривает особенности становления профессионала (А. Г. Асмолов, К. А. Абульханова, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.). В основе этого подхода лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности – творческой самореализации [2]. Действительно, профессиональное развитие как непрерывный процесс самоактуализации (А. Маслоу) сопряжено с целым рядом проблем, затрудняющих свободное достижение личностью истинной «эго-идентичности» (Э. Эриксон), «состояния плодотворности» (Э. Фромм), в которых интегративно, в гармоничном слиянии представлены различные компоненты Я-образа (К. Роджерс) [3].

Таким образом, изучение самоактуализации личности в профессии актуально с позиции социальных представлений, позволяющих рассматривать особенности профессионального становления личности с учетом социокультурного контекста. Недостаточная изученность взаимосвязи социальных представлений о профессии с динамикой самоактуализации личности студентов определила выбор темы настоящего исследования.

Выборка, методики и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось совместно с Г. Масловой на базе ИДПО в 2013 г., испытуемыми были студенты 1–3-го курсов специальности «Менеджмент», с профильным средним специальным образованием, 30 человек, студенты третьего курса – выпускники. Исследование проходило в три этапа: на первом изучались эмоционально-оценочные характеристики представлений студентов о профессии при помощи проективного эссе на тему «Мое представление о профессии»; на втором испытуемым была предложена методика САТ, исследующая динамику самоактуализации личности [4]; на третьем использовался корреляционный анализ, позволяющий определить взаимосвязи самоактуализации с представлениями студентов о профессии.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ полученных эссе на заданную тему позволил вывести наиболее распространенные

категории, составляющие основу представлений студентов. Общая идея, объединяющая эти представления, состоит в понимании разносторонности характеристик профессии, обусловленных системой ситуативных отношений и переживаний личности. Представления о профессии студентов первого курса содержат следующие эмоционально-оценочные характеристики: «престижная», «высокооплачиваемая», «замечательная», «перспективная», «ненапряженная», «стабильная», «креативная», «свободная» и т. п. Однако в данной выборке имеется часть утверждений, отражающих некие неуверенность и безразличие: «без разницы», «все равно», «нет перспективы». Соотношение положительных и отрицательных характеристик составляет 8 к 3. Можно сказать, что содержание представлений о профессии у первокурсников достаточно позитивны.

Иные результаты демонстрировали студенты 2-го курса: соотношение позитивных и негативных характеристик составляет 5 к 5. Основная часть испытуемых давала такие характеристики: «без перспектив», «временная», «нет смысла работать», «по образованию не получится», «отсутствие стабильности». Вместе с тем имеются и положительные категории представлений о профессии: «позволит больше получать денег», «карьерный рост», «хороший социальный пакет». Такие результаты позволяют нам говорить об амбивалентном представлении о профессии у студентов 2-го курса.

Большинство испытуемых 3-го курса имеют негативные представления о профессии, выраженные ими в таких характеристиках: «не будет возможности работать по образованию», «беспредел руководства», «кризис», «нет постоянства», «нет возможности карьерного роста», «отсутствие социального пакета», «хотя бы с зарплатой». Соотношение положительных и отрицательных характеристик представлений о профессии у данной группы испытуемых 6 к 5.

Таким образом, позитивное отношение к ожидаемому от профессии уменьшается по мере продвижения студентов от первого к третьему курсу.

Рассмотрим динамику характеристик самоактуализации студентов 1–3-го курсов, являющуюся важным показателем становления личности, ее убеждений, ценностей, предпочтений (таблица).

Показатели первой характеристики студентов 1 и 3-го курсов близки между собой и отличаются от показателей второкурсников, что свидетельствует о способности первых жить настоящим («здесь и сейчас»), ощущая неразрывность прошлого, настоящего и будущего, воспринимающая жизнь целостно. Именно такое восприятие времени свидетельствует о достаточно высоком уровне самоактуализации. Сходны данные и второй – «поддержка», третьей – «ценностные ориентации», четвертой – «гибкость поведения», седьмой – «самоуважение», восьмой – «самопринятие», двенадцатой шкал – «контактность».



Динамика самоактуализации студентов, баллы

Шкалы самоактуализации	Курс		
	1-й	2-й	3-й
Компетентность во времени	9,5	8,9	10
Поддержка	47	40	48,6
Ценностные ориентации	12,1	8,9	10,5
Гибкость поведения	10,8	8,7	13
Сензитивность к себе	5,8	6,5	7,3
Спонтанность	6,4	7,1	7,6
Самоуважение	10,6	8,3	10,5
Самопринятие	10,3	9	11,4
Представление о природе человека	7,7	7,8	6,6
Синергия	5	5,1	5,4
Принятие агрессии	8,7	8,8	9,4
Контактность	9	8,4	10,6
Познавательные потребности	5,1	6,2	5,6
Креативность	6,1	5,8	5,8

Первокурсники и третьекурсники более независимы, стремятся руководствоваться собственными целями, убеждениями, принципами, гибко приспосабливаются к изменениям, ценят свои достоинства, принимая себя такими, какие они есть, контактны, способны к целостному восприятию мира и людей, понимают взаимосвязи противоположностей. Второкурсники более зависимы, конформны, несамостоятельны, с низким самоуважением и принятием себя, с более низким показателем контактности. Первокурсники превосходят всех по шкале «креативность», третьекурсники – по шкале «принятие агрессии». В соответствии с показателями шкал «сензитивность к себе» и «спонтанность» можно предположить, что второкурсники и третьекурсники отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах, хорошо ощущают и рефлексируют их, не боятся вести себя раскованно, демонстрируя свои эмоции. Первокурсники, имея меньший социальный опыт, боятся вести себя естественно и раскованно. Таким образом, соотношение показателей самоактуализации студентов разных курсов позволяет сделать вывод о том, что к середине обучения его уровень шкал снижается.

Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязи между шкалами самоактуализации и характеристиками представлений студентов разных курсов о профессии: у студентов первого курса таких связей двенадцать, что укладывается в двухъядерную структурную композицию корреляционной плеяды, ядрами являются шкалы «компетентность во времени» (Тс) и «поддержка» (I). Элементами композиции стали такие характеристики представлений: «престижная», с коэффициентом корреляции $r = 0,579$ и $r = 0,504$ соответственно; «стабильная» – $r = 0,772$ и $r = 0,712$; «перспективная» –

$r = 0,625$ и $r = 0,671$; «высокооплачиваемая» – $r = 0,733$ и $r = 0,741$; «без границы (безгранична для развития личности)» – $r = 0,632$ и $r = 0,629$; «нет перспектив» – $r = 0,632$ и $r = 0,657$. Двухъядерная иерархическая структура представлена однородными характеристиками, оказывающими влияние друг на друга.

На втором курсе обнаружено шесть связей между шкалами самоактуализации и характеристиками представлений о профессии. В ходе анализа полученных данных обнаружили две разнородные корреляционные плеяды. Ядром первой стала характеристика представлений «без перспектив». Элементами полученной структурной композиции стали такие шкалы самоактуализации, как «ценностные ориентации» ($r = 0,635$), «гибкость поведения» ($r = 0,624$), «представление о природе человека» ($r = 0,747$). Ядром второй корреляционной плеяды стала шкала самоактуализации «познавательные потребности». Элементами данной плеяды стали такие характеристики представлений, как «временная» ($r = 0,727$), «карьера» ($r = 0,687$), «отсутствие стабильности» ($r = 0,757$). Таким образом, выявленная структурная композиция состоит из разнородных по своей сути характеристик, не связанных между собой.

У студентов третьего курса было обнаружено девять взаимосвязей между шкалами самоактуализации и характеристиками представлений о профессии. Проведенный анализ позволил выявить двухъядерную структурную композицию. Первым ядром стала шкала самоактуализации «ценностные ориентации», вторым – такая характеристика представлений о профессии, как «достойная оплата труда». Элементами структурной композиции, связанными с первым ядром, стали характеристики представлений о профессии: «беспредель руководства» ($r = 0,753$), «нет постоянства»



($r = 0,622$), «интересная» ($r = 0,734$), «кризис» ($r = 0,623$). Второе ядро корреляционной плеяды ориентировано на связи со шкалами самоактуализации: «поддержка» ($r = 0,633$), «ценностные ориентации» ($r = 0,776$), «самоуважение» ($r = 0,654$), «представление о природе человека» ($r = 0,628$), «принятие агрессии» ($r = 0,654$). Однако такие разнородные ядра связаны между собой ($r = 0,683$). Значит, в зависимости от ситуации они могут оказывать друг на друга трансформирующее воздействие. Таким образом, структурная композиция состоит из двух разнородных по сути характеристик, оказывающих влияние друг на друга.

Анализируя динамику корреляционных плеяд студентов 1–3-го курсов, мы обнаружили, что у студентов в процессе обучения происходят изменения в системе взаимосвязей самоактуализации и представлений о профессии. Очевидно, что оптимистические позитивные представления о профессии у первокурсников подкрепляются достаточно высокими показателями по различным шкалам самоактуализации: «компетентность во времени», «поддержка», «ценностные ориентации», «самоуважение», «самопринятие», «контактность», «креативность». На втором курсе амбивалентные представления о профессии подкрепляются снижением по шкалам самоактуализации: «компетентность во времени», «ценностные ориентации», «поддержка» и т. п. На третьем курсе показатели самоактуализации повышаются, особенно по таким шкалам, как «компетентность во времени», «поддержка», «гибкость поведения», «сензитивность к себе», «самопринятие», «контактность», а представления о профессии становятся более скептическими, что свидетельствует о ситуативной обусловленности принятия окружающей социальной действительности. Можно предположить, что развитие и совершенствование самоактуализации личности обучающихся студентов, меняется в рамках профессиональной ориентации, сначала снижается, а затем начинает обуславливаться иными факторами.

Заключение

Динамика профессиональных социальных представлений различна у студентов в начале и в конце обучения. Большинство первокурсников конструируют позитивные содержательные характеристики профессии, второкурсники формируют свои представления на амбивалентной основе, на третьем курсе, в конце обучения, представления о профессии достаточно скептические. Динамика самоактуализации у студентов в начале и конце обучения различна по таким характеристикам, как «компетентность во времени», «поддержка», «ценностные ориентации», «гибкость поведения», «самоуважение», «самопринятие». Характер содержания корреляционной плеяды студентов свидетельствует о том, что представления о профессии и показатели самоактуализации личности являются

взаимосвязанными, что свидетельствует об их взаимном влиянии. Внутренний ресурс первокурсников, помогающий надеяться на будущий профессиональный рост, связан с гибкостью мышления, поведения, эмоционального реагирования. Это проявляется в быстром освоении новых стандартов, овладении навыками, переключением внимания с одной ситуации на другую, в эмоциональной гибкости, защитной работе воображения. Однако нельзя переоценивать значение внутренних ресурсов молодых: для периода взросления, личностного и профессионального, на всех его этапах, в нашем случае – на последнем, выпускном курсе наиболее важным ресурсом является способность осознания собственной психологической реальности, принятие этой реальности, понимание собственных возможностей и ограничений в различных сферах своей, прежде всего, профессиональной жизни.

На данном историческом этапе экономической и социальной нестабильности, в результате реформирования всех, в том числе и образовательных, структур социальные профессиональные представления молодежи, формирующие наше будущее, безусловно, зависят от развития и совершенствования их личностной самоактуализации. В этом процессе немаловажную роль играют внешние факторы, в том числе реформы высшей школы, трансляция социального опыта преподавателями вузов.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. М., 2000. 139 с.
2. Абульханова К. А. Социальные представления личности // Современная психология : состояние и перспективы исследования. Ч. 3. Социальные представления и мышление личности. М., 2002. С. 88–103.
3. Шамионов Р. М., Тугушева А. Р. Представления о социальной успешности и самоопределении молодежи // Психологическая наука и образование. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/> 2009. № 3 (дата обращения: 15.01.2014).
4. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений М., 1987. С. 91–114.

Peculiarities of Interrelation between Social Views on Profession and Self-actualization of Students' Personality

Elena V. Kupriyanchuk

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

The article presents the results of theoretical and empirical studies of peculiarities of interrelation between modern students' social views on profession and the level and various meaningful characteristics of their self-actualization. The article shows that personal self-actualization in profession can be viewed from the point of view of theory of



social views, which allows to take into consideration the socio-cultural context. The article reveals the interrelation between social views on profession and dynamics of students' self-actualization. It presents the results of empirical research, carried out on the students' sample ($n = 30$; 17–19 years old; first, second and third-year students of the Institute of additional professional education, specialization «Management») with the use of the following diagnostic tools: projective essay on the topic «My views on profession», dynamics of personal self-actualization test CAT (L. E. Gozman, Y. E. Aleshina, M. V. Zagica, M. V. Kroz). The article shows that in the process of training students undergo changes in the system of interconnection between self-actualization and views on profession. First-year students' optimistic views on profession are supported by a fairly high indices for different scales of self-actualization. During the second year ambivalent views on profession are supported by the decline for some scales of self-actualization. During the third year indicators of self-actualization are rising, and views on profession are taking a skeptical orientation. The applied aspect of the problem under study can be implemented in counseling practice of psychological services.

Key words: social views, group and individual consciousness, professional views, personal self-actualization, dynamics of self-actualization, personal self-actualization in profession.

УДК 316.37

УРОВЕНЬ ДОВЕРИЯ И МОТИВАЦИЯ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ «ЭМО»

М. А. Кленова

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

В работе представлен теоретический анализ проблемы взаимосвязи понятий «риск», «доверие», «мотивация риска», показана перспективность изучения социально-психологических особенностей представителей молодежных субкультур на примере «Эмо». Применение психодиагностического инструментария («Экспресс-шкала доверия» М. Розенберга, авторская анкета для изучения выраженности мотивации риска) на выборке подростков-неформалов позволило выявить, что уровень доверия в этой группе очень низкий, он взаимосвязан с мотивами риска ради любви и интереса. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован педагогами-психологами образовательных учреждений для диагностики и коррекции социально-психологических особенностей, в частности, уровня доверия в среде подростков-неформалов.

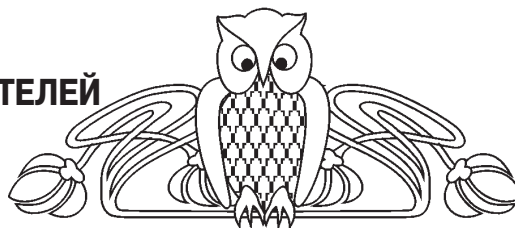
Ключевые слова: мотивация риска. субъективное доверие. молодежная субкультура.

Введение

Исследование молодежных субкультур представляет большой научный интерес для социальных психологов. Субкультура как сообщество людей, противопоставляющих себя обществу, несомненно, сталкивается с разного рода ри-

References

1. Andreeva G. M. *Psichologiya sotsial'nogo poznaniya* (Psychology of social knowledge). Moscow, 2000. 139 p. (in Russian).
2. Abul'khanova K. A. *Sotsial'nye predstavleniya lichnosti* (Social representations of the personality). *Sovremennaya psikhologiya : sostoyanie i perspektivy issledovaniya. Ch. 3. Social'nye predstavleniya i myshlenie lichnosti* (Modern psychology : current status and prospects of research. Part. 3 : Social notion and individuals thinking). Moscow, 2002, pp. 88–103 (in Russian).
3. Shamionov R. M., Tugusheva A. R. *Predstavleniya o sotsial'noy uspekhnosti i samoopredelenii molodezhi* (Notions of social success and self-determination of young people). *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological science and education). Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2009,no.3> (accessed: 15 January 2014) (in Russian).
4. Aleshina Ju. E. *Sotsial'no-psikhologicheskie metody issledovaniya supruzheskich otnosheniya* (Socio-psychological research methods of the marital relationship). Moscow, 1987. p. 91–114 (in Russian).



сками. Изучение риска, в свою очередь, также является одним из приоритетных направлений современной социальной психологии. В нашем исследовании осуществлена попытка изучения мотивации риска и ее взаимосвязи с таким социально-психологическим явлением, как доверие, на примере группы представителей молодежной субкультуры «Эмо».

Теоретический анализ проблемы

Риск и доверие довольно часто связываются, однако их соотношения недостаточно ясны. В исследовании Т. П. Скрипкиной доверие определяют как механизм, направленный на объединение человека, с одной стороны, со своими ценностями, потребностями, интересами и желаниями, т. е. собственной субъектностью, а с другой – той частью мира, с которой он собирается вступить во взаимодействие. Доверие квалифицируют как социально-психологическое явление, механизм которого является социальной установкой, формирующаяся благодаря одновременной направленности психики человека в мир и в самого себя [1, с. 224–225].

Прежде чем переходить к результатам исследования, необходимо выяснить соотношение понятий «риск» и «доверие» и объяснить, почему



именно эти социально-психологические явления легли в основу проведенного исследования.

Доверие – это вид установки, которая состоит из трех компонентов:

1) когнитивного: включает прогноз предполагаемого поступка, основанный на знаниях и представлениях о мире, людях, типах отношений, о социальных и нормах поведения, а также на знаниях о себе и предположениях о своих возможностях, основанных на прошлом опыте;

2) эмоционально-оценочного: с одной стороны, предположение об уровне безопасности объекта, с которым субъект собирается вступить во взаимодействие, и оценка значимости этой ситуации в целом, с другой – оценка собственных возможностей в данной ситуации и последствий намечаемого поведения для личности;

3) поведенческого, в котором проявляются формально-динамические стороны доверия: мера, избирательность в конкретной ситуации; в результате каждой ситуации взаимодействия человек получает новый опыт, который может влиять на изменение прошлых установок [1, с. 226].

В исследовании Т. К. Дас (Т. К. Das) доверие рассматривается в трех инстанциях:

- основанное на прошлом опыте, так называемое предшествующее доверие;
- субъективное восприятие, или субъективное доверие;
- действие, следующее из субъективного доверия – поведенческое доверие [2, с. 86–90].

Исследуя взаимосвязь между субъективным доверием и воспринятым риском, можно отметить, что первое обращено к оценке вероятности, воспринятый риск также является оценкой вероятности, но он определяется как вероятность неблагоприятных результатов, а доверие связано с оценкой вероятности выполнения желаемого действия. Риск также – оцененная вероятность отсутствия желаемого результата. Таким образом, можно сделать вывод, что и доверие, и риск основаны на вероятности. Этот вывод подтверждает гипотезу о том, что доверие сходно с риском по этому критерию.

Говоря об анализе доверия, сопряженного с риском, обозначенным как «ожидание», необходимо отметить, что ситуация опасности создает потребность в доверии, а риск – своего рода результат доверия. Как бы парадоксально это ни звучало, но доверие как особый вид риска включает неуверенность, вероятность и ожидание. Другими словами, доверие может также включать ожидание как компонент риска, но, прежде всего, это позитивное ожидание, в отличие от риска, где примерно одинаково расцениваются и позитивное, и негативное ожидания.

Исходя из анализа доверия как достижения результата, можно отметить, что проявление доверия в рискованной ситуации или по отношению к другому человеку предполагает достижение какого-либо результата. Любая ситуация риска

– это непременно ожидание положительного результата. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что и риск, и доверие связаны с ожиданием положительного результата. Более подробный теоретический анализ сходства и различия феноменологии понятий «риск» и «доверие» – в исследовании, проведенном нами ранее [3, с. 98–100]. В исследовании молодежных субкультур также можно встретить обращение к феномену доверия. В. Т. Жежерун и Н. В. Замятина в своей работе рассматривают философский аспект доверия Богу представителей готической субкультуры [4].

В своей работе мы также сосредоточиваем внимание на мотивации рискованного поведения «Эмо»-подростков. Ранее нами были проведены исследования, касающиеся готовности к риску и субъективного благополучия представителей молодежной субкультуры «Эмо» [5].

Подводя итог теоретическому обзору рассматриваемой проблемы, необходимо отметить следующее: во-первых, риск и доверие находятся в тесной взаимосвязи. Во-вторых, исследование как мотивации риска, так и субъективного доверия в группе подростков-неформалов представляет большой научный интерес. Принадлежность к какой-либо субкультуре сама по себе является риском, кроме того, поведение, навязываемое стереотипами, относящимися к субкультуре «Эмо», также с большой долей вероятности сопряжено с риском. Не менее интересным, с научной точки зрения, является изучение доверия к окружающим в его взаимосвязи с мотивацией риска со стороны подростков-неформалов.

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 – юноши и девушки, не относящие себя к неформальным молодежным группам. В исследовании применялись методы анкетирования и опроса через Интернет или в личной беседе по вопросам разработанной нами анкеты, а также «Экспресс-шкала доверия» (М. Розенберга).

Результаты исследования и их обсуждение

Мотивация риска определялась при помощи авторского опросника, вопросы которого были составлены исходя из данных, полученных в исследованиях, касающихся изучения мотивации риска, проведенных нами ранее [6, с. 64–66]. Нами были выделены основные мотивы, руководствуясь которыми, испытуемые были согласны пойти на риск: это любовь, интерес, избегание неприятностей, престиж и материальное благополучие.

В результате проведенного исследования установлено, что мотивация риска «Эмо»-



подростков и мотивация риска в контрольной группе, состоящей из молодых людей, не относящих себя к каким-либо неформальным объединениям, несколько различаются, в основном это касается мотива риска ради престижа. В обеих выборках этот мотив занимает нижнюю строчку по популярности выбора: в группе «Эмо» его указали лишь 3% испытуемых, в контрольной группе – 11%. Наиболее распространен в обеих выборках мотив риска ради любви. Совершить рискованный поступок, руководствуясь данным мотивом, готовы 100% неформалов и 93% испытуемых из контрольной группы. Далее расстановка приоритетов мотивации риска несколько меняется: на втором месте в контрольной группе находится мотив риска ради материального благополучия (75%), в то время как в группе «Эмо» – мотив риска ради интереса (86%). Третью позицию занимает мотив риска ради избегания неприятностей (71% «Эмо» и 78% испытуемых из контрольной группы). Таким образом, установлено, что для неформалов приоритетными мотивами для совершения рискованного поступка являются любовь и интерес, в то время как в контрольной группе – любовь и материальное благополучие.

Обратимся к результатам исследования, посвященным изучению субъективного доверия. Экспресс-шкала доверия, предложенная М. Розенбергом, состоит из трех вопросов, направленных на определение субъективного доверия. Сравним показатели в двух выборках: общий показатель доверия в группе неформалов ниже, чем в контрольной ($t = 13,077$ при уровне значимости $p = 0,001$). Следует отметить, что в контрольной выборке общий показатель доверия также оказался невысоким (средний балл равен 0,5 при максимальных трех баллах), однако в группе «Эмо» этот показатель намного ниже (0,05 балла).

Проведем сравнительный анализ взаимосвязи уровня доверия и мотивации риска в двух группах. В результате проведенного корреляционного анализа установлено, что уровень доверия связан с такими мотивами риска, как любовь и интерес ($r = 0,653$ и $r = 0,453$ при уровне значимости $p = 0,01$). Эта взаимосвязь наиболее характерна для подростков-неформалов. Уровень корреляционной взаимосвязи в этой выборке оказался несколько выше (мотив риска ради любви/доверие: $r = 0,561$; мотив риска ради интереса/доверие: $r = 0,471$ при уровне значимости $p = 0,01$). Таким образом, установлено, что в обеих выборках мотивация риска связана с уровнем доверия. Другими словами, чем выше уровень доверия, тем более выражена готовность совершить рискованный поступок, полагаясь на мотивы любви и интереса, особенно это характерно для «Эмо»-подростков.

Заключение

В результате проведенного исследования установлено, что мотивация риска в двух выбор-

ках отличается по выраженности предпочитаемых мотивов: «Эмо»-подростки проявляют большую готовность к совершению рискованного поступка, руководствуясь мотивами любви и интереса; в контрольной группе преобладает мотивация риска ради любви и материального благополучия. Уровень доверия в обеих выборках довольно низкий, однако у «Эмо»-подростков этот показатель ниже, чем в контрольной группе. Мотивация риска связана с уровнем доверия в обеих выборках: наиболее выражена эта взаимосвязь в группе подростков-неформалов, особенно это касается мотивов риска ради любви и интереса. Таким образом, проведенное исследование показало, что мотивация риска имеет прямую взаимосвязь с доверием: чем выше уровень доверия, тем более выражена мотивация риска.

Библиографический список

1. Скрипкина Т. П. Психология доверия. М., 2000. 264 с.
2. Das T. K. The risk – based view of the trust : a conceptual framework // Journal of Business and Psychology. 2004. Vol. 19, № 1. P. 85–116.
3. Кленова М. А. Теоретический анализ доверия, включающего компоненты риска // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2009. Вып. 7. С. 97–101.
4. Жежерун В. Т., Замятина Н. В. Классическая готика и готическая субкультура : доверие богу и эскапизм обществу. URL: <http://www.angelgothic.ru/publ/9-1-0-257> (дата обращения: 24.01.2014).
5. Кленова М. А. Взаимосвязь социализации, субъективного благополучия и готовности к риску представителей молодежной субкультуры «Эмо» // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 4. С. 363–366.
6. Кленова М. А. Мотивация риска и ее особенности в разных этнических группах // Альманах современной науки и образования. № 19 (52). Тамбов, 2011. С. 64–66.

Level of Trust and Risky Behavior Motivation in Representatives of the Youth Emo Subculture Group

Milena A. Klenova

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

The article presents theoretical analysis of the problem of the interrelation of notions «risk», «trust», and «risk motivation». It presents the perspective of social and psychological study of subculture representatives' peculiarities; subculture group «emo» is taken as an example. Utilization of psychological and diagnostic tools («Express-scale of trust» M. Rosenberg, original questionnaire for studying expression of risk motivation) on a sample of teenagers, who belong to some subculture, allowed to determine, that the level of trust in this group is very low. The level of trust is connected with motives of risk for the sake of love and interest. Applied aspect of the problem under study



can be realized by teachers-psychologists of educational institutions for diagnostics and correction of social and psychological peculiarities, particularly the level of trust, in the environment of teenagers that belong to some subculture.

Key words: risk motivation, subjective trust, youth subculture.

References

1. Skripkina T. P. *Psikhologiya doveriya* (Psychology of confidence). Moscow, 2000. 264 p. (in Russian).
2. Das T. K. *The risk – based view of the trust: a conceptual framework*. *Journal of Business and Psychology*, 2004, vol. 19, no. 1, pp. 85–116 (in English).
3. Klenova M. A. *Teoreticheskiy analiz doveriya, vkluchayushchego komponenty riska* (Theoretical analysis of confidence including risk components). *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti : mezhvuz. sb. nauchn. tr.* (Problems of personality's social psychology : the inter-university collection of scientific papers). Iss. 7. Saratov, 2009, pp. 97–101 (in Russian).
4. Zhezherun V. T., Zamyatina N. V. *Klassicheskaya gotika i goticheskaya subkul'tura: doverie bogu i eskapizm obshchestvu* (The classic Gothic and Goths subculture: confidence to God and escapism to society). Available at: <http://www.angelgothic.ru/publ/9-1-0-257> (accessed: 24 January 2014) (in Russian).
5. Klenova M. A. *Vzaimosvyaz' sotsializatsii, sub»ektivnogo blagopoluchiya i gotovnosti k risku predstaviteley molo-dezhnoy subkul'tury «Emo»* (The interrelation of socialization, subjective well-being and risk readiness of Emo-subculture's representatives). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 4, pp. 363–366 (in Russian).
6. Klenova M. A. *Motivatsiya riska i ee osobennosti v raznykh etnicheskikh gruppakh* (The risk motivation and it's features at the different ethnic groups). *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* (The almanac of modern science and education), Tambov, no. 19 (52), pp. 64–66 (in Russian).



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 377.6

СОВРЕМЕННЫЕ КРИТЕРИИ КЛАССИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. Б. Щетинина

Щетинина Елена Борисовна – кандидат социологических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: ebp1976@mail.ru

Освещены основные условия, созданные в нашей стране для того, чтобы люди с ограниченными возможностями здоровья могли получить высшее образование; сформулированы основные принципы оказания помощи в адаптации студентам с ограниченными возможностями здоровья в процессе получения ими высшего образования. Описан опыт создания доступной образовательной среды высшего учебного заведения; представлены критерии классификации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в образовательной практике обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, условия получения высшего образования, доступная образовательная среда.

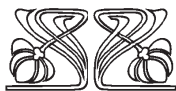
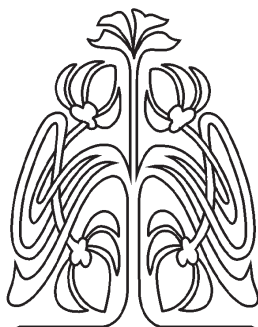
Введение

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) была, остается и будет одной из важнейших задач, решение которой необходимо искать специалистам, работающим с данной категорией граждан. Определенная часть населения имеет особые потребности в связи с инвалидностью и постоянно нуждается в специальных мерах государственной поддержки, при этом многие из них являются гражданами трудоспособного возраста, стремящимися к социально активной и максимально независимой жизни, профессиональной самореализации, но воплотить в жизнь эти стремления удается пока далеко не всем. Несмотря на активное проведение государственной и городской политики содействия занятости лиц с ОВЗ и инвалидов, доля реально трудоустроенных среди них остается, к сожалению, небольшой.

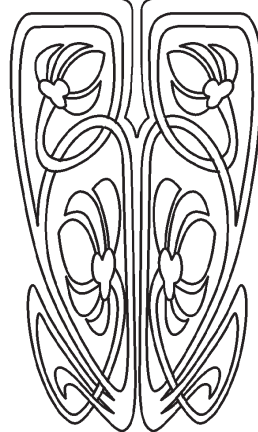
Низкая конкурентоспособность лиц с ограниченными возможностями здоровья на рынке труда связана не только с ограничениями по здоровью, но и с более низким уровнем образования, по сравнению с населением, не имеющим таких ограничений. А без профессионального образования делом человека с ОВЗ становятся лишь малоквалифицированные и низкооплачиваемые работы, которые зачастую не могут раскрыть его потенциальных возможностей. В результате, с одной стороны, это – явное сужение горизонтов самореализации, а для общества, государства – неэффективное использование имеющихся трудовых ресурсов [1].

Современные критерии классификации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья

В рамках данной статьи нам бы хотелось систематизировать существующие подходы к классификации видов профессионального



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





образования на основании различных критериев. На наш взгляд, решение данной задачи имеет не только теоретическую, но и практическую пользу.

Известно, что профессиональное образование в РФ осуществляется в разных видах образовательных учреждениях. *Допрофессиональное образование*, а в ряде случаев и начальное профессиональное образование обучающиеся получают в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с отклонениями в развитии. *Начальное профессиональное образование* лица с ОВЗ получают в профессиональных училищах, учебно-курсовых комбинатах, учебно-производственных центрах, вечерних профессиональных училищах, специальных (коррекционных) профессиональных училищах для детей и подростков с отклонениями в развитии. *Среднее профессиональное и высшее профессиональное образование* дают специальные образовательные учреждения, в том числе на условиях различных форм интеграции в учреждения общего назначения среднего и высшего профессионального образования [2].

Однако если система школьного специального образования имеет довольно ясные контуры и ориентиры развития, то система профессионального образования, на наш взгляд, не так понятна и однозначна. Это связано, во-первых, с тем, что в этом образовании нуждается разнородный по своим способностям и возможностям контингент лиц с ОВЗ. Их можно разделить на три основные группы в соответствии с особенностями состояния здоровья, специфическими потребностями, возможностями обучения и последующей трудовой реализации [3].

Первая группа – это инвалиды с полностью сохранным интеллектом, имеющие нарушения функций опорно-двигательного аппарата или органов зрения и слуха. С точки зрения профессионального обучения, они – наиболее перспективные люди, имеющие высокую мотивацию получения специальности и повышенный интерес к трудовой реализации, но нередко и особые способности, как в форме компенсаторных личностных данных, так и в форме ярко выраженного таланта к определенным видам деятельности. Для того, чтобы обеспечить им необходимые условия обучения, требуются не столько особые образовательные технологии, сколько обеспечение доступности учебной среды (оборудование пандусов, широких дверных проемов, туалетных комнат, установка лифтов). Эти учащиеся легче всего интегрируются в коллективы сверстников с нормальным психофизическим развитием и у них нет особых сложностей обучения в инклюзивных группах. Это наиболее перспективная группа потенциальных учащихся не только средних специальных, но и высших учебных заведений. Проблемы их инклюзивного обучения относительно легко разрешимы путем дополнительного технического оснащения учебных и производственных помещений и не

требуют, как правило, особого программно-методического обеспечения учебного процесса.

Вторая группа – инвалиды с серьезными нарушениями слуха и речи, у которых, как правило, проблемы с коммуникацией и замедленное восприятие информации и новых знаний, что требует особых технологий по их интеграции и ступенчатого подхода к организации учебного процесса (обучение в первые годы в отдельных группах, а завершающие – в инклюзивных группах). Эти технологии существуют в вузах и могут быть успешно внедрены в учреждениях как начального, так и среднего профессионального образования. Существует успешный опыт организации профессионального обучения в колледжах Москвы, МГТУ им. Н. Э. Баумана таких инвалидов и последующего их почти стопроцентного трудоустройства.

Третья группа – лица с аномалиями психофизического развития (задержками психического развития, умственной отсталостью, девиантным поведением) – наиболее значительная по количеству, испытывающая большие трудности в связи с профессиональной подготовкой и последующей трудовой реализацией. При этом далеко не все, отнесенные к данной группе, имеют не только инвалидность, но и подтвержденный медицинский диагноз. Проблема усугубляется как ограниченным выбором профессий и специальностей, так и узким полем трудовой реализации, поскольку малоквалифицированный или простой физический труд все больше заменяется трудом мигрантов либо техническим средствами с особыми требованиями к их эксплуатации, предполагающими наличие определенного интеллекта. Для таких людей целесообразны практика ранней профессиональной ориентации в коррекционных школах, последующая профессиональная подготовка и начальное профессиональное обучение на основе адаптированных упрощенных программ, включающих освоение как общеобразовательных, так и специальных предметов с целевой ориентацией на занятость в сфере городского коммунального хозяйства.

Во-вторых, особенности современной социальной реальности заключаются в том, что формы получения образования сейчас очень разнообразны: с одной стороны, предоставляется выбор, с другой – возникают определенные проблемы этого выбора. Можно выделить следующие формы получения профессионального образования: интегрированное (инклюзивное) обучение, специализированное обучение, смешанное обучение, дистанционное обучение.

В настоящее время мировая и российская практика предлагает четыре основные формы организации учебного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Интегрированное (инклюзивное) обучение основано на объединении лиц с ОВЗ и обычных студентов в едином учебном процессе. В учебном



заведении при получении профессионального образования основной общности лиц с ОВЗ и обычных студентов являются государственные образовательные стандарты и распорядок, обязательные для тех и других. Для лиц с ОВЗ особо сложным и более длительным процессом является адаптация в среде конкретного учебного заведения, поэтому особое внимание необходимо уделять процессам организации психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в образовательной среде вуза. Важно организовывать данную деятельность на принципах: *пропедевтической подготовки; постепенной интеграции* в среду условно здоровых студентов; *создания самостоятельных служб* психолого-педагогического сопровождения, реабилитации и др., решающих текущие проблемы студентов; *создания гуманистической внутривузовской корпоративной этики, культуры*, позволяющей профессорско-преподавательскому составу находить необходимые контексты взаимодействия со студентами с ОВЗ; *индивидуального подхода*, который предполагает раскрытие потенциальных возможностей каждого студента, его профессиональное и личностное ориентирование на социально значимые, полезные виды деятельности [4].

Специализированное обучение проводится на базе учебных заведений-интернатов, как правило, государственной принадлежности. В них создается максимально адаптированная среда, что для многих лиц с ОВЗ, со значительными поражениями опорно-двигательного аппарата, с глубокими поражениями зрения и слуха или их родителей может оказаться решающим при выборе учебного заведения. Профессиональное образование в таких учебных заведениях осуществляется, как правило, во взаимодействии с государственной службой реабилитации. Специально создаваемые условия (приспособленная территория и помещения, специальное техническое оборудование учебного процесса, специальное оснащение аудиторий, лабораторий, библиотек и т. д.) максимально благоприятствуют развитию профессиональных знаний и умений, они координируют с выполнением индивидуальной программы реабилитации, способствуют созданию оптимальной развивающей и поддерживающей медико-психологической и педагогической среды в учебном заведении.

Смешанное обучение лиц с ОВЗ на практике осуществляется в следующих разновидностях:

– специальное, в отдельных группах на подготовительном и начальном этапах обучения с переходом на последующем и завершающем этапах в интегрированное, с включением учащихся-инвалидов в общие потоки. На первом этапе осуществляются подготовительное обучение, психолого-педагогическая и социально-средовая адаптация, профессиональная ориентация и профессиональное обучение по блокам специальных дисциплин, к которым могут быть подключены дисциплины адаптационной направленности. На

втором этапе обучение производится по стандартным учебным планам и при специальном сопровождении обучаемых инвалидов;

– частичная интеграция, которая состоит в том, что в течение всего периода обучения оно ведется в отдельных группах с применением адаптационной составляющей учебных планов и всех видов реабилитации параллельно с учебным процессом. Однако группы лиц с ОВЗ обучаются на территории обычного учебного заведения, что позволяет включить учащихся-инвалидов в его общественную, научную, культурную, спортивную жизнь вместе с остальными обучающимися.

Дистанционное обучение – это новая интегральная форма обучения, основывающаяся на контролируемой самостоятельной деятельности обучаемых по изучению специально разработанных учебных материалов и базирующаяся на использовании как новых, так и традиционных информационных технологий, обеспечивающих интерактивное взаимодействие всех участников учебного процесса. Создание безбарьерной информационно-образовательной среды вуза является одной из приоритетных задач Саратовского государственного университета [4].

Рассматривая системы профессиональной подготовки, существующие в мировой практике, обратим внимание на подход И. Баранаускене. Она выделяет пять моделей профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ [5].

Модель профессиональной инклюзии. Профессиональная и социальная адаптация в данном случае понимается не только как непосредственное обучение профессии в процессе производства, а позже – профессиональная деятельность, но и как сотрудничество лиц с ОВЗ и здоровых. Социальная инклюзия стремится удалить все барьеры и препятствия (дискриминация, страх, игнорирование, недоброжелательство и нарушение прав), с которыми в обществе сталкиваются лица с ОВ, стремящиеся к равенству. Суть модели – обучение в реальных условиях, на будущем месте работы, где содержание обучения адаптируется к процессу производства, потребностям рынка.

Черты *модели профессиональной конкурентоспособности* ярко выражены в Федеративной Республике Германии, Швейцарии, в других немецкоязычных странах. Учащиеся, составив договор, три года обучаются профессии на предприятии и один-два раза в неделю посещают профессиональную школу, где получают теоретические знания. Исключительная черта данной модели: подготовить лиц с ОВЗ профессии так, чтобы они могли конкурировать на рынке труда. Это достигается при согласовании теоретического обучения в школе с практическим на предприятии (дуальный принцип). Такая модель чаще всего применяется по отношению к молодым, имеющим недуг с рождения лицам, для которых наступило время приобрести специальность и начать профессиональную карьеру [6].



Модель профессиональной сегрегации признается во многих европейских государствах (не являются исключением и Великобритания, и Германия). Для лиц с ОВ создаются предприятия «безопасного труда» (социальные предприятия) или отделы «безопасного труда», где предусмотрены организация безопасности труда, профессиональный, социальный, медицинский присмотр, созданы условия для совершенствования и, по возможности, перехода на работу в условиях конкуренции. Иногда эти предприятия называют «социалистическими»: в них практически применяется принцип «от каждого по возможностям, каждому по потребностям». Деятельность таких предприятий, работающих по когда-то декларированным в советском пространстве принципам, авторы статьи наблюдали в ФРГ: в основном это принадлежащие общественным организациям институции, чаще всего в своей деятельности опирающиеся на принципы антропософии, идеи вальдорфской педагогики [6].

Модель профессионального обучения наиболее популярна в странах постсоветского пространства и доступна молодым людям с ОВЗ (чаще всего с недугом от рождения или приобретенным в детстве): профессиональное обучение проводится в школе или в профессиональном реабилитационном центре – ведется обучение не только профессиональным знаниям, навыкам, но и по общеобразовательным предметам.

Цель этой модели – научить той или иной профессии. В связи с недостаточным финансированием часто материальная база школ не соответствует выдвигаемым рынком требованиям, даже при хорошо оборудованных школьных мастерских из-за недостатка выделяемых средств трудно правильно организовать производственное обучение.

Модель проекта профессиональной карьеры: исключительные черты данной модели – индивидуализированные отношения с лицом с ОВЗ, в соответствии с его индивидуальными потребностями и реальными возможностями. Профессиональная карьера планируется перспективно: как она воздействует на качество жизни лица с ОВЗ и его близких, на его здоровье, психологическое состояние, насколько она долгосрочна? Принимается во внимание регион, где живет такой человек, его потребности, проводится исследование возможностей утвердиться на рынке труда. Модель проекта профессиональной карьеры в Италии называется проектом жизни, в Англии – методом индивидуального профилирования и т. п.

Заключение

Несмотря на сложность определения основных концептуальных подходов к организации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, сегодня можно выделить следующие критерии его классифи-

кации: ступени получения профессионального образования; особенности контингента лиц, получающих профессиональное образование; формы получения профессионального образования, модели организации профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Проблема доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве. М., 2012. 212 с.
2. Назарова Н. М. Специальная педагогика. М., 2000. 517 с.
3. Концепция ресурсного центра для профессионального обучения лиц с ОВЗ. М., 2007, 215 с.
4. Щетинина Е. Б., Коновалова М. Д. Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 3. С. 323–325.
5. Баранаскене И. Р. Модели профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями: теоретический аспект // Интеллектуальные технологии и средства реабилитации людей с ограниченными возможностями (ИТСП-2010): Тр. Первой междунар. конф. «Интеллектуальные технологии и средства реабилитации людей с ограниченными возможностями». М., 2010. С. 23–30.
6. Щетинина Е. Б., Селиванова Ю. В., Соловьева О. В. Особенности организации системы специального образования в Германии // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2013. № 5. С. 19–27.

Modern Criteria for Classification of Professional Education for People with Disabilities

Elena B. Schetina

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: ebp1976@mail.ru

The article highlights basic conditions, which have been created in our country to ensure that people with disabilities can obtain higher education. The article formulates founding principles of assistance for students with disabilities in the course of their adaptation to higher education. The article describes the experience of creating accessible educational environment of an institution of higher education. The article presents the classification criteria for professional education for people with disabilities. The applied aspect of the problem under study can be implemented in educational practice for teaching students with disabilities.

Key words: students with disabilities, conditions for obtaining higher education, accessible educational environment.

References

1. *Problema dostupnosti professional'nogo obrazovaniya dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v gorode Moskve* (Problem of availability of professional education



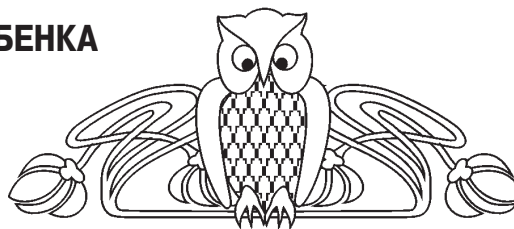
- for persons with limited opportunities of health in the city of Moscow). Moscow. 2012. 212 p. (in Russian).
- Nazarova N. M. *Special'naya pedagogika*. (Special pedagogy). Moscow. 2000. 517 p. (in Russian).
 - Koncepciya resursnogo tsentra dlya professional'nogo obucheniya lits s OVZ (*The concept of the resource centre for vocational training of persons with disabilities*). Moscow. 2007. 215 p. (in Russian)
 - Shchetinina E. B., Konovalova M. D. *Opyt organizatsii psichologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja* (Experience in organization of psychological and pedagogical support for students with disabilities). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Pedagogics. Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 3, pp. 323–325 (in Russian).
 - Baranauskene I. R. *Modeli professional'noy reabilitatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami : teoreticheskiy aspekt* (Model of vocational rehabilitation for persons with disabilities : a theoretical aspect). *Intellektual'nye tehnologii i sredstva reabilitatsii ljudej s ogranichennymi vozmozhnostjami (ITSR-2010) : Trudy Pervoy Mezhdunarodnoy konferentsii Intellektual'nye tehnologii i sredstva reabilitatsii ljudej s ogranichennymi vozmozhnostyami. Intelligent technologies and means of rehabilitation of people with disabilities (ITSR-2010)*. Moscow, 2010, pp. 23–30 (in Russian)
 - Shchetinina E. B., Selivanova Ju. V., Solov'eva O. V. *Osobennosti organizatsii sistemy special'nogo obrazovaniya v Germanii* (Peculiarities of organization of the system of special education in Germany). *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. Science review: Humanities research. 2013, no. 5, pp. 19–27 (in Russian).

УДК 37.035

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В ИЗУЧЕНИИ НЕТИПИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

В. О. Скворцова

Скворцова Вероника Олеговна – кандидат социологических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: skver74@mail.ru



Изложены данные теоретического анализа проблемы нетипичного развития личности ребенка; рассмотрено соотношение теорий развития личности и теорий социализации, взаимосвязь понятий «социальная среда» и «образовательная среда». Представлена интерпретация социального восприятия индивида через понятие социальной диагностики нетипичности, включающей обыденную диагностику (социальные символы) и диагностику социальной ситуации жизни (социальные практики). Систематизация научных подходов (структурно-функционального, социокультурного, экосистемного) изучения нетипичного развития ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями позволила сконструировать социальную модель взаимодействия в обыденном и образовательном пространствах. Описаны функции института специального образования как необходимого условия воспроизводства культуры, социального контроля и социальной мобильности, как важнейшего фактора демократизации и гуманизации общества.

Ключевые слова: социализация, инвайронмент, социальные институты, социальные нормы и отклонения, коррекция, нетипичность, социальная адаптация, интеграция.

Введение

Социальное пространство нетипичного развития ребенка характеризуется пересечением биологического и социального подпространств. При всей уникальности генетической программы, заложенной в каждом человеке в виде наследственных биологических особенностей, развитие личности определяют социальные факторы – общественная среда, деятельность ребенка (игра,

учение, труд), в процессе которой он постепенно усваивает социокультурный опыт. Таким образом, способ воспроизводства границ и общества в целом осуществляется путем классификации индивидов по принципу соответствия или несоответствия норме, что и приводит к наделению определенным статусом объекта диагностики.

Мы предполагаем, что развитие нетипичного ребенка осуществляется как процесс его постоянного взаимодействия и взаимовлияния с окружающей социальной средой, инвайронментом. Отношение общества к ребенку во многом определяется тем, насколько его поведение соответствует социальным ожиданиям. Его поведение в значительной степени обусловлено позицией, которую он занимает в обществе, его социальным статусом и социальными ролями. Уже сам процесс выделения различных проблем или характера ограничений в возможностях детей предполагает, что внешние обстоятельства, в которых они находятся, или состояние их здоровья не соответствуют определенным, принятым в данном обществе нормам. Сфера нормального всегда имеет в сознании людей свои границы, а все, что находится за их пределами, определяется как «ненормальное», «патологическое». На практике – осознанно или неосознанно – происходит оценивание индивидов по признаку соответствия или несоответствия норме, которая и определяет эти границы.



Научные подходы к изучению нетипичного развития личности ребенка

Отклонения от нормы условно можно разделить на четыре группы: физические, психические, педагогические и социальные. Существует много классификаций людей, имеющих отклонения в здоровье и развитии. В проекте закона РФ «О специальном образовании» физические отклонения определяются исходя из возможностей обучения ребенка. В законе введено понятие, принятое в западных странах, «лица с ограниченными возможностями здоровья»: к ним относят детей, имеющих физический и (или) психический недостаток, которые препятствуют освоению образовательных стандартов без создания специальных условий для получения образования.

Социальные отклонения у ребенка имеют в качестве причин и предпосылок отклонения в здоровье, психические и педагогические отклонения. С нашей точки зрения, для того, чтобы это отставание не приобрело хронические формы устойчивой дезадаптации, необходимо развивать у ребенка компенсаторные механизмы, определенные социально-психологические установки, позволяющие ему адаптироваться и интегрироваться в общество.

Соблюдение социальных норм обеспечивается путем превращения внешних требований в потребность и привычку человека через его социализацию или применения различных санкций (правовых, общественных) к тем, чье поведение отклоняется от принятых социальных норм. Фактически социальные нормы выступают моделью должного поведения, должных общественных отношений и деятельности, которые создаются людьми на основе познания социальной реальности. Особенностью социальных норм для детей является то, что они выступают фактором воспитания, в процессе которого происходит усвоение ими социальных ценностей, вхождение в социальную среду, усвоение социальных ролей и социального опыта.

Для изучения особенностей общественного и личностного развития, для понимания процессов переосмысления ценностей и механизмов самоопределения и самореализации социальных субъектов в кризисные периоды важен учет динамики ценностей и ценностных ориентаций. В данную группу социологических теорий личности входит диспозиционная, которая исходит из того, что социальные факторы поведения личности опосредованы социально-психологическими – осознанной готовностью личности к оценке социальной ситуации и адекватному поведению. Данная готовность (диспозиция) обусловлена предыдущим социальным опытом, жизненной позицией (совокупностью мировоззренческих установок, ценностей, норм, которые определяют готовность к действию, к определенной реакции на среду).

Теория развития личности, разработанная З. Фрейдом, основывается на убеждении, что индивид всегда находится в состоянии конфликта с обществом. Наиболее важным импульсом человеческого развития становится, с его точки зрения, способность индивида завязывать эмоциональные контакты и видеть в других людях объекты своих собственных чувств. По З. Фрейду, развитие ребенка определяется противоречиями между его врожденными потребностями и ограничениями, которые общество через взрослого накладывает на него (между «Эго» и «Супер-Эго»).

Э. Эриксон построил оригинальную схему развития человека на протяжении всей жизни, положив в основу «эпигенетический принцип». Эпигенез определяется автором как учение о зародышевом развитии организма как процессе, осуществляемом путем последовательных новообразований, в противовес утверждению о том, что в половых клетках и зачатках зародыша изначально существовало многообразие структур. Переноса данный принцип на психологию жизненного пути человека, Эриксон выступает против логики теории «двух факторов» (биологического и социального), включая взросление в фундаментальный биологический контекст. Развитие личности, согласно его точке зрения, есть результат борьбы крайних возможностей в период кризисов на каждой стадии жизненного цикла, момент выбора между регрессом и прогрессом. Следовательно, согласно Э. Эриксону, бесспорным является утверждение о значительном влиянии на развитие ребенка культуры и социального окружения. Главными для него становятся положения о роли среды, цельности личности и о необходимости ее постоянного развития в процессе жизни. Ученый считал, что развитие личности продолжается всю жизнь; влияют на этот процесс не только родители и близкие к ребенку люди, но и друзья, работа, общество в целом. Сам этот процесс Эриксон называл формированием идентичности.

Таким образом, социально-психологический подход к проблемам индивидуального развития ребенка исходит из процесса его психического развития в системе категорий источника движущих сил и условий развития. Этот подход отражает специфику психического развития человека как существа по своей природе социального и активного, деятельного. Индивидуальные формы психической деятельности формируются на основе процесса усвоения и присвоения ребенком опыта человеческих поколений, воплощенного в материальной и духовной культуре общества, на основе овладения многообразными средствами и способами ориентации в сфере человеческих отношений и предметной практики в мире в целом.

Для упорядочения функционирования любого общества необходимо осуществление социального контроля отклонений от социальных норм и поддержание лиц с отклонениями в развитии через функцию контроля. Социальный контроль



может либо усиливать возникающие в обществе отклонения, либо смягчать их, приводить в норму. Система социального контроля использует социальные нормы и осуществляется посредством деятельности социальных институтов.

Одним из ключевых элементов социальной структуры является социальный институт, осуществляющий в обществе функцию социального контроля. Истоки институционализации мы находим во взглядах Т. Веблена, Т. Парсонса, Г. Спенсера, П. Бергера, Т. Лукмана. Институционализация имеет место везде, где осуществляется взаимная типизация опривыченных действий деятелями разного рода, иначе говоря, любая типизация есть институт.

Г. Спенсер указывал, что институты – одна из базовых дефиниций, что они сопутствуют самой сущности упорядоченной социальной жизни [1]. Он считал, что изучение институтов есть изучение строения и развития общества, анализ возникновения, роста, изменений, сломов, что процесс изменения человеческой природы «очень медленный, требующий многих поколений и никакое учение, никакая политика не могут ускорить процесс социального развития, которое ограничено скоростью органических изменений человеческих существ» [2, с. 9].

Институционалисты, в частности Т. Веблен, разрабатывая понятие института, трактовали его как группу людей, объединенных какими-либо идеями для выполнения каких-либо функций, а в формализованном, категориальном виде – как систему социальных ролей, организующую систему поведения и социальных отношений [1].

Т. Парсонс рассматривал институционализацию в качестве одного из принципов функционирования социальной системы, он писал: «Институт есть комплекс институционализированных ролей, интеграция которого есть задача стратегической важности в социальной системе» [3]. Значимость процесса институционализации проистекает из потребности общества в жесткой функциональной организации. Система институтов наследуется новыми поколениями и принимается посредством процессов интернализации и социализации. Начальным моментом функционирования общества, по Т. Парсонсу, выступает все же действие отдельного индивида, и на него, в конечном счете, ориентирована регулирующая функция институтов.

Таким образом, институты благодаря самому факту их существования контролируют человеческое поведение, устанавливая определенные его образцы, которые придают поведению одно из многих, теоретически возможных направлений. Первичный социальный контроль задан существованием института как такового. Согласно П. Бергеру, Т. Лукману, в качестве социального мира социальные учреждения могут быть переданы новому поколению [4]. На ранних стадиях социализации ребенок совершенно не способен различать объективность природных феноменов и

объективность социальных учреждений. Следовательно, институциональный мир – это объективированная человеческая деятельность, объективность институционального мира есть сконструированная объективность, созданная человеком. На практике институциональный мир, передаваемый родителями, уже имеет характер исторической и объективной реальности. Процесс передачи этого мира усиливается родительским восприятием реальности. Институциональный мир воспринимается ребенком в качестве объективной реальности. Как указывают Я. У. Астафьев и В. Н. Шубкин, в современных условиях функции института образования расщепляются на открытую – задачи освоения знаний, навыков, социализации и латентную – воспроизводство социального неравенства [5]. На наш взгляд, латентная функция образовательной системы сближает проблематику этого социологического направления с исследованиями в области социальной стратификации.

От особенностей социального и культурного развития общества зависит принятая в нем система воспитания и обучения детей, включающая государственные и частные учебные заведения (детские сады, школы, интернаты) и специфику семейного воспитания. Инвайронмент, социальная среда развития ребенка – это общество, в котором он развивается, культурные традиции этого общества, преобладающая идеология, уровень развития науки, искусства, экономики, религиозные течения, данный исторический этап, а также ближайшее социальное окружение, непосредственно влияющее на развитие ребенка: родители и другие члены семьи, позже – воспитатели, учителя, сверстники, друзья семьи.

Социальная среда, по Л. С. Выготскому, является источником развития. Каждый шаг в развитии ребенка меняет влияние на него среды: среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей. В контексте социального развития нетипичного ребенка нам представляется важным понятие «социальная ситуация развития» – специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением определяет путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований.

В контексте социального подхода *социальная среда* рассматривается с точки зрения процесса включения ребенка в нее и интеграции через ближайшую социальную среду в общество в целом. В этом смысле важным становится то, что отношения человека и внешних социальных условий его жизни в социуме имеют характер взаимодействия. Развиваясь в процессе взаимодействия со средой, ребенок испытывает влияние этой среды, которая предъявляет ему свои требования, но в то же время ребенок вносит в нее что-то свое, в определенной степени влияет на окружающее, изменяя его.



Образовательные среды задаются совокупностью образовательных институтов и процессов, образовательные институты нормативно закрепляют и организуют содержание образовательной среды и программы образовательной деятельности, характер образовательных процессов задается типом институтов и образовательных сред. Таким образом, образование оказывается единым

и одновременным процессом становления культуросообразного существа и творения им новых предметных форм культуры. Полнос предметности культуры и внутренний мир ребенка в их взаимоположении в образовательном процессе задают границы содержания образовательной среды и ее состав. Рассмотрим модель сферы образования (рисунок) [6].



Модель сферы образования

Объективно образовательную среду можно охарактеризовать двумя показателями: насыщенностью (ресурсным потенциалом) и ее структурированностью (способом организации). Возникновение и существование образовательной среды обусловлено самими субъектами образования – и как живыми носителями предметного содержания культуры, и как персонификаторами данного содержания образования. В этом смысле чем больше таких субъектов, тем более богатой, насыщенной и многообразной становится сама образовательная среда. Фактическое *содержание социокультурной среды*, в которой развивается ребенок, включает: значимую другую, референтную группу, социальную уличную среду, жизненный опыт, атмосферу в семье, хорошие условия жизни, родственников, досуг, опыт общения, социальные феномены (слухи, анекдоты), средства массовой информации.

Социальным институтом, осуществляющим функцию контроля и поддержки такого универсума, как дети с отклонениями в развитии, является институт специального образования. Согласно П. Бергеру, Т. Лукману, «объективированные значения институциональной деятельности воспринимаются как “знание” и передаются в качестве такового. Некоторая часть этого знания считается релевантной для всех, другая – лишь для определенных типов людей. Для любой передачи знаний требуется некий социальный аппарат, то есть предполагается, что некоторые типы людей будут передающими, а другие – воспринимающими традиционное знание» [4, с. 127].

А. А. Назарова считает, что специальное образование, выполняя функции коммуникации, социализации, интеграции и дифференциации, являясь необходимым условием воспроизводства культуры, осуществляя социальный контроль и обеспечивая социальную мобильность, является важнейшим фактором демократизации и гуманизации общества [7].

Х. С. Замский утверждал, что если не оказывать должного внимания аномальным лицам, они становятся тяжелым бременем для общества и источником различных социальных зол (преступности, бродяжничества). В связи с этим у общества возникла потребность определить свое отношение к нетипичным людям, их правовое положение, принципы, цели и необходимые для них формы помощи [8]. Такие ярлыки, как «дурак» и «слабоумный» относились к индивидуумам, которые не могли выполнить роли, соответствующие социокультурным ценностям данного общества. Ярлыки изменились, но проблема отклонений в интеллектуальном развитии остается одной из более значимых в обществе.

Развитие ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями без коррекционного вмешательства существенно отличается от развития обычного ребенка. Исследователями отмечаются замедленный темп развития, отсутствие активности во всей сфере жизнедеятельности ребенка: в отношении окружающей предметной деятельности, к явлениям окружающего мира, к социальным – пассивное отношение к сверстни-



кам, близким взрослым и в отношении к самому себе. Большинство таких детей имеют нарушения соматического характера, вследствие чего снижается работоспособность, внимание рассеивается, дети быстро утомляются, поэтому важна адекватная организация не только обучающей среды, но и досуга нетипичного ребенка.

Дети с ограниченными интеллектуальными возможностями нуждаются в специализированных образовательных услугах, в создании поддерживающей образовательной среды. Как указывает Д. В. Зайцев, «в процессе образования у детей с нарушением развития конструируется стигматизированный образ “Я” как больного человека, субъекта с ограниченными возможностями, социально заданным узким кругом притязаний; нетипичный ребенок здесь осознает границы своих возможностей, усваивает, что ему доступно и в каких пределах» [9, с. 138].

Согласно Н. Н. Малофееву, построение научно обоснованной стратегии развития национальной системы специального образования на современном этапе требует учета специфики национальных социокультурных, экономических и политических условий, специфических особенностей и уровня развития государственной национальной системы специального образования [10]. В нашей стране создана дифференцированная система специальных дошкольных учреждений для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. В соответствии с характером нарушений и степенью их выраженности дети воспитываются в специальных (коррекционных) учреждениях, находящихся в ведении Министерства образования, Министерства здравоохранения, Министерства социальной защиты.

Дж. Томсон считает, что посещение специального образовательного учреждения неизбежно накладывает на ребенка печать. Отбор детей в специальные учреждения основывается на двух явных и неявных предпосылках: первая состоит в том, что получить эффективное образование дети могут лишь будучи разбитыми на однородные группы; вторая – в том, что некоторые из этих групп должны обучаться в отдельных зданиях [11]. Е. А. Стребелева, А. А. Катаева указывают, что дошкольный возраст является благоприятным периодом для интеграции детей с отклонениями в развитии в коллектив здоровых сверстников [12]. Случаи успешной интеграции детей с недостатками развития свидетельствуют о возможности их включения в систему общеобразовательных учреждений при соответствующих планировании и методиках обучения. Продуманное распределение ресурсов образования могло бы сделать доступными обычные образовательные учреждения почти для всех детей с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Поиск эффективных форм коррекционного воздействия на дошкольников с ограниченными

интеллектуальными возможностями является одним из актуальных направлений совершенствования их воспитания, адаптации и абилитации. В настоящее время в России наиболее распространенной формой оказания коррекционной помощи детям дошкольного возраста с отклонениями в развитии является их воспитание и обучение в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида и в компенсирующих группах в составе комбинированных дошкольных образовательных учреждений. Но большая часть детей с особыми нуждами воспитываются дома или в общеобразовательных детских садах, они нуждаются в систематической консультативной помощи специалистов. На наш взгляд, наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции расположенных детских образовательных учреждений комбинированного вида, имеющие как обычные, так и специальные (коррекционные) дошкольные группы. В этих условиях можно эффективно осуществлять интеграцию проблемных детей с учетом уровня развития каждого ребенка.

Кроме того, необходимо отметить, что для более полноценного развития ребенку с ограниченными интеллектуальными возможностями важно расширение границ его жизненного пространства, а это значит, что необходимо обеспечить максимальную широту социальных контактов: жизнь такого ребенка не должна замыкаться только в кругу своей семьи и специализированных учреждений (он должен, как и здоровые дети, посещать детские праздники, различные представления, спортивные мероприятия и, по мере возможности, участвовать в них). Но следует помнить, что отношение к ребенку с отклонениями в развитии его здоровых сверстников определяется, прежде всего, отношением взрослых.

Принимая во внимание актуальность проблемы оказания специализированных образовательных услуг детям с отклонениями в интеллектуальном развитии, важно подчеркнуть значение социальной поддержки таких детей и их семей. В настоящее время в России все большее значение приобретает развитие социальной сферы, в частности, в контексте работы с нетипичными детьми и их семьями, однако представления большинства населения о роли социального работника содержат различные искажения. Основной их причиной, на наш взгляд, является недостаток информации о деятельности социальных служб и социальной работе в России в целом. Тревожит то обстоятельство, что во многих специализированных дошкольных учреждениях не предусмотрена должность социального работника, в то время как специалисты по работе с нетипичными детьми, родители таких детей нуждаются в социальной помощи и поддержке. В связи с этим работники социальной службы как «носители» новой для России научной дисциплины сталкиваются с трудностями в реализации поставленных перед



ними задач. Применительно к рассматриваемой проблеме роли социального работника в помощи детям с отклонениями в интеллектуальном развитии и их семьям социальная работа представляет собой «вид профессиональной деятельности определенной категории специалистов, призванных помогать в физическом, психологическом и моральном отношении лицам, нуждающимся в различных видах помощи (инвалиды, пожилые, трудные подростки, дезадаптированные элементы, малые трудовые коллективы, семьи, имеющие проблемы)» [13, с. 93].

Заключение

Итак, анализ социальных подходов к нетипичному развитию позволяет говорить о том, что в современной науке наметились новые тенденции, как в понимании сущности умственной отсталости, так и в использовании методов ее выявления. Анализ различных подходов к нетипичности, норме здоровья, взаимодействию инвайронмента и социального развития нетипичного ребенка позволяет систематизировать основные социологические концепции нетипичного развития и выделить следующие подходы: структурно-функциональный, социокультурный, экосистемный. Мы полагаем, что для ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями с целью успешного освоения социального пространства, расширения границ его жизненного пространства большое значение имеет конструирование поддерживающей образовательной среды. Социальная среда в нашей работе интерпретируется как процесс интеграции ребенка в общество через ближайшую среду. Социальная ситуация развития нетипичного ребенка, с нашей точки зрения, характеризуется через понятие социальной диагностики нетипичности, состоящей из обыденной диагностики (социальных символов) и диагностики социальной ситуации жизни (социальных практик).

Библиографический список

1. Радаев В. В., Шкартан О. И. Социальная стратификация. М., 1995. 237 с.
2. Ковалева А. И. Социализация личности : норма и отклонение. М., 1996. 224 с.
3. Современная американская социология. М., 1997. 114 с.
4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. 323 с.
5. Социология в России / под ред. В. А. Ядова. М., 1998. 196 с.
6. Слободчиков В. Образовательная среда : реализации целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования : культурные модели школ. 1997. Вып. 6. С. 177–184.
7. Назарова А. А. Специальное образование как институт цивилизованного общества : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 1999. 18 с.
8. Замский Х. С. Умственно отсталые дети : история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М., 1995. 400 с.
9. Зайцев Д. В. Институционализация специального образования // Социальные проблемы образования : методология, теория, технологии. Саратов, 1999. С. 138–140.
10. Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России : результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. 1997. № 4. С. 3–16.
11. Thomson G. Legislation and provision for the mentally handicapped child in Scotland since // Oxford Review of Education. 1983. P. 18.
12. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 1998. 208 с.
13. Дементьева Н. Ф., Багаева Г. Н., Исаева Т. Н. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. М., 1996. С. 93.

Social Aspects in the Study of Non-typical Personal Development

Veronika O. Skvortsova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: skver74@mail.ru

The article presents theoretical analysis of the problem of child's non-typical development. It also shows correlation between personal development and socialization theories, as well as interrelation between the terms «social environment» and «educational environment». The article presents interpretation of individual social perception through the concept of social diagnostics of atypicality, which includes ordinary diagnostics (social symbols) and diagnostics of social situations in one's life (social practices). Systematization of scientific approaches (structural-functional, socio-cultural, eco-systematic) to the study of non-typical development of children with intellectual disabilities allowed to create the social model of interaction in the ordinary and educational environments. The article describes functions of the institute of special education as a necessary condition for culture re-production, social control, and social mobility as the most important factor of social democratization and humanization.

Key words: socialization, environment, social institutes, social norms and deviations, correction, atypicality, social adaptation, integration.

References

1. Radaev V. V., Shkaratan O. I. *Sotsial'naya stratifikatsiya* (Social stratification). Moscow, 1995. 237 p. (in Russian).
2. Kovaleva A. I. *Sotsializatsiya lichnosti : norma i otklonenie* (Personality's socialization : norm and deviation). Moscow, 1996. 224 p. (in Russian).
3. *Sovremennaya amerikanskaya sotsiologiya* (Modern American sociology). Moscow, 1997. 114 p. (in Russian).
4. Berger P., Lukman T. *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniya* (Social constructing of reali-



- ty. The treatise of knowledge's sociology). Moscow, 1995. 323 p. (in Russian).
5. *Sotsiologiya v Rossii* (Sociology at Russia). Ed. by V. A. Yadov. Moscow, 1998. 196 p. (in Russian).
 6. Slobodchikov V. *Obrazovatel'naya sreda : realizatsii tseley obrazovaniya v prostranstve kul'tury* (The educational environment : realization of education's goals in culture's expanse). *Novye tsennosti obrazovaniya : kul'turnye modeli shkol* (New education's values : cultural models of schools). 1997, vol. 6, p. 177–184 (in Russian).
 7. Nazarova A. A. *Spetsial'noe obrazovanie kak institut tsivilizovannogo obshchestva : avtoref. diss. ... kand. sotsiol. nauk* (Special education as civilized society's institute : autoref. of dis. ... cand. of sociology). Saratov, 1999. 18 p. (in Russian).
 8. Zamskiy Kh. S. *Umstvenno otstalye deti : istoriya ikh izucheniya, vospitaniya i obucheniya s drevnikh vremen do serediny XX veka* (Mentally-retarded children : the history of their learning, education and training from ancient times to midst of XX century). Moscow, 1995. 400 p. (in Russian).
 9. Zaytsev D. V. *Institutsializatsiya spetsial'nogo obrazovaniya* (Institutionalization of special education). *Sotsial'nye problemy obrazovaniya: metodologiya, teoriya, tekhnologii* (Educational social problems: methodology, theory, technologies). Saratov, 1999, pp. 138–140 (in Russian).
 10. Malofeev N. N. *Sovremennyy etap v razvitiy sistemy spetsial'nogo obrazovaniya v Rossii : rezul'taty issledovaniya kak osnova dlya postroeniya programmy razvitiya* (The modern stage of developing the system of special education in Russia : investigation's results as a base of constructing developmental program). *Defektologiya* (Defectology). 1997, no. 4, p. 3–16 (in Russian).
 11. Thomson G. *Legislation and provision for the mentally handicapped child in Scotland since. Oxford Review Education*, 1983. P. 18 (in English).
 12. Kataeva A. A., Strebeleva E. A. *Doshkol'naya oligofrenopedagogika* (Pre-school oligophrenopedagogy). Moscow, 1998. 208 p. (in Russian).
 13. Dement'eva N. F., Bagaeva G. N., Isaeva T. N. *Sotsial'naya rabota s sem'ey rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami* (The social work for a family having a child with special needs). Moscow, 1996. p. (in Russian).

УДК 159.9

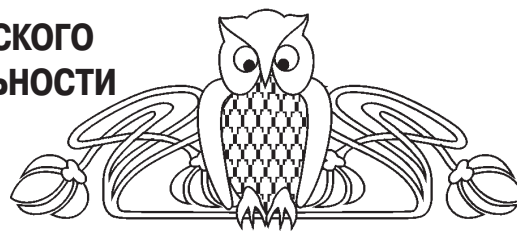
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО САМОАНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ

М. С. Ткачева

Ткачева Мария Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: tkachevam@mail.ru

Представлен анализ проблемы формирования навыков психологического самоанализа педагогической деятельности у студентов-практикантов; предложена новая система заданий по психологии во время педагогической практики, отражающая особенности деятельности самого практиканта: «Мое психическое состояние на уроке» и «Мои взаимоотношения с классным коллективом». Обсуждается содержание отчетов по этим заданиям студентов специальностей «Физика (пед.)», «Русский язык и литература», «Иностранный (английский, немецкий, французский) язык» и «Физическая культура». Выявлены общие и специфические для каждого направления ситуации, влияющие на психическое состояние будущих педагогов, и используемые ими методы оптимизации психического состояния, а также методы активного взаимодействия с ученическим коллективом. Установлен факт связи формы написания отчета с избранной специальностью, что указывает на различия в развитии письменной речи студентов – представителей разных выборок. Характеризуются дальнейшие возможные направления работы со студентами – будущими учителями – по развитию у них навыков психологического самоанализа деятельности.

Ключевые слова: психологический самоанализ, педагогическая деятельность, педагогическая практика, студент-практикант.



Введение

Современное состояние образования требует от педагогических работников как общего, так и профессионального образования укрепления субъектной позиции. Одним из основных условий ее формирования является всесторонний активный анализ собственной деятельности: ее условий, мотивов, составляющих действий, индивидуального стиля, результатов, сопровождающего ее психического состояния. Целесообразно начинать обучение навыкам самоанализа деятельности как можно раньше. Первым опытом профессиональной педагогической деятельности в нашей образовательной системе становится, как правило, педагогическая практика студентов старших курсов. До выхода на практику они получают обширный запас теоретических знаний по своему предмету, методике его преподавания, педагогике и психологии, но почти не имеют опыта их реального применения. Практика становится для студента первым опытом осознания себя как субъекта педагогической деятельности и анализа самой этой деятельности. Студенты постоянно анализируют проведенные уроки и мероприятия под руководством учителей и вузовских методистов, но при этом вне поля внимания остается психологический анализ: рефлексия своего общего профессионального и личностного развития



если имеет место, то вербализуется недостаточно. Рефлексивные способности студентов – будущих педагогов – нуждаются в сознательном целенаправленном развитии. В своей будущей профессиональной деятельности им предстоит столкнуться с тем, что в существующей системе методической работы не уделяется должного внимания вопросу формирования у педагогических работников умений анализировать собственную деятельность [1].

Теоретический анализ проблемы

Современные изменения российского образования определили переход от традиционной системы обучения и воспитания к расширению спектра образовательных услуг, обязывающего учителя самостоятельно выстраивать и реализовывать свою концепцию деятельности. Определение учителем образовательной стратегии обеспечивается непрерывным изучением собственного педагогического потенциала, в основе которого лежит самоанализ профессиональной деятельности. Такой анализ как процесс осмысления педагогического опыта является важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе трудностей. С данных позиций, по словам М. И. Лукьяновой, развитие способности к самоанализу профессиональной деятельности можно рассматривать как сложный многофакторный аналитический процесс изучения учителем своего педагогического опыта, основанного на самоконтроле, самодиагностике, осознании затруднений и оценивании дальнейших перспектив самосовершенствования [2].

Как пишет Н. В. Корепанова [3], формирование готовности педагога к самоанализу требует соответствующей организации, которой присущи гибкое реагирование на изменения условий образовательного социума; взаимодействие учителей, основанное на сотрудничестве; управление изменениями; благоприятные возможности для профессионального роста и самоактуализации.

Исследователь выделяет следующие уровни сформированности самоанализа учителя: низкий (чувственно-эмоциональный), средний (осознанный), высокий (системно-осознанный). В качестве критериальных показателей уровня предлагаются: самоконтроль, самодиагностика, осознание затруднений и самооценка. По интегральному показателю сформированности этих показателей три выделенных уровня развития самоанализа можно охарактеризовать следующим образом:

низкий – спонтанное аналитическое действие, когда лишь отражаются переживаемые эмоции и чувства;

средний – осознанность выделения существующих и значимых педагогических ситуаций, сосредоточение на результате собственных действий;

высокий – выделение противоречий, осознанность, системность, критический анализ результата своих действий и процесса его получения [3].

В то же время в существующей системе методической работы не уделяется должного внимания вопросу формирования у педагогических работников умений анализировать собственную деятельность, а целенаправленное развитие способности к самоанализу невозможно без организационно-педагогического обеспечения, поэтому формирование у учителя готовности к выявлению реально существующих затруднений возможно при наличии специально организованной в этом направлении работы школьной методической службы, которая в силу своей приближенности к учителю в условиях конкретного образовательного социума может реализовать этот процесс комплексно и системно [1].

Т. А. Казарицкая предлагает модель оценки уровня профессиональной деятельности учителя, включающую целый пакет документов (всего 15): оценочные листы, карты, рекомендации и инструкции к их использованию, а также комплект методик самооценки уровня профессиональной деятельности. Эти документы могут использоваться администрацией школы в разных ситуациях оценивания: при приеме учителя на работу, для текущей оценки деятельности, при подготовке к аттестации и в ходе ее проведения. В пакет также включен целый ряд документов, дающий учителю возможность самостоятельно оценить свой уровень компетенции [4], однако в нем преобладают оценки внешних параметров деятельности и явно не хватает оценки собственных индивидуальных психологических характеристик в их развитии.

Организация и методы исследования

С целью получения исходной картины развитости у студентов-практикантов умений и навыков самоанализа психических состояний деятельности мы проводим исследование путем изучения их творческих письменных отчетов, составленных в рамках выполнения задания по психологии. Дополнительной мотивацией этого для нас стало стремление изменить саму систему заданий по психологии во время педагогической практики. Дело в том, что в течение многих лет в Педагогическом институте, ныне окончательно интегрированном в состав Саратовского государственного университета, студентам – будущим учителям-предметникам, обучавшимся по программе специалитета, – давались предусмотренные образовательным стандартом задания по психологии. Во время первой практики (на четвертом курсе) они получали задание на тему «Психолого-педагогическая характеристика личности учащегося», второй (на пятом курсе) – «Психолого-педагогическая характеристика школьного класса». В последнее время мы убедились в неэффективности таких заданий, поскольку у студентов появилась возможность найти готовые отчеты в Интернете, чем многие из них и пользовались, мотивируя это дефицитом времени на выполнение «непрофиль-



ного» задания. Поэтому мы пришли к выводу о необходимости изменений этих заданий и выборе таких их форм, которые гарантировали бы высокую вероятность самостоятельного выполнения.

Таким образом, главными задачами было стимулирование студентов на самостоятельное выполнение заданий и самоанализ деятельности, формой – их отчет о собственной деятельности и психических состояниях. Одной из ближайших своих задач мы видим просвещение студентов – будущих педагогов – в области анализа своих психических состояний и управления ими. К сожалению, в рамках их вузовской подготовки эта проблема решается лишь на уровне отдельных чисто теоретических (и то не всегда достаточно полно освещаемых) вопросов по этой теме на лекционных и семинарских занятиях по общей психологии на младших курсах. Практически же навыков психологического самоанализа и эмоциональной саморегуляции в период обучения в вузе студенты педагогических специальностей организовано не получают, не имеют возможности осознанно их отрабатывать и закреплять. Как следствие обстоятельств, могущих негативно повлиять на психическое состояние, в педагогической деятельности встречается немало, но способов преодоления этих состояний педагогам известно существенно меньше, и еще меньшая часть этих способов активно ими используется.

Именно с целью развития навыков самоанализа мы предлагаем студентам, проходящим первую практику, выполнить творческую работу на тему «Мое психическое состояние на уроке». Данная тема для них весьма актуальна, учитывая, что практика для них деятельность новая, обычно сопровождающаяся большим или меньшим, но повышением эмоционального напряжения [5]. Кроме того, мы исходим из предположения, что еще не приступавшие к практической педагогической деятельности студенты пока находятся на низком уровне развития самоанализа деятельности, когда отражаются переживаемые эмоции и чувства.

Структура задания на первой практике включает шесть пунктов:

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

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

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

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

а) что конкретно произошло;

б) что именно вы почувствовали (растерялись, разозлились, испугались, другое);

в) как и насколько быстро вам удалось успокоиться;

г) как вы разрешили возникшую ситуацию;

5) проанализируйте подробно ситуацию на уроке, в которой на ваше психическое состояние было оказано явное позитивное воздействие и у вас осталось от урока выраженное положительное впечатление:

а) что конкретно происходило на уроке;

б) что именно вы чувствовали (радость, гордость за учеников, гордость за себя, другое);

в) как вы выразили свои переживания во время урока и после него;

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

Во время второй практики в первом семестре мы дали студентам специальностей «Иностранный язык» (девятый семестр) и «Физическая культура» (седьмой семестр) задание, названное «Мои взаимоотношения с классом». Оно должно было заменить традиционную психолого-педагогическую характеристику класса, которая не отражала особенностей работы практиканта с ученическим коллективом. Цель нового задания – сосредоточиться на активности практиканта как субъекта педагогического общения, что согласуется с принципами личностно-деятельностного подхода [6], оно включает следующие пункты:

общая характеристика класса (группы): половозрастной состав, отношение к учению в целом и к преподаваемому практикантом предмету, основные внеучебные интересы;

анализ первой встречи с классом: были ли перед этим какие-то особые эмоциональные переживания, как ученики приняли практиканта, что сделал он сам для того, чтобы произвести благоприятное впечатление и наладить контакт с учащимися? Особо следует отметить, была ли это действительно первая встреча или класс уже был знаком с предыдущей практики;

удалось ли практиканту повысить учебную мотивацию школьников и заинтересовать их своим предметом или, напротив, при работе с практикантом мотивация учеников понижалась? Что служило показателем этого? Наблюдались ли заметные различия в уровне мотивации и активности учеников при работе с учителем и с практикантом?

возникали ли у практиканта конфликты с классом или отдельными учениками? Каковы были их причины и каким образом они разрешались? Заметил ли практикант за время своей работы с классом какие-либо конфликты между учениками? Если да, участвовал ли он в их разрешении? Какое значение имели его личные усилия для успешного разрешения конфликтов?



какие внеклассные мероприятия с классом проводил практикант? Какую роль эти мероприятия сыграли в его взаимоотношениях с детьми? Оказали ли они существенное влияние на развитие учеников? Заметил ли практикант, чтобы во время подготовки и проведения мероприятия кто-то из учеников показал себя с неожиданной стороны? Изменились ли при этом отношения между учениками?

личность классного руководителя, его влияние на класс, взаимодействие практиканта с классным руководителем; помощь классного руководителя в подготовке и проведении внеклассных воспитательных мероприятий;

как изменились впечатления от класса и отношения с учениками к концу практики по сравнению с ее началом? Что чувствовали практикант и ученики при прощании? Какие рекомендации дает практикант по дальнейшей воспитательной работе с классом?

Анализ и обсуждение результатов исследования

Отчеты по первой практике мы собирали в разное время у студентов четырех специальностей: «Физика (пед.)», «Русский язык и литература», «Иностранный язык» и «Физическая культура». По этим отчетам оказалось возможным установить общие и специфические для соответствующих учебных предметов ситуации, которые практиканты считают влияющими на их психическое состояние.

Первыми испытуемыми были студенты-физики, от них получен 31 отчет. Наиболее распространенными влияющими на психическое состояние факторами в деятельности педагога являются те, которые обусловлены поведением учеников, не дающим учителю возможности полно изложить учебный материал и достоверно оценить меру усвоения его учащимися. Среди них стоит, на наш взгляд, выделить преднамеренное некорректное поведение школьников, массовое невыполнение учениками домашних заданий, отказ учеников выполнять задания на уроке и сомнения практиканта в том, как учащиеся его воспримут. Субъективная значимость этих факторов, как мы полагаем, обусловлена, в первую очередь, молодостью наших респондентов и вставшей перед ними необходимостью работать с подростками, которые в силу возрастных особенностей хотят самоутвердиться, склонны к конфликтам, и со старшеклассниками, разница в возрасте с которыми у студентов невелика. Фактически и учащиеся, и практиканты принадлежат к одному поколению и чувствуют эту общность. Кроме того, некоторые студенты проходили практику в тех школах, где не так давно учились сами, что зачастую сказывается на восприятии их учителями, которое вполне может передаваться и учащимся. При определенных условиях все эти обстоятельства могут породить у школьников иллюзию необязательности соблюде-

ния всех необходимых требований во время проводимого практикантом урока, осознание этого и создает ему основные сложности.

Способы оптимизации своего психического состояния, используемые практикантами, довольно однообразны: самоубеждение, репетиции уроков дома, поминутный расчет времени по плану-конспекту, а в ходе самого урока – выделение некоторого времени на обсуждение с учениками отвлеченных тем. Отсюда можно сделать вывод, что практиканты ищут эти способы самостоятельно, останавливаясь в итоге на тех из них, которые кажутся наиболее подходящими и отражающими индивидуальный стиль их деятельности, но в целом имеют о них довольно ограниченное представление. Одна из ближайших наших задач состоит в просвещении студентов – будущих педагогов – в области управления психическими состояниями.

От студентов специальности «Русский язык и литература» нами было получено 42 отчета: названия и описания влияющих на психическое состояние факторов у практикантов-филологов содержательно сходны с отмеченными у физиков, но есть отличия в форме изложения. Многие студенты предпочитали писать отчеты, руководствуясь не выделенными пунктами, а как связный текст, напоминающий сочинение, где в той или иной последовательности были ответы на все сформулированные в задании вопросы. Большинство отчетов начинается с восторженного описания ожиданий от практики, от встречи с детьми и первых уроков, чего не было у физиков.

Этого мы ожидали: во-первых, в выборке филологов большинство составляют более эмоциональные девушки, а у физиков примерно равное соотношение юношей и девушек. Во-вторых, филологи, развивая свои языковые и литературные способности, на старших курсах чувствуют себя более уверенно, чем студенты других специальностей, при написании пространных текстов и в большей степени свободны в выборе формы изложения, отвечая при этом на поставленный вопрос. Наиболее «популярным», влияющим на эмоциональное состояние фактором из не встречавшихся ранее у филологов оказались опасения не уложиться во время урока с объяснением нового материала, что вполне понятно, учитывая его специфику: анализ литературного текста может оказаться весьма захватывающим занятием и увлечь на довольно длительное время. Кроме этого фигурировали помехи со стороны учеников, что отмечали и физики: неготовность к уроку, намеренное некорректное поведение, утомленное состояние, мешающее воспринимать учебный материал, опоздания.

Среди способов саморегуляции психического состояния студенты специальности «Русский язык и литература» чаще всего отмечают примерно те же, что и физики: репетиции уроков дома, самоубеждение, переключение на отвлеченную от



темы урока беседу с учениками, преднамеренные мысли о чем-либо позитивном, перепроверка плана-конспекта урока непосредственно перед его началом, на перемене.

В выборке студентов специальностей «Иностранный (английский, немецкий, французский) язык» за два года оказалось 106 человек. Их работы по композиции и стилю схожи с работами студентов-филологов: встречались лирические вступления о переживаниях перед началом проведения уроков, и в целом работы были эмоционально насыщенными, но по объему отчеты несколько меньше, чем в предыдущих выборках – около трех страниц.

Среди влияющих на эмоциональное состояние факторов часто указывались: перед началом уроков неуверенность в своей подготовке, недостаточная мотивация школьников к изучению языка (студенты, преподававшие немецкий и французский, сталкивались с этой проблемой чаще, чем «англичане»), наличие в группе одного-двух отстающих учеников. В числе этих примеров описаны анализировавшиеся практикантами ситуации, в которых они чувствовали растерянность и осознавали свою неопытность. Возникали ситуации излишнего вмешательства учителя в ведение урока, неполадок в работе мультимедийного оборудования. Последний фактор оказался новым, поскольку мультимедийные средства не были широко распространены в школах в тот период, когда наши респонденты из предыдущих выборок проходили педагогическую практику.

Рассказы о ситуациях, повлиявших на эмоциональное состояние положительно, у большинства студентов касались подготовки и проведения внеклассного воспитательного мероприятия. Ему предшествует длительная подготовка с участием если не всего класса, то большей его части, и в это время у многих школьников появляется возможность раскрыться с неизвестной ранее стороны, продемонстрировать свои, не обнаруженные ранее окружающими, способности и умения. Сама атмосфера мероприятия также способствует большему, чем на уроках, эмоциональному раскрытию учащихся и практиканта.

Аналогичное вышеописанному задание было дано студентам специальности «Физическая культура», от которых мы получили с одного курса 37 отчетов. Их отличительной чертой являлось то, что для большинства процесс развернутого письменного изложения своих мыслей и впечатлений представляет определенную трудность, и средний объем студенческого отчета оказался меньше, нежели у студентов других специальностей. Многие работы уместились на одной странице набранного на компьютере текста. Кроме того, существенная доля работ представляла собой компиляции текстов предыдущих отчетов однокурсников, оцененных положительно, так что установить степень оригинальности каждой работы и, соответственно, истинные психические состояния ее

автора можно лишь частично. В таких случаях, чтобы оценить работы положительно, нам приходилось дополнительно опрашивать студентов, и тогда многие из них смогли рассказать о своих позитивных и негативных впечатлениях более подробно и связно, чем в письменном виде.

Оценивая содержание представленных работ, мы в целом можем отметить, что те влияющие на психическое состояние факторы и ситуации, которые являются самыми распространенными у физиков, филологов и будущих учителей иностранных языков, есть и у физкультурников. Существуют и специфические ситуации, так как уроки физической культуры по характеру деятельности и функционирования всех познавательных процессов учащихся и педагогов существенно отличаются от других. Студенты рассказывали о том, что на них производил определенное (позитивное либо негативное) впечатление школьный спортивный зал: его размеры, состояние, укомплектованность инвентарем. Кроме того, существенным негативным фактором оказалось общее отношение школьников к урокам физкультуры. Многие практиканты отмечали низкую посещаемость их уроков, особенно старшекласниками. Что касается уроков, то во многих отчетах фигурирует рассказ о забытой учениками дома спортивной форме и о таких применяемых практикантами способах наведения порядка на уроке, как задание ученикам физически тяжелого однообразного упражнения: бега, приседаний, отжиманий. При этом студенты-физкультурники более охотно, нежели негативные, описывают ситуации, вызвавшие у них позитивные эмоциональные переживания: активное участие школьников в подвижных играх, в соревнованиях, энтузиазм, радость от достижения успехов. Можно сделать вывод, что физическая культура дает максимально широкие возможности для переживания как положительных, так и отрицательных эмоций, так как в этой дисциплине наиболее сильно выражен соревновательный компонент.

Переживаемые студентами-физкультурниками эмоции они назвать затруднялись в письменных отчетах, поэтому при дополнительном устном опросе приходилось перечислять возможные варианты: «Так что именно Вы почувствовали? Растерялись, разлились, удивились, испугались?». Только после этого студенты давали конкретный ответ, выбранный из предложенных. Это, на наш взгляд, является показателем сниженной у этих студентов, по сравнению с другими выборками, рефлексивности.

Рассмотрим результаты выполнения задания во время второй практики – «Мои взаимоотношения с классом»; его получили в сентябре 2013 г. студенты специальностей «Иностранный язык» и «Физическая культура».

От студентов специальности «Иностранный язык» на данный момент получено 55 отчетов, в основном они написаны в виде сочинений. На-



блюдаются существенные различия в отношении школьников к учебе в зависимости от их возраста (от 2-го до 11-го класса). Вторая педагогическая практика у студентов этой специальности включает фактически две: вначале по второму изучаемому языку, затем – по основному, и они чаще всего проходят в разных классах: в любом случае неизбежно меняется языковая группа, с которой работает практикант. Специфика данной специальности состоит в том, что студент постоянно работает не со всем классом, а с его частью, т. е. численность ученического коллектива у преподавателя иностранного языка меньше, чем у учителей по другим предметам. Это накладывает определенный отпечаток на взаимодействие: расширяются возможности активной работы каждого учащегося, педагог в состоянии уделить ученику больше внимания и лучше его узнать.

Каких-либо проблем в установлении позитивных взаимоотношений с учениками выявлено не было. Сложности большей частью были обусловлены ранее сформировавшимся пассивным отношением школьников к учебе, это касается, прежде всего, подростковых классов. У старшеклассников существуют узконаправленные интересы, связанные с предстоящими экзаменами, в число которых иностранные языки практически не входили. Конфликтных отношений со всей языковой группой ни у одного практиканта не сформировалось. В то же время студенты наблюдали сложности в отношениях между учениками, некоторые из них находились в группе на положении изгоев, другие не проявляли особой активности, поэтому одноклассники не обращали на них внимания. Многие практиканты пытались это преодолеть: давали таким детям индивидуальные творческие задания, ответственное поручение по подготовке внеклассного мероприятия. Судя по отчетам, во многих случаях эти усилия были эффективны: группа начинала более тесно взаимодействовать с ранее непопулярным учеником. Внеклассные мероприятия в основном были связаны с усвоением дополнительной информации о стране изучаемого языка, и, по мнению практикантов, они способствовали повышению мотивации изучения иностранных языков. В заключительной части своих отчетов большинство практикантов отмечало, что им было жаль расставаться с группой по окончании практики. Те, кто анализировали свои отношения с группой, в которой проходили практику по второму языку, часто писали о том, что при следующих встречах в школе ученики были рады их видеть и интересовались, придет ли практикант к ним снова.

Отчеты студентов специальности «Физическая культура» на тему «Мои взаимоотношения с классом» поступают к нам менее оперативно. Анализируя первые пятнадцать, можно сказать, что в целом преобладают также позитивные отношения, а основные сложности связаны с низкой мотивацией школьников, касающейся занятий

физкультурой, проявлявшейся в плохой посещаемости уроков и «забывании» спортивной одежды и обуви. По словам студентов-физкультурников, основные сложности на уроках для них создавали неформальные лидеры класса, тогда как практиканты, преподававшие иностранные языки, наиболее проблемными считали отстающих и непопулярных в группе. С такими лидерами практикантам приходилось проводить воспитательные беседы с помощью классного руководителя. По словам студентов, это было результативно: ученики начинали ходить на уроки, выполнять задания и вести себя корректно. Воспитательные внеклассные мероприятия в основном касались здорового образа жизни либо представляли собой спортивные соревнования, аналогичные «Веселым стартам». Кроме того, практиканты нередко сопровождали учеников на районные и городские соревнования, и выступления там давали повод для эмоционального сближения студентов с учащимися. Активные действия самих практикантов по установлению позитивных отношений с учениками описываются очень скупо: «Провел воспитательную беседу с нарушителями», «Поговорил с учеником в присутствии классного руководителя» и т. п., а анализ результатов этих действий практически отсутствует, отмечается лишь сам факт того, что их цель была достигнута – ученики снова стали ходить на уроки и выполнять задания, перестали «забывать» спортивную форму и т. д.

Работа по анализу отчетов продолжается, и в настоящее время можно сделать вывод, что система заданий по психологии на время педагогической практики, ориентированных на психологический самоанализ, дает практикантам возможность проявить свои рефлексивные способности более полно, чем это было в предыдущих заданиях. Разумеется, в процессе практической работы со студентами мы вносим коррективы в содержание заданий: например, вначале в отчете «Мое психическое состояние на уроке» надо было подробно анализировать лишь ситуации, вызвавшие отрицательное состояние, и именно в таком виде его надо было сделать студентам специальности «Физика (пед.)». Пункт, касающийся анализа эмоционально положительной ситуации, появился у нас позже, и его целью было уравновесить анализ положительных и отрицательных впечатлений и таким образом сделать самоанализ студентов-практикантов максимально полным и разнообразным.

Заключение

Подводя текущие итоги выполненного нами исследования, можно сказать, что анализ собственной деятельности как процесс осмысления педагогического опыта является важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе трудностей, стимулом самосовершенствования. Развитие способности учителя



к самоанализу является основным условием для определения сильных и слабых сторон своей профессиональной деятельности.

К настоящему времени накоплен богатый опыт оценки уровня профессиональной деятельности учителя. Разработанная модель оценки компетентности и уровня деятельности позволяет сделать ее всесторонней, максимально объективной, охватывающей все этапы работы учителя. Но психологическая сторона самоанализа остается недостаточно разработанной: в существующих моделях оценки деятельности учителя акцент делается на ее внешних, видимых сторонах. Рефлексия педагога, направленная на общее развитие собственной личности, является основной не решенной до конца проблемой самоанализа педагогической деятельности.

Предлагаемая нами система заданий по психологии для студентов-практикантов выявляет способности к психологическому самоанализу педагогической деятельности и формирует его первоначальные навыки. Мы увидели, что содержание и форма представления отчетов различны у студентов разных специальностей, из чего можно сделать вывод об их различиях в уровне развития рефлексивных способностей и склонностей. В целом отчеты, связанные с самоанализом, выполняются более самостоятельно, чем задания по прежним стандартным темам, и более интересны студентам. Некоторые из них не мотивированы на качественное выполнение задания по психологии, что связано как с их невысокими рефлексивными склонностями и способностями, так и с восприятием этого задания как второстепенного, что также является проблемой в совместной с ними работе.

В заключение можно сказать, что цель исследования достигнута, поставленные задачи решены. В дальнейшем мы собираемся продолжить исследования в этом направлении и доработать задания по психологии для практикантов таким образом, чтобы дать им возможность более полно анализировать свои активные педагогические действия и их реальные результаты.

Библиографический список

1. Емельянова С. В. Формирование профессионального самоанализа и самооценки учителя // Директор школы. 2004. № 4. С. 23–24.
2. Лукьянова М. И. Теоретические аспекты проблемы развития способности учителя к самоанализу в процессе работы // Педагогика. 2005. № 10. С. 56–61.
3. Корепапова Н. В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика. 2003. № 3. С. 66–71.
4. Казарицкая Т. А. Компетентность учителя: инструментальный оценки и самооценки // Директор школы. 2004. № 6. С. 16–24.
5. Ткачева М. С. Особенности эмоциональных психических состояний студентов-практикантов на уроках // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 2. С. 57–61.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 1999. 384 с.

Formation of Psychological Self-Analysis Skills for Pedagogical Work in Trainees

Mariya S. Tkacheva

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

The article presents the analysis of forming psychological self-analysis skills for pedagogical work in trainees. It offers a new system of tasks on psychology for students' teaching practice, which reflects peculiarities of trainees' work. The tasks are linked with such topics as «My psychological state during the lesson» and «My relations with the class». The article discusses analysis of tasks mentioned above for students majoring in «Physics (teaching)», «Russian Language and Literature», «Foreign Language (English, German, French)», and «Physical Education». The study singles out general and major-related specific situations, which influence teachers' psychological state and their chosen methods of active interaction with students in the class. It is argued that there is an interconnection between report form and chosen major, which proves that there are certain differences in written speech development in students that are representing various samples. The study offers potential directions of work with students (future teachers), that will help to develop their psychological self-analysis skills for pedagogical work.

Key words: psychological self-analysis, pedagogical work, teaching practice, trainee.

References

1. Emel'yanova S. V. *Formirovanie professional'nogo samoanaliza i samoocenki uchitelya* (Formation of teacher's professional self-analysis and self-concept). *Direktor shkoly* (A principal). 2004, no. 4, pp. 23–24 (in Russian).
2. Luk'yanova M. I. *Teoreticheskie aspekty problemy razvitiya sposobnosti uchitelya k samoanalizu v protsesse raboty* (Theoretical aspects of a problem of development teacher's ability to self-analysis at the process of work). *Pedagogika* (Pedagogy). 2005, no. 10, pp. 56–61 (in Russian).
3. Korepanova N. V. *Professional'no-lichnostnoe stanovlenie i razvitie pedagoga* (A teacher's professional and personal development). *Pedagogika* (Pedagogy). 2003, no. 3, pp. 66–71 (in Russian).
4. Kazaritskaya T. A. *Kompetentnost' uchitelya: instrumentariy otsenki i samoocenki* (A teacher's competence: tools of evaluation and auto-evaluation). *Direktor shkoly* (A principal). 2004, no. 6, pp. 16–24 (in Russian).
5. Tkacheva M. S. *Osobennosti emotsional'nykh psikhicheskikh sostoyaniy studentov-praktikantov na urokakh* (Features of students-assistants' feelings at lessons). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Pedagogics. Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 2, pp. 57–61 (in Russian).
6. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* (Pedagogical psychology). Moscow, 1999. 384 p. (in Russian).



УДК 37.061

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА

Л. Л. Васильева

Васильева Людмила Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: lap2004@yandex.ru

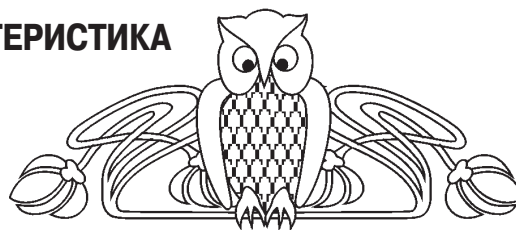
Изложены результаты исследования проблемы социального сиротства и факторов ее обусловленности. Представлено понимание социального сиротства как социального феномена, когда большое число несовершеннолетних остается без попечения родителей при наличии таковых. Описаны социально-психологические характеристики детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с позиции их социализированности и накопления ими личного социального опыта. Проанализирован массив статистических данных, касающихся ситуации социального сиротства в Саратовской области, на основании новейших нормативно-правовых документов. В результате проведенного исследования можно заключить, что специфика условий жизни несовершеннолетних, оказавшихся в категории социальных сирот, определяет результаты их социализации на данном возрастном этапе. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован при построении программ профилактики социального сиротства и коррекционно-реабилитационной помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Ключевые слова: социальный риск, сиротство, социальное сиротство, сирота; ребенок, оставшийся без попечения родителей.

Введение

В современных условиях распространенными явлениями стали нищета, асоциальное поведение родителей, жестокое обращение с детьми. Многообразие барьеров и конфликтов в социальной среде (вооруженные конфликты, природные, техногенные, социальные катастрофы) провоцируют ослабление или отсутствие родительского надзора и опеки над детьми. При этом «надзор не должен сводиться к контролю за поведением ребенка, а состоит в поддержании, сохранении внутренней духовной связи с ним. Отсутствие такого надзора приводит ребенка в ситуацию, из которой он часто не может найти выход социально одобряемыми способами» [1, с. 88]. Сложившаяся социально-экономическая и политическая ситуация в России приводит к росту числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Явление сиротства свидетельствует, в первую очередь, о кризисе института семьи, негативном влиянии социума на формирование личности ребенка в социальном, духовно-нравственном, интеллектуальном и физическом аспектах его индивидуального развития. Социализирующее влияние семьи велико – нормы и ценности родителей



становятся основой формирования представлений детей о жизни в обществе, своеобразным трамплином, задающим высоту и направление дальнейшего движения. Как отмечает Л. Е. Тарасова, «позицию, с которой “стартует” современный молодой человек, во многом определяет аскриптивный статус его личности, обусловленный происхождением, социальным статусом его родителей, местом рождения и тем географическим и социокультурным пространством, в котором протекает его повседневная жизнь» [2, с. 29]. Отсутствие условий для разностороннего развития ребенка, недостаток внимания к нему родителей, заботы о нем, участия в его радостях и горестях, помощи в учебе, неграмотное воспитание становятся истоком многих проблем, в том числе и социального сиротства.

Острота этой проблемы обусловлена, с одной стороны, увеличением числа таких детей, а с другой – неэффективным функционированием системы социальной поддержки, которая в России ориентирована в основном на учет первичных потребностей сирот. В настоящее время сохраняется формальный подход к социальной адаптации и социализации детей этой группы. Повышение эффективности функционирования системы социальной помощи для данной категории лиц связано с координацией деятельности различных институтов на основе индивидуального подхода в работе с детьми-сиротами. В связи с этим необходимо проанализировать социально-педагогические характеристики социального сиротства и рассмотреть существующее положение вещей, отражающее данную проблему (в рамках одного региона).

Теоретический анализ проблемы

Понятие «сиротство» многоаспектно, его можно изучать с точки зрения различных научных дисциплин. В рамках педагогики сиротство – негативное социальное явление, характеризующее образ жизни несовершеннолетних детей, лишившихся попечения родителей.

По определению, которое дается в социальной педагогике, сиротство – социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, родители которых умерли, а также детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения их родительских прав, признания в установленном



порядке родителей недееспособными, безвестно отсутствующими и т. д. [3, с. 55].

Необходимо обратиться к целому ряду понятий, связанных с данной проблемой. Сирота – ребенок или несовершеннолетний, у которого умер один или оба родителя [4, с. 719]. Согласно ст. 1 Федерального закона «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» к числу детей-сирот относятся дети, у которых умерли оба или единственный родитель [5].

Дети-сироты – дети в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба, или объявлены умершими, или единственный родитель (в соответствии со ст. 45 Гражданского кодекса РФ «Объявление гражданина умершим»).

Напомним основные критерии отнесения детей к категории детей-сирот:

- отказной – несовершеннолетний, оставшийся без попечения родителей по заявлению матери или обоих родителей об отказе, заверенном главным врачом или юристом медицинского учреждения (родильного дома, больницы, дома ребёнка);

- подкидыш – несовершеннолетний, оставшийся без попечения родителей, направленный в государственное учреждение правоохранительными органами в соответствии с актом о подкидывании (как правило, речь идёт о малолетних детях, которых родители оставляют на улице, в магазине, на вокзале, в других местах с целью, чтобы государство взяло на себя заботу об их содержании и воспитании);

- отобранный – несовершеннолетний, права родителей которого ограничены судом (принудительное отобрание), в том числе по не зависящим от родителей причинам (хронические заболевания, психическое расстройство и др., в соответствии со ст. 73, 74 Семейного кодекса РФ). Такой статус несовершеннолетнего возможен по решению суда о лишении родительских прав (ст. 77, 78 Семейного кодекса РФ), о признании родителей недееспособными или ограниченно дееспособными (ст. 29, 30 Гражданского кодекса РФ);

- подопечный – несовершеннолетний, оставшийся без попечения родителей, переданный под опеку до 14 лет или попечительство до 18 лет граждан или в государственные учреждения (гл. 20 «Опека и попечительство» Семейного кодекса РФ; ст. 31–38 Гражданского кодекса РФ).

Дети, оставшиеся без попечения родителей, – дети в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей по различным причинам [3, с. 37]. К основным причинам появления данной категории детей относятся:

- отсутствие родителей или лишение их родительских прав, ограничение их в родительских правах;

- признание родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), объявление их умершими;

- нахождение родителей в лечебных учреждениях или местах лишения свободы;

- уклонение родителей от воспитания детей или защиты их прав и интересов;

- отказ родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений;

- иные случаи признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке.

С середины двадцатого века социальное сиротство стало приобретать угрожающие масштабы, причем рост данного явления наблюдается во многих странах мира (во Франции, Испании, Италии и др.). В настоящее время проблема именно социального сиротства детей актуальна для Российской Федерации. Рост числа детей, живущих без родительского попечения, на фоне снижения общей численности детского населения в последние годы ставит социальное сиротство в ряд важных национальных проблем. При этом понятие «социальное сиротство» отсутствует в Семейном кодексе РФ, имеется только термин «дети, оставшиеся без попечения родителей».

На наш взгляд, трактовать данный термин можно следующим образом. Социальное сиротство – это социальный феномен, означающий большое число несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей при наличии таковых.

Анализируя данные различных исследований, в числе непосредственных причин социального сиротства выделяются следующие: добровольный отказ родителей (чаще матери) от своего несовершеннолетнего ребенка, чаще всего это отказ от новорожденного в родильном доме. В течение 3-х месяцев родители (мать) могут изменить свое решение, и ребенок может быть возвращен в семью; принудительное изъятие ребенка из семьи, когда в целях защиты прав, жизни и интересов ребенка родители лишают родительских прав. В основном это происходит с семьями, находящимися в социально опасном положении, в которых родители страдают алкоголизмом, наркоманией, ведут асоциальный образ жизни, недееспособны и т. д. [6].

К факторам риска, провоцирующим социальное сиротство, можно отнести следующие:

- 1) социально-экономические: безработица, невозможность получения жилья, снижение заработной платы, снижение общего материального уровня жизни, постоянный рост цен, невозможность организовать оздоровительные мероприятия и отдых детей, обнищание семьи, недостаточная экономическая поддержка молодой семьи;

- 2) кризис семьи: ее распад, рост числа внебрачных детей, раннее материнство, рост семейного алкоголизма, наркомании, токсикомании среди родителей, рост правонарушений (родители отбывают наказание в тюрьмах, изоляторах, колониях, а дети находятся в детских домах);



3) педагогическая несостоятельность семьи: утрата традиций, отсутствие связи поколений, безнадзорность детей, снижение ценности семьи в обществе, ответственности родителей за воспитание детей, нарушение прав детей, жестокое отношение к ребенку;

4) снижение воспитательного потенциала системы образования: перекос в сторону обучения, снижение числа детских общественных организаций, сужение сферы внешкольной деятельности, переориентация системы дополнительного образования на образовательные услуги [7];

5) неэффективная государственная политика по разработке четких правовых норм, регулирующих ответственность родителей за воспитание своих детей;

6) исчезновение системы воспитательной работы с детьми, подростками и родителями по месту жительства;

7) развитие детской и молодежной субкультур, не основанных на традиционных нормах духовности и нравственности;

8) рост влияния массовой культуры на субкультуру молодого поколения, как следствие, разрыв поколений, пропаганда через СМИ новых форм и ценностей поведения детей и молодежи;

9) недостаточное развитие службы помощи детям, в том числе защиты их прав [8];

10) отсутствие положительного опыта семейной жизни у детей-сирот, воспитывающихся в государственных учреждениях: они часто повторяют судьбу своих родителей, впоследствии лишаясь родительских прав и тем самым расширяя поле социального сиротства.

Обратимся к характеристике детей, относящихся к категории социальных сирот. «Социальные сироты – дети, оставшиеся без попечения родителей, в том числе дети, родители которых по различным причинам отказались от них либо лишены родительских прав» [3, с. 55]. Социальным сиротой называют ребенка, который имеет биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются его воспитанием и не заботятся о нем. Необходимо обратить внимание, что к данной группе относятся и дети, родители которых юридически не лишены родительских прав, но фактически не заботятся о них. Также дети относятся к группе социального сиротства, когда их основные материальные, эмоциональные, медицинские и образовательные потребности не находят удовлетворения, или когда дети подвергаются насилию из-за того, что их опекуны не способны или не желают обеспечивать адекватный уход за ними.

Психологические, социально-педагогические, материальные и т. п. условия жизни и воспитания социальных сирот определяют специфику их индивидуального социального опыта и, как следствие, результат социализации на данном возрастном этапе. По словам Т. Н. Черняевой, «в процессе формирования социального опыта ребенок априори

должен сталкиваться с различными барьерами, трудностями, рисками, преодоление которых и позволяет ему осознавать социальную сущность окружающих его предметов, вещей и событий» [9, с. 82]. Но риски, с которыми сталкиваются дети, оставшиеся без попечения родителей, зачастую слишком серьезны для несовершеннолетних и предстают в виде трудной жизненной ситуации, с которой справится не всякий взрослый.

Многие дети, оставшиеся без попечения родителей, характеризуются отставанием в социализации – несвоевременным усвоением тех позитивных норм, образцов поведения, которые предписываются обществом для каждого этапа социализации. Отставание в социализации, не будучи антиобщественным, все же может со временем привести и часто приводит к усвоению личностью негативных норм или к бездумному подчинению воле антиобщественных элементов. Особенно остро это проявляется в подростковом возрасте, когда изначально ребенок находится в ситуации перехода от детства к взрослости. «Подобное состояние транзита само по себе создает ситуацию неопределенности, кроме того, отсутствие социального опыта, склонность к социальным инновациям, желание “попробовать в жизни все” еще более усиливают риски» [10, с. 19]. Следует обратить внимание на то, что «оценка своего возможного складывается на основе уже достигнутого. Вместе с тем оценка своих возможностей и готовность к их реализации проявляются в характеристиках функциональной взаимосвязи регуляторных образований личности» [11, с. 28].

Нарушения социализации у большого числа социальных сирот проявляются в процессе школьной адаптации. Пропуски занятий быстро приводят к пробелам в знаниях, отсутствие общих школьных интересов – к многочисленным конфликтам с одноклассниками и педагогами. «Испытывая неуспех в интеллектуальной деятельности и учебе, эти школьники в процессе эмоциональной десенсибилизации научаются не реагировать на объективные трудности во взаимодействиях с окружающей действительностью и компенсируют данные трудности положительными эмоциями, испытываемыми в процессе взаимодействий с более широкой внешкольной средой» [12, с. 8]. Все это усугубляется невниманием родителей к проблемам ребенка, отсутствием поддержки с их стороны, а если специалисты общеобразовательной организации не смогут вовремя оказать квалифицированную помощь такому ребенку, то он с большой вероятностью приходит к социальной дезадаптации. Это подтверждают данные о дальнейшей судьбе выпускников государственных сиротских учреждений. Согласно анализу Генеральной прокуратуры РФ за 2009 г. о выпускниках сиротских учреждений, 10% кончают жизнь самоубийством, 40% попадают в разряд алкоголиков и наркоманов, 40% становятся преступниками и лишь 10% частично адаптируются в обществе [13, с. 8].



Динамика социального сиротства

По данным Государственного доклада «О положении детей в РФ», в настоящее время в Российской Федерации около 800 тыс. официально зарегистрированных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Это составляет 2,5% от численности всего детского населения в возрасте 0–17 лет, а в некоторых регионах достигает 15–20%. Ежегодно более 130 тыс. детей лишаются родительского попечения: 70% из них уходят в семьи, 30% – в детские интернаты на полное государственное обеспечение. Продолжает увеличиваться число детей, оставшихся без попечения родителей в раннем возрасте.

В интернатных учреждениях всех ведомств живут и воспитываются, помимо детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, еще около 250 тыс. детей, которые также ограничены или полностью лишены родительской заботы и являются группой ближайшего риска по формированию социального сиротства [14]. Проблема представляется еще более масштабной, если учесть безнадзорных и беспризорных детей (по разным экспертным оценкам, от 1 до 3 млн) – так называемое скрытое социальное сиротство, когда родители не лишены прав, но и не занимаются воспитанием своих детей.

В городе Саратове, по данным министерства социального развития Саратовской области, к сентябрю 2013 г. зафиксировано 1685 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Саратовской области – 9921 несовершеннолетний из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; для сравнения: на 1 февраля 2013 г. этот показатель составлял 9728 детей (т. е. количество детей данной категории увеличилось на 193) [15].

Аналитические данные за более обширный срок приведены в документе регионального значения «Стратегия действий в интересах детей Саратовской области на 2013–2017 годы» [15].

Ежегодно увеличивается доля детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитываемых в приемных семьях, с 72,5% – в 2008 г. до 77,5% – в 2011 г. Благодаря принимаемым мерам по развитию семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, наметилась динамика сокращения числа воспитанников государственных учреждений: по сравнению с прошлым годом контингент воспитанников сократился на 12% [15].

В 2012 г. в регионе действовали 45 государственных образовательных учреждений, в том числе 21 учреждение для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей (13 детских домов, 2 общеобразовательные школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, 5 школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,

VIII вида), в которых воспитываются 4569 детей (в 2011 г. – 4289 человек), в том числе:

1178 (в 2011 г. – 1626) (25,8%) – дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей;

2386 (52,2%) – дети с ограниченными возможностями здоровья (в том числе 795 детей-инвалидов);

450 (9,8%) – дети, нуждающиеся в длительном лечении;

555 (12,2%) – дети из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, социально незащищенных семей [15].

Одним из приоритетных направлений деятельности учреждений является социальная адаптация воспитанников, подготовка их к самостоятельной жизни, профессиональное самоопределение.

Заключение

Социальные сироты относятся к категории детей, нуждающихся в особой заботе государства. В Саратовской области, как утверждается в «Стратегии действий в интересах детей Саратовской области на 2013–2017 годы», на областном уровне создана вся необходимая нормативная база, которая позволяет развивать семейные формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [14]. Обеспечение равных возможностей для этих групп детей базируется на принципе недискриминации и способствует формированию их позитивного социального опыта и успешной социализации. Отношение государства к детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, к которым, в первую очередь, относятся дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, является показателем гуманности современного общества.

Библиографический список

1. Васильева Л. Л. Социально-педагогические риски : безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4, вып. 2. С. 86–91.
2. Тарасова Л. Е. Социокультурное пространство как фактор социальной адаптации личности молодежи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 1. С. 27–30.
3. Государственный экзамен по социальной педагогике : требования, программа, тезаурус (ч. I) / под общей ред. Т. Н. Черняевой. Саратов, 2013. 66 с.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка 80 000 слов. М., 2008. 944 с.
5. Пакет нормативно-правовых актов Российской Федерации по социальной защите семьи и детей : в помощь социальному педагогу / сост. Т. Н. Черняева, З. В. Шуралева. Саратов, 2006. 264 с.



6. Смагина Л. И., Василькова Ю. В. Сиротство как социальная проблема. Минск, 1999. 100 с.
7. Василькова Т. А. Социальная педагогика : учеб. пособие М., 2010. 240 с.
8. Павленок П. Д. Методология и теория социальной работы. М., 2008. 267 с.
9. Черняева Т. Н. Социально-педагогические риски формирования социального опыта ребенка // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4, вып. 2. С. 81–86.
10. Тарасова Л. Е. Проявление кризиса ранней взрослости в группах с разной структурой социальной ситуации развития // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 3. С. 18–21.
11. Боcharова 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.
12. Григорьева М. В. Взаимосвязь внешних и внутренних факторов школьной адаптации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2009. Т. 2, вып. 2. С. 3–8.
13. Васильев Б. Н. Социальное обслуживание семьи и детей в России // Социальное обеспечение. 2010. № 3. С. 8–12.
14. Государственный доклад Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 17 ноября 2011 г. «О положении детей в Российской Федерации» (2010 год) // ИА «Гарант». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55087982/#ixa38133cvt4R> (дата обращения: 11.01.2014).
15. Стратегия действий в интересах детей Саратовской области на 2013–2017 годы (Приложение к постановлению Правительства области от 5 февраля 2013 года № 46-П) // Собрание законодательства Саратовской области: официальное издание. 2013. № 5. С. 1571–1588.

Socio-Pedagogical Characteristics of Social Orphanhood

Ludmila L. Vasilieva

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: lap2004@yandex.ru

The article presents results of the study of the problem of social orphanhood and its conditioning factors. It also presents understanding of social orphanhood as a social phenomenon, which means that there is a large number of minors, who are deprived of parental care. The article describes socio-psychological characteristics of orphans and children deprived of parental care from the perspective of their socialization and accumulation of personal social experience. The article analyzes statistical data regarding social orphanhood in Saratov region, which is based on the newest legal documents. The author comes to the conclusion that the specifics of life conditions for minors, who fall into the category of social orphans, determines the results of their socialization at this age. The applied aspect of the problem under study can be implemented within prevention programs on social orphanhood and correctional and rehabilitation assistance to children deprived of parental care.

Key words: social risk, orphanhood, social orphanhood, orphan, a child deprived of parental care.

References

1. Vasil'eva L. L. Social'no-pedagogicheskie riski: beznadzornost' i besprizornost' nesovershennoletnih (Socio-pedagogical risks: neglect and juvenile delinquency). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Pedagogics. Psychology*, 2011, vol. 4, iss. 2, pp. 86–91 (in Russian).
2. Tarasova L. E. Sotsiokul'turnoe prostranstvo kak faktor sotsial'noj adaptatsii lichnosti molodezhi (Socio-cultural space as a factor of social adaptation of young person). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Pedagogics. Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 1, pp. 27–30 (in Russian).
3. *Gosudarstvennyy ekzamen po social'noj pedagogike: trebovaniya, programma, tezaurus (chast' I)* (State examination in social pedagogy: requirements, program, thesaurus: in 3 p.). Ed. by T. N. Chernyaeva. Saratov, 2013. 66 p. (in Russian).
4. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka* (Dictionary of Russian language). M., 2008. 944 p. (in Russian).
5. *Paket normativno-pravovykh aktov Rossiyskoy Federacii po social'noy zashchite sem'i i detey: v pomoshh' social'nomu pedagogu* (Sostaviteli T. N. Chernyaeva, Z. V. Shuraleva) (Package of legal acts of the Russian Federation for the social protection of families and children: to help social educator. Orators: T. N. Chernyaeva, Z. V. Shuraleva). Saratov, 2006. 264 p. (in Russian).
6. Smagina L. I. *Sirotsvo kak sotsial'naya problema* (Orphanhood as a social problem). Minsk, 1999. 100 p. (in Russian).
7. Vasil'kova T. A., Vasil'kova Ju. V. *Sotsial'naya pedagogika: uchebnoe posobie* (Social pedagogy: a tutorial). M., 2010. 240 p. (in Russian).
8. Pavlenok P. D. *Metodologiya i teoriya sotsial'noy raboty* (Methodology and theory of social work). M., 2008. 267 p. (in Russian).
9. Chernyaeva T. N. *Sotsial'no-pedagogicheskie riski formirovaniya sotsial'nogo opyta rebenka* (Socio-pedagogical risks of formation of social experience of the child). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Pedagogics. Psychology*, 2011, vol. 4, iss. 2, pp. 81–86 (in Russian).
10. Tarasova L. E. *Proyavlenie krizisa ranney vzroslosti v gruppah s raznoy strukturoy social'noy situatsii razvitiya* (Manifestation of the crisis of early adulthood in groups with different structures of the social situation of development). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Pedagogics. Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 3, pp. 18–21 (in Russian).
11. Bocharova E. E. Gotovnost' k risku kak lichnostnyj potencial subektnoy regulyatsii (Willingness to take risks as personal potential subject regulation). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Pedagogics. Psychology*, 2011, vol. 4, iss. 2, pp. 27–33 (in Russian).
12. Grigor'eva M. V. *Vzaimosvyaz' vneshnikh i vnutrennikh faktorov shkol'noy adaptatsii* (Interconnection of external and internal factors of school adaptation). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Pedagogics. Psychology*, 2009, vol. 2, iss. 2, pp. 3–8 (in Russian).
13. Vasil'ev B. N. *Sotsial'noe obsluzhivanie sem'i i detey v Rossii* (Social services for families and children in Russia).



Social'noe obespechenie (Social Security). 2010, no. 3, pp. 8 (in Russian).

14. Gosudarstvennyj doklad Ministerstva zdravooohranenija i social'nogo razvitija RF ot 17 nojabrja 2011 g. «O polozhenii detej v Rossijskoj Federacii» (2010 god) // IA «Garant» (State report of the ministry of health and Social development of the Russian Federatoin of 17 November 2011 «On the Sotuation of children in the Russian Federation (2010)»). <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55087982/#ixa38133cvt4R>. Available at: 11.01.2014.

15. *Strategiya deystvii v interesah detej Saratovskoy oblasti na 2013–2017 gody* (Prilozhenie k postanovleniyu Pravitel'stva oblasti ot 5 fevralya 2013 goda № 46-P) (Strategy of Action for Children Saratov region in the years 2013–2017). Annex to the Resolution Government area from February 5, 2013). *Sobranie zakonodatel'stva Saratovskoy oblasti: Ofitsial'noe izdanie* (Meeting of the legoslation the Saratov region: official publication). 2013, no. 5, pp. 1571–1588 (in Russian).

УДК 159.946.3

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ВНЕШНЕЙ СТРУКТУРЫ РЕЧЕВОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

М. О. Орап

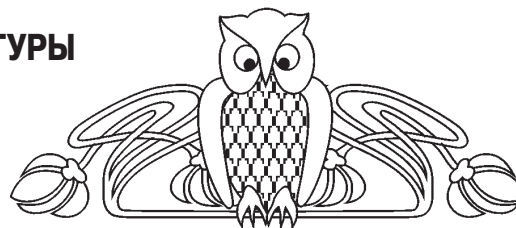
Орап Марина Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк, Украина
E-mail: orap2003@ukr.net

Представлены результаты эмпирического изучения динамических характеристик речевого опыта личности. В разрабатываемой нами теоретической концепции речевого опыта личности последний рассматривается как система, суть которой процесс, продукт обработки и представления в речевой форме результатов взаимодействия субъекта с окружающим, которое делает возможным и упорядочивает речевое освоение мира личностью. В статье проанализированы результаты исследования внешней структуры речевого опыта в двух возрастных группах – детей младшего школьного возраста (194 респондента) и периода «ранняя зрелость» (386 респондентов) с помощью метода факторного анализа. Изложены основное содержание и интерпретация полученных факторов. Результаты сравнения содержания факторов в двух возрастных группах позволяют обозначить динамику развития внешней структуры: развитие осуществляется путем интеграции – объединения отдельных частей в единое целое, при этом части не механически сливаются друг с другом, а диалектически изменяются, приобретая новые качества. Генерализация отдельных частей приводит к появлению трех факторов во взрослом возрасте, которые обнаруживают четкую направленность на опосредование речевого освоения мира личностью.

Ключевые слова: опыт, речь, речевого опыт личности, факторный анализ, интеграция внешней структуры речевого опыта.

Введение

Современная психология изучает опыт в разных аспектах, отмечая, что он формируется, с одной стороны – глубинными семантическими и синтаксическими универсалиями [1], текстом как способом организации содержания опыта [2], а с другой – ментальными структурами репрезентации знаний [3, 4] и когнитивными схемами [5]. Речь в функционировании человеческого опыта выполняет функцию интерпретации действительности [2], оформления когнитивных структур [6], оформления репрезентативных схем [3], что, в



итоге, направлено на осуществление адекватного познания и реализацию наиболее оптимального взаимодействия субъекта со средой. Как отмечала А. А. Залевская, «речевой механизм человека представляет собой многоплановый феномен, исследование которого предполагает проявление особенностей строения (т. е. определенной структуры с учетом наличия специфических единиц и их многоуровневой организации), процессов и их результатов» [7, с. 63]. Следовательно, речевой опыт в сознании субъекта выполняет функцию накопления, интерпретации и актуализации наиболее оптимальных путей речевого освоения мира. Нами разработана теоретическая модель речевого опыта личности, которая требует эмпирического исследования.

Теоретический анализ проблемы

Современное состояние разработки проблемы речи характеризуется актуализацией исследований, посвященных закономерностям функционирования речи во взаимодействии с другими высшими психическими функциями. Внимание ученых сосредоточено на комплексных феноменах сознания, сочетающих интеллектуальные, когнитивные, речевые и личностные психические процессы. Исследования языковой личности (Ю. Д. Апресян, В. И. Беликов, Е. Р. Боринштейн, Ю. Н. Караулов, С. О. Сухих, Н. А. Фомина), языковой картины мира (Ю. А. Аксенова, Л. Д. Готовкина, Е. С. Кубрякова, И. А. Стернин), языковой и речевой компетенции (Е. Д. Божович, А. А. Залевская, И. А. Зимняя), вербального интеллекта (О. С. Логинова, Н. П. Локалова, М. Л. Смутьсон, М. А. Холодная, Т. П. Шемякина) демонстрируют, что речь в сознании личности, сочетаясь многообразными взаимосвязями с другими феноменами сознания, образует сложную систему, которая



содержит результаты речевого освоения личностью мира.

Речевой опыт изучается нами как системное образование в психике субъекта, которое является процессом, продуктом переработки и упорядочения в речевой форме результатов взаимодействия субъекта с окружающей средой. В общей функции речевого опыта – речевого освоения мира – выделяются две функции: интеллектуальная (формирование и формулирование мысли средствами языка и способом речи) и коммуникативная (осуществление речевого взаимодействия) [8]. Следовательно, структурно речевой опыт характеризуется наличием двух структур – внутренней и внешней. Внутреннюю структуру составляют речевая способность, речевая компетенция, речевые способности и речевая деятельность. Эмпирическое исследование внешней структуры речевого опыта основывается на теоретическом утверждении, что элементы внутренней структуры в процессе обобщения и упорядочения сочетаясь с элементами других подструктур и личностными особенностями, создают содержание элементов внешней подструктуры. При этом приобщение личностных и индивидуальных характеристик к содержанию элементов внутренней подструктуры создает своеобразие внешнего проявления указанных элементов.

Выборка, методики и методы исследования

Внутренняя структура речевого опыта изучалась с помощью комплекса диагностических методик, которые были направлены на исследование выделенных нами эмпирических референтов составных элементов речевой способности, речевой компетенции, речевых способностей и речевой деятельности. Концепция построения теоретической модели речевого опыта личности предполагала, что элементы внутренней структуры, обуславливая своеобразие закрепления результатов речевого освоения мира личностью, внешне проявляются через элементы внешней подструктуры, которые, таким образом, выступают системно-описательными характеристиками речевого опыта. Возможность выявить качественно новое психологическое содержание, отражающее внутреннюю связь между отдельными элементами речевого опыта, появляется благодаря факторному анализу. Как отмечал А. Н. Лактионов, «тем самым возникает принципиальная возможность расшифровки психологического содержания неотрефлексированных подсознательных и надсознательных структурно-динамических составляющих индивидуального опыта» [9, с. 125]. Факторный анализ переменных речевого опыта имел целью актуализацию латентных переменных, образующих качественно новые функции и характеристики внешней структуры речевого опыта.

Эмпирическим исследованием было охвачено 580 человек – 386 респондентов возрастного

периода «ранняя зрелость» (средний возраст – 18 лет) и 194 ребенка младшего школьного возраста (средний возраст – 8 лет). Организация эмпирического исследования методом «поперечных срезов», как предполагалось, позволит выявить определенные закономерности динамики внешней структуры речевого опыта. Выбор именно этих возрастных групп обусловлен тем, что возрастные периоды младшего школьного возраста и ранней зрелости представляют собой точки начала формирования и относительного завершения формирования речевого опыта как системы, в которой уже четко прослеживаются структурно-функциональные особенности. Отталкиваясь от положения отечественной психолингвистики [10, 11] о том, что сутью речевого развития является изменение способов использования языка с целью познания и общения, мы можем утверждать, что именно в указанных возрастных периодах происходят наиболее существенные изменения в способах речевого освоения мира личностью. Именно поэтому мы считаем, что сравнение структурно-функциональных особенностей речевого опыта в данных возрастных группах позволит обозначить тенденции и закономерности динамики речевого опыта.

Результаты исследования и их обсуждение

Полученные в результате исследования внутренней структуры речевого опыта корреляционные матрицы из 31-й переменной у взрослых и 29 переменных у детей младшего школьного возраста были подвергнуты факторному анализу. Согласно критерию «каменистой осыпи», в выборке «ранняя зрелость» было выделено три фактора, в выборке «младший школьный возраст» – шесть факторов. Рассмотрим подробнее факторы, выделенные в возрастной группе «ранняя зрелость». Суммарная часть раскрытой дисперсии составляет 32%, что является удовлетворительным результатом.

Первый фактор отражает индивидуально-деятельностные характеристики опыта, поскольку содержит показатели речевой деятельности и речевых способностей с самыми высокими нагрузками – речевые умения, вербальную креативность, семантическую гибкость, инициативность в высказываниях и особенности лингвистического мышления (табл. 1).

Деятельностные аспекты представлены уровнем речевых умений, характеристиками скриптов и фреймов, а также количеством мотивов общения. В таком аспекте мы можем говорить о том, что чем большее количество мотивов своего общения может выделить субъект, тем более дифференцированным является его речевое освоение мира, тем большее количество критериев для интерпретации своего речевого взаимодействия может выделить личность. Таким образом, составляющие данного фактора создают



основу для интерпретации личностью результатов осуществляемого речевого освоения мира – на основе умений осуществлять формирование и формулирование мысли средствами языка и способом речи, а также соотносят содержание речевого опыта с определенными репрезентационными схемами на основе индивидуальных особенностей оперирования словами. Наличие в данном факторе языковых знаний подчеркивает обусловленность деятельности и способностей языковой компетенцией, а логическая сторона восприятия высказываний определяет успешность речевых способностей и деятельности. Таким образом, в данном факторе мы наблюдаем четкое объединение индивидуально-своеобразных и социально обусловленных переменных. К первым относятся индивидуальные особенности в построении фреймов и скриптов, особенности вербальной креативности, инициативность в речевых высказываниях. Социально обусловленными компонентами, т. е. такими, которые отвечают за соблюдение норм и правил речевого общения, выступают уровни развития языковых знаний, речевых умений и вербального мышления. Вышесказанное позволяет определить функцию данного фактора как обеспечение субъективной интерпретации процесса и результата речевого освоения мира личностью, и условно назвать фактор «интерпретативным».

Второй фактор (табл. 2) связан с семантико-грамматическими особенностями обработки языкового и речевого материала и формированием на основе этого знаний об использовании речевых единиц.

Качественный анализ показателей фактора демонстрирует соотношение регуляторно-динамических и мотивационно-смысловых переменных речевого опыта. К первым относятся правильное использование лексического запаса, семантический аспект восприятия и понимания высказываний, понимание языковых закономерностей, произвольность речи. В общей функции речевого опыта правильность лексического запаса выполняет именно регуляторную функцию – через демонстрацию соответствия индивидуальной системы значений общепринятой. Аналогичную роль играет и понимание семантических связей, но на более высоком уровне связанных высказываний, когда слово уже рассматривается в связях с другими. Далее логически вытекает его связь с пониманием языковых закономерностей – невозможно адекватно понимать и воспринимать языковые закономерности без правильного семантического аспекта понимания слова и без соответствия собственного словаря общепринятым нормам. Уровни понимания метафоричности, выделения существенных признаков значения, знание, как использовать речевые единицы в со-

Таблица 1

«Интерпретативный» фактор (13%) и его составляющие, выделенные в группе взрослых

№	Показатели фактора	Значимость фактора
1	Уровень развития речевых умений	0, 71
2	Вербальная креативность	0, 64
3	Семантическая гибкость	0, 64
4	Инициативность речевых высказываний	0, 56
5	Детализированность скрипта	0, 56
6	Точность и правильность речевых навыков	– 0, 55
7	Уровень развития языковых знаний	0, 53
8	Наполненность фрейма	0, 50
9	Уровень развития вербального мышления	0, 41
10	Количество мотивов общения	0, 41

Таблица 2

«Регулятивный» фактор (11%) и его составляющие, выделенные в группе взрослых

№	Показатели фактора	Значимость фактора
1	Произвольность речи	0, 65
2	Семантический аспект восприятия и понимания высказываний	0, 62
3	Знание правил использования речевых единиц в ситуации общения	0, 58
4	Правильность использования лексического запаса	0, 54
5	Оригинальность образов	0,52
6	Уровень понимания метафоричности значения	0,45
7	Уровень выделения существенных признаков значения	0,45
8	Понимание языковых закономерностей	0,40



ответствии с ситуацией коммуникации, представляют мотивационно-смысловые составляющие данного фактора. В данном аспекте выделение существенных признаков значения и адекватность понимания метафоричности высказывания представляют смысловой уровень, поскольку значение характеризуется смыслом, а значит, и выделение существенных признаков обязательно происходит на основе смысла – знаний, эмоций, предыдущего опыта личности. Смысловые особенности значений обуславливают особенности знаний об использовании речевых единиц соответственно ситуации коммуникации, что представляет мотивационную сторону данного фактора. Итак, второй фактор положительно связан с различными способами индивидуальной переработки результатов речевого взаимодей-

ствия личности с миром и установления на этой основе дальнейшей речевого взаимодействия. Наличие регуляторно-динамических и мотивационно-смысловых аспектов данного фактора позволяет утверждать, что его основной функцией в процессе опосредования речевого освоения мира является регуляция взаимодействия личности с миром.

Доминирующим показателем третьего фактора (табл. 3) является скорость навыков письменной речи, что является показателем уровня их автоматизированности. Кроме того, существенными являются показатели понимания связей между словами, парадигматичности-синтагматичности ассоциативных реакций, уровень развития речемыслительных операций и уровень обобщения значения.

Таблица 3

«Инструментальный» фактор (8%) и его составляющие, выделенные в группе взрослых

№	Показатели фактора	Значимость фактора
1	Уровень автоматизированности навыков	0, 77
2	Понимание связей между словами	0, 61
3	Характеристики грамматических ассоциативных реакций	0,57
4	Уровень развития речемыслительных операций	0,53
5	Уровень обобщения значения	0, 42

Два наиболее значимых показателя данного фактора демонстрируют действенно-операционный и логико-семантический аспекты. Первый обусловлен взаимодействием уровня развития речемыслительных операций и скоростью речевых навыков, обуславливающих особенности формирования и формулирования мысли языковыми средствами. Второй аспект представлен пониманием связей между словами, показателями парадигматичности – синтагматичности и уровнем обобщения значения, следовательно, характеризует адекватность оперирования языковым материалом и его логическое соответствие семантическим нормам. Проанализированное сочетание показателей и их связей с фактором трактуется как направленное на обработку и накопление языковых и речевых знаний. Итак, главной функцией, объединяющей данные показатели, является обеспечение «инструментами» для речевого освоения мира, что и определяет название данного фактора.

Качественный анализ и сравнение факторов позволяют сделать вывод, что в речевом освоении мира в период ранней взрослости ведущая роль принадлежит интерпретативным схемам: главную роль играют субъективно присвоенные и переработанные языковые знания, выработанные на их базе навыки и умения и созданная на этой основе способность оформлять свои знания в наиболее адекватные языковые и речевые формы. Сочетание функции интерпретации с функциями регуляции речевого взаимодействия и обеспечения «инструментами» для речевого осво-

ения мира определяет общую функцию внешней структуры – опосредования речевого освоения мира личностью.

В выборке «дети младшего школьного возраста» по результатам факторного анализа выделены и могут быть описаны шесть факторов.

Первый фактор (табл. 4) составили показатели, связанные с развитием вербального мышления во всех его проявлениях и компонентах. Необходимыми условиями являются определенный уровень развития языковых знаний, понимание связей между словами и правильность лексического запаса. Следовательно, у детей младшего школьного возраста уровень развития вербального мышления обуславливает адекватность усвоения языковых знаний, в свою очередь, понимание связей между словами детерминирует правильность и гибкость употребления слов. Данный фактор является двухполюсным, высокий показатель с отрицательным значением – характеристики грамматических ассоциативных реакций – составляет отрицательный полюс. Низкие значения этого фактора содержательно частично совпадают с выраженным показателем парадигматичности ассоциативных связей. Это свидетельствует о том, что высокий уровень развития вербального мышления и языковых знаний приводит у детей младшего школьного возраста к преобладанию в речи синтагматических связей, является отражением их способности выходить за пределы одной грамматической категории и оперировать в вербальном мышлении различными грамматиче-



скими формами. В общем, наблюдаемое у детей младшего школьного возраста более активное, по сравнению с взрослыми, употребление синтагматических связей обусловлено преобладанием наглядно-образного мышления, что и предопределяет ассоциативные связи типа «предмет –

признак» и «предмет – действие». Качественный анализ показателей данного фактора показывает, что ведущей в осуществлении речевого взаимодействия ребенка с миром является функция интеллектуальная – формирование знаний о мире в речевой форме.

Таблица 4

«Интеллектуальный» фактор (12%) и его составляющие, выделенные в группе детей

№	Показатели фактора	Значимость фактора
1	Уровень развития вербального мышления	0, 80
2	Уровень развития языковых знаний	0, 78
3	Понимание связей между словами	0, 72
4	Правильность использования лексического запаса	0, 69
5	Характеристики грамматических ассоциативных реакций	- 0, 51

Второй фактор (табл. 5) связан с индивидуальными творческими особенностями в осуществлении речевой деятельности. Наиболее существенный показатель данного фактора – вербальная креативность, которая трактовалась как способность к творческому решению стандартной задачи. Следовательно, способность к речевому творчеству у детей младшего школьного возраста оказывается тесно взаимосвязанной с уровнем развития понимания значения умений продуцировать и воспринимать высказывания. Наличие в данном факторе таких показателей речевых способностей,

как семантическая гибкость и инициативность позволяет назвать «креативным» и обозначить его как переменную, отвечающую за индивидуально-креативные составляющие речевой деятельности детей младшего школьного возраста. Лингвopedagogические исследования [12, 13], основываясь на принципах психолингвистики, прямо связывают инициативность детей в словесном творчестве с их успеваемостью в продуцировании и восприятии высказываний, что, в свою очередь, детерминирует и развитие способности к вариативному использованию вербального материала.

Таблица 5

«Креативный» фактор (11%) и его составляющие, выделенные в группе детей

№	Показатели фактора	Значимость фактора
1	Вербальная креативность	0, 82
2	Выделение существенных признаков значения	0, 62
3	Развитие речевых умений	0, 61
4	Семантическая гибкость	0, 54
5	Инициативность речевых высказываний	0, 46

В третий фактор (табл. 6) вошли показатели мотивов общения, произвольности речи, понимания словесного материала, что демонстрирует внешнюю, социальную направленность данного фактора. Социальная функция речевого опыта в данном факторе выражена через количество мотивов, способность ребенка управлять своей речью, объединять культурно-когнитивные репрезентации в структуры с целью адекватного

восприятия и понимания вербального материала. Следовательно, для построения адекватного социального речевого взаимодействия необходимым для детей младшего школьного возраста является адекватное восприятие и понимание как содержания словесного материала в целом, так и семантических и грамматических языковых закономерностей между отдельными словами и словосочетаниями.

Таблица 6

«Коммуникативный» фактор (8%) и его составляющие, выделенные в группе детей

№	Показатели фактора	Значимость фактора
1	Количество мотивов общения	0, 62
2	Произвольность речи	0, 58
3	Понимание языковых закономерностей	0, 55
4	Понимание словесного материала	0, 53
5	Характеристики фрейма	0, 43



В данном факторе (табл. 7) собраны переменные, отвечающие за количественные характеристики восприятия и построения высказываний – среднее количество слов в высказывании, количество слов активного словаря (пластичность речи) и предложений, которые ребенок может правильно завершить, и способность воспринять и дифференцировать неадекватность речевого

высказывания. Таким образом, данный фактор представляет латентную переменную, которая связана с характеристиками оперирования словами для оформления мыслей, поэтому готовность к продуцированию высказываний зависит от пластичности речи, что на данном возрастном этапе является отражением общей пластичности психики ребенка.

Таблица 7

«Операционный» фактор (7%) и его составляющие, выделенные в группе детей

№	Показатели фактора	Значимость фактора
1	Пластичность речи	0, 71
2	Готовность к продуцированию высказываний	0, 51
3	Развитие операционных знаний	0, 45
4	Восприятие и понимание языковых закономерностей	0, 45

Скрипты представляют временное развертывание событий в репрезентационных структурах, следовательно, уровень автоматизированности речевых навыков вполне закономерно оказался зависимым от уровня структурированности, детализированности скрипта – чем более автоматизированы речевые действия, тем большее количество

обстоятельств описываемого события может представить говорящий. Таким образом, данный фактор (табл. 8) содержит переменные, характеризующие особенности строения инструментов для оформления репрезентационных структур, к которым относятся автоматизированность навыков и структурированность скрипта.

Таблица 8

«Инструментальный» фактор (6%) и его составляющие, выделенные в группе детей

№	Показатели фактора	Значимость фактора
1	Характеристики скрипта	0, 77
2	Автоматизированность речевых навыков	0, 40

Сочетание показателей, которые обеспечивают точность речевых действий и возможность их переноса в новые условия, с показателями осуществления деятельности в различных на-

правлениях детерминирует выделение фактора (табл. 9), который обуславливает гибкость и разнонаправленность в осуществлении речевого освоения мира.

Таблица 9

«Вариативный» фактор (6%) и его составляющие, выделенные в группе детей

№	Показатели фактора	Значимость фактора
1	Понимание переносного значения слова	0, 75
2	Точность и правильность речевых навыков	0, 49
3	Дивергентная продуктивность на семантическом материале	0, 49

Сравнение структурно-функциональных особенностей строения внешней структуры речевого опыта в двух возрастных группах позволило выявить закономерности его возрастной динамики. Качественный анализ выделенных факторов позволяет четко проследить путь развития внешней структуры – от сочетания отдельных частей у детей до генерализованных частей, которые через небольшое количество структурных элементов реализуют все функции внешней структуры. У детей выявлено шесть факторов внешней структуры, которые (как видно из анализа переменных, которые их составили) содержательно отличаются от факторов, выделенных у взрослых. Генерализация

отдельных частей приводит к наличию трех факторов во взрослом возрасте, четко направленных на опосредование речевого освоения мира личностью. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что динамика развития внешней структуры подчиняется принципу интеграции и заключается в объединении отдельных частей в единое целое.

Как отмечают исследователи, «интеграция включает в себя два процесса: прогрессивную иерархизацию конструкторов или подсистем конструкторов и образование связей между отдельными подсистемами (артикуляцией)» [14, с. 153]. В разработанной модели речевого опыта иерархизация внешней структуры, очевидно,



происходит по степени всеобщности конструктора и четко прослеживается в количестве и качественных характеристиках факторов. Уменьшение количества факторов, их генерализация у взрослых приводят к четкому выделению главных и второстепенных из них, чего мы не наблюдаем у детей.

Второй аспект уровня интегрированности – артикулированность – достаточно сложно поддается эмпирическому исследованию, однако описывается как наличие переходов между подсистемами системы. Как отмечал П. К. Анохин, «при образовании иерархии систем любой более низкий уровень системы должен каким-то образом

организовывать контакт результатов и может составить следующий, более высокий уровень системы» [15, с. 121]. В основе иерархии внутренней и внешней подсистем лежит: а) организация контактов между внутренней и внешней структурами; б) функция внешней структуры – организация результатов взаимодействия системы речевого опыта с социокультурной средой, что влияет на перестройку содержания и функционирования внутренней структуры. В нашем исследовании такие переходы исследовались как наличие корреляционных связей между уровнем организации внутренней структуры речевого опыта и факторами внешней структуры (табл. 10).

Таблица 10

Сравнение корреляционных связей между общим уровнем организации внутренней структуры и факторами внешней структуры речевого опыта в выборках «дети младшего школьного возраста» и «ранняя зрелость»

Факторы внешней структуры речевого опыта	Уровень организации внутренней структуры речевого опыта	
	Дети младшего школьного возраста	Взрослые
Фактор 1	0,60	0,88
Фактор 2	0,60	0,77
Фактор 3	0,55	0,26
Фактор 4	0,33	–
Фактор 5	0,29	–
Фактор 6	0,50	–

Сравнение данных позволяет сделать определенные выводы: в первую очередь, следует отметить высокий уровень коэффициентов корреляции первого и второго факторов с организацией внутренней структуры у взрослых, по сравнению с детьми. Это, конечно, обусловлено тенденцией генерализации, при которой уменьшение количества частей приводит к увеличению их факторного веса. Во-вторых, распределение корреляций между факторами у детей является нелинейным: высокое значение корреляции последнего, шестого фактора указывает на неоднородность внешней структуры речевого опыта. На эту неоднородность указывают и статистически одинаковые коэффициенты корреляции первого и второго фактора – различия в их значении для внешней структуры почти нет. Отсутствие централизации – еще один признак недостаточно организованной системы речевого опыта у детей младшего школьного возраста.

Заключение

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что развитие внешней структуры идет путем интеграции – через объединение отдельных частей в единое целое. При этом части не механически соединяются друг с другом, а диалектически изменяются, приобретая новое качество, поэтому шесть факторов внешней структуры, которые выявлены у детей младшего школьного возраста, содержательно отличаются

от факторов, выделенных у взрослых. Генерализация отдельных частей приводит к появлению трех факторов во взрослом возрасте, четко направленных на опосредование речевого освоения мира личностью. Таким образом, динамика развития внешней структуры речевого опыта личности состоит в интеграционных процессах иерархизации и артикуляции, что приводит к функционированию речевого опыта как оптимально организованной системы.

Библиографический список

1. Chomsky N. Language & Thought. USA. N. Y., 1993. 96 p.
2. Чепелева Н. В. Проблеми психологічної герменевтики. Київ. 2004. 276 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 1999. 368 с.
4. Холодная М. А. Психология понятийного мышления : от концептуальных структур к понятийным способностям. М., 2012. 288 с.
5. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М., 1981. 232 с.
6. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. СПб., 2006. 589 с.
7. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М., 2000. 328 с.
8. Оран М. О. Теоретичний аналіз категорій «мовленнєвий досвід особистості» // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2013. Вип. 29. С. 272–278.



9. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков, 2010. 366 с.
10. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1983. 160 с.
11. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
12. Богущ А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ, 2010. 374 с.
13. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві. Донецьк, 2001. 218 с.
14. Похилько В. И., Федотова О. О. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопр. психологии. 1984. № 3. С. 151–157.
15. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной систем. М., 1978. 400 с.

Dynamics of the External Structure of the Foreign Personality's Speech Experience

Maryna O. Orap

Eastern European National University named after Lesya Ukrainka,
Lutsk, Ukraine
13, Prospect Volya, Lutsk, 43025, Ukraine
E-mail: orap2003@ukr.net

The article presents the results of empirical research of the dynamic characteristics of speech experience of a person. We are developing theoretical concept of a person's speech experience, which is viewed as a system, the essence of which is the process and the product of handling and presenting the results of interaction between the subject and environment in the form of speech, which makes it possible to organize a person's speech acquisition of the world. The investigation presents the results of studying the external structure of speech experience in two age groups – children of preschool age ($n = 194$) and children undergoing the period of «emerging adulthood» ($n = 386$). The study was carried out with the application of factor analysis. We described the main content and interpretation of the obtained factors. Results of factor comparison in the two age groups allowed us to specify the dynamics of external structure development. The development is implemented through integration, connection of separate parts into one whole. At that, the parts are not merging with each other mechanically, they change dialectically and obtain new quality. Generalization of separate parts leads to appearance of three factors in adulthood, which have clear orientation towards mediation of a person's speech acquisition of the world.

Key words: experience, speech, person's speech experience, factor analysis, integration of the external structure of speech experience.

References

1. Chomsky N. *Language & Thought*. USA. N. Y., 1993. 96 p.

2. Chepeleva N. V. *Problemi psikhologichnoy germeneytiki* (The problems of Psychological Hermeneutics). Kiiiv, 2004. 276 p. (in Ukrainian).
3. Druzhinin V. N. *Psikhologiya obshchikh sposobnostey* (Psychology of general abilities). St.-Petersburg, 1999. 368 p. (in Russian).
4. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya ponyatiynogo myshleniya: Ot kontseptual'nykh struktur k ponyatiynym sposobnostyam* (Psychology of conceptual thinking: From conceptual frameworks to conceptual abilities). Moscow, 2012. 288 p. (in Russian).
5. Naysser U. *Poznanie i real'nost'. Smysl i printsipy kognitivnoy psikhologii* (Cognition and reality. Meaning and principles of cognitive psychology). Moscow, 1981. 232 p. (in Russian).
6. Solso R. L. *Kognitivnaya psikhologiya* (Cognitive psychology). St.-Petersburg, 2006. 589 p. (in Russian).
7. Zalevskaya A. A. *Vvedenie v psikholingvistiku* (Introduction to psycholinguistics). Moscow, 2000. 328 p. (in Russian).
8. Orap M. O. *Teoretichnyi analiz kategorii «movlenneviy dosvid osobistosti»* (Theoretical analysis of the category the «speech experience of the individual»). Gumanitarniy visnik DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nits'kiy derzhavniy pedagogichniy universitet imeni Grigoriya Skovorodi», 2013, iss. 29, pp. 272–278 (in Ukrainian).
9. Laktionov A. N. *Koordinaty individual'nogo opyta* (Coordinates of individual experience). Khar'kov, 2010. 366 p. (in Russian).
10. Zimnyaya I. A. *Psikhologicheskie aspekty obucheniya govorenuyu na inostrannom yazyke* (Psychological aspects of learning a foreign language speaking). Moscow, 1983. 160 p. (in Russian).
11. Leont'ev A. A. *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'* (Language, speech, speech activity). Moscow, 1969. 214 p. (in Russian).
12. Bogush A. M. *Movlenneviy rozvitok ditey vid narodzhennya do 7 rokiv* (Speech development of children from birth to 7 years). Kiev, 2010. 374 p. (in Ukrainian).
13. Gavriush N. V. *Rozvitok movlennevo-tvorchoi diyal'nosti v doshkil'nomu ditinstvi* (The development of speech and creative activities in the preschool child). Donetsk, 2001. 218 p. (in Ukrainian).
14. Pokhil'ko V. I., Fedotova O. O. *Tekhnika repertuarnykh reshetok v eksperimental'noy psikhologii lichnosti* (Repertory grid technique in experimental psychology of personality). *Voprosy psikhologii*, 1984, no. 3, pp. 151–157 (in Russian).
15. Anokhin P. K. *Izbrannyye trudy. Filosofskie aspekty teorii funktsional'noy sistemy* (Selected Works. Philosophical aspects of the theory of functional systems). Moscow, 1978. 400 p. (in Russian).



УДК 373.3: 616.89-008.435.3

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. В. Якунина

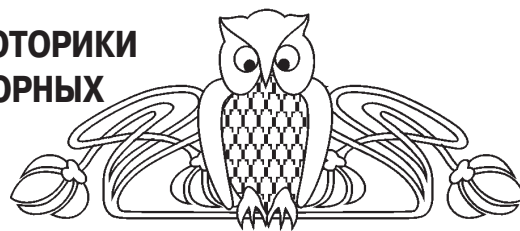
Якунина Ольга Васильевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра логопедии и с психолингвистики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: olgayakunina64@yandex.ru

Приведены данные обследования общей и мелкой моторики, графомоторных функций первоклассников (50 человек) одной из сельских школ Саратовской области. Описаны результаты выполнения заданий, отражающих уровень развития общемоторных функций – бег, прыжки в длину, метание мяча, статическое равновесие; мелкой ручной моторики – нажим, плавность линии, равномерность, способность не выходить за контур; графомоторных навыков – написание графических элементов разной сложности и последовательности. Отмечено, что у половины обследованных первоклассников ко второму полугодю все моторные функции сформированы лишь до среднего уровня; только у трети детей общая, мелкая моторика и графомоторика сформированы до высокого уровня; наименее развитыми у сельских школьников остаются графомоторные навыки; у подавляющего большинства первоклассников (42 человека из 50) выявленные уровни развития каждого из навыков совпали. Автор приходит к выводу о наличии тесной связи между состоянием общей, мелкой моторики и графомоторных навыков младших школьников при непосредственной обусловленности графомоторики общемоторными и особенно мелкомоторными навыками. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в коррекционно-логопедической работе педагогов.

Ключевые слова: общая моторика, мелкая моторика, графомоторика, начальная школа, сельские школьники, ошибки письма, формирование навыков письменной речи.

Введение

В двигательной сфере человека традиционно выделяются общая и мелкая моторика. Общая моторика развивается с первого года жизни, и к младшему школьному возрасту ребенок овладевает уже довольно сложными движениями – бегом, прыжками в длину и в высоту, метанием на расстояние и в цель, способностью сохранять статическое равновесие и т. п. [1]. К основным характеристикам общемоторных действий относят точность, быстроту, силовые возможности, гибкость, равновесие [2]. Вслед за общей у ребенка постепенно развивается и мелкая ручная моторика: способность владеть ножницами, иглой, карандашом, кисточкой и т. п. Мелкие мышцы развиваются позднее крупных, поэтому мелкие движения, требующие точности, часто вызывают у младших школьников большие трудности [3]. Наконец, в начальной школе дети овладевают техникой письма, графомоторными навыками. Их



формирование предполагает не только обучение начертанию отдельных букв и их соединений, но и – сенсорных дифференцировок, которые делают процесс письма осознанным. Следовательно, последние навыки в значительной степени определяются достаточным уровнем сформированности общемоторных и особенно мелкомоторных функций [4]. Кроме того, на наш взгляд, на формирование всех этих навыков могут оказать влияние социально-территориальные особенности, в частности, проживание и воспитание в сельской местности, где условия обучения, коммуникация, физические и двигательные нагрузки и их возможности значительно отличаются от условий жизни в городах и крупных мегаполисах [5].

Выборка, методики и методы исследования

Для подтверждения вышесказанного ниже приводятся результаты обследования взаимодействия общемоторных, мелкомоторных и графомоторных навыков 50 первоклассников (II полугодие) одной из сельских школ Пензенской области (ученики 1-го «А» и 1-го «Б» классов МОУ СОШ № 1 с. Лопатина Пензенской области).

В каждом классе по 14 девочек и 11 мальчиков в возрасте от 6,5 до 7,5 лет, оба класса занимаются по традиционной программе, второгодников нет. Все дети – коренные жители Пензенской области и, несмотря на знание ими татарского языка, они – носители русского языка, поэтому непонимание инструкции из-за языкового барьера исключается. Анализ медицинской документации показал, что ни у одного из участников обследования не выявлено значительных нарушений физического и неврологического статусов, лишь по двое детей из каждой группы относятся к категории часто болеющих (простудными заболеваниями); двое детей (по одному в каждом классе) леворукие. Выраженных речевых нарушений, согласно документации, а также результатам наблюдения, бесед с учителями классов и психологом школы нет ни у одного испытуемого.

Результаты исследования и их обсуждения

Обследование общей моторики проводилось во время уроков физической культуры. Из огромного числа разнообразных движений, которыми уже владеет младший школьник, рассматривались лишь те, которые создают общую картину уровня развития моторики: бег (на 30 метров), прыжки в



длину (с места и с разбега), метание мяча на расстояние, а также статическое равновесие. Техника движений оценивалась по трехбалльной шкале.

При беге на 30 м учитывались: перекрестная координация движений рук и ног, правильное положение корпуса и головы, продолжительность фазы полета, завершенность отталкивания ногой, прямолинейность движения. Среднегрупповой показатель по этому виду движения составил 7,7 с, при этом уложиться в принятый половозрастной норматив (7,0–7,5 с для мальчиков, 7,3–7,8 с для девочек) смогли лишь 30% участников; в остальных случаях выполнение было недостаточно техническим из-за неправильного положения корпуса и головы и незавершенности отталкивания ногой на старте.

При прыжке в длину с места учитывались: исходное положение – полуприсед, руки отведены назад; энергичность отталкивания двумя ногами; выпрямление ног и взмах руками вверх-вперед при завершении отталкивания, вынос вперед почти прямых ног в полете, приземление на обе ноги с перекатом пяток на всю стопу. Среднегрупповой показатель по этому двигательному умению – 111 см. Уложиться в норматив (116–128 см для мальчиков, 111–128 см для девочек) смогли только 36% испытуемых; остальные первоклассники затруднились в принятии исходного положения (например, вместо отведения рук назад отводили их вперед) и, как следствие, не могли сделать взмах руками вперед-вверх при завершении отталкивания; часто само отталкивание было недостаточно энергичным.

При прыжке в длину с разбега учитывались: ускоряющийся разбег, энергичное отталкивание одной ногой, выпрямление толчковой ноги и вынос полусогнутой в колене маховой ноги и руки вперед-вверх при завершении отталкивания, вынос вперед почти прямых ног в полете, приземление на обе ноги с перекатом пяток на всю стопу. По данному виду движения средний количественный показатель оказался довольно низким: 155 см. При этом технически правильно выполнить движение смогли лишь 34% испытуемых. Еще 12% испытуемых смогли продемонстрировать результаты, вписывающиеся в половозрастные нормативы (180–200 см для мальчиков, 150–180 см для девочек), даже при недостаточно техническом выполнении (наблюдались трудности с приземлением – школьники не могли перекатиться на всю стопу и падали вперед). В остальных случаях имели место более выраженные качественные недостатки: замедление или остановка перед прыжком, отсутствие энергичного отталкивания, выноса рук вперед.

При метании на расстояние учитывались: исходное положение вполборота к направлению метания, наличие размаха, перенос центра тяжести на стоящую сзади полусогнутую ногу во время замаха, перенос центра тяжести на стоящую впереди ногу во время броска, энер-

гичный бросок с последующим сопровождением рукой мяча. Участники метали мяч весом 200 г в среднем на 4,4 м; уложиться в половозрастной норматив (8,5–6,6 м для мальчиков, 5,2–4,1 м для девочек), при правильном выполнении движения смогли 32% испытуемых; при этом 18% первоклассников вовсе не справились с заданием из-за непонимания техники выполнения броска (роняли мяч; отказывались: «не могу», «не знаю», «боюсь» и т. п.).

Статическое равновесие: функция равновесия определяется продолжительностью удержания позы – стоя на одной ноге, опираться стопой на голень опорной; время фиксируется секундомером; потерей равновесия считается опора на обе ноги или перемещение опорной; функция равновесия оценивается только количественно. Здесь среднегрупповой показатель оказался ниже даже минимальных возрастных нормативов (40–60 с для мальчиков, 50–60 с для девочек): 37 секунд; успешно справиться с заданием смогли лишь 32% испытуемых.

Наиболее высокие результаты всех двигательных умений демонстрировали мальчики и девочки, посещающие с 5–6 лет спортивные секции и кружки; наиболее низкие (на фоне группы) индивидуальные показатели отмечались у леворуких первоклассников.

В итоге, эта часть обследования выявила высокий уровень сформированности общемоторных навыков лишь у 17 учеников (34%). У большинства первоклассников (33 человека) состояние двигательных умений оказалось на среднем (у 26 человек – 52%) и низком (у 7 человек – 14%) уровнях. Трудности заключались не только в низкой результативности, но и в нарушении детьми техники, алгоритма движения, слабости координации и самоконтроля в процессе моторного акта.

Для обследования *мелкой моторики* использовались два вида задания: «Помоги зверушкам» и «Дом, дерево, человек». В первом задании необходимо было провести карандашом прямые, извилистые и волнообразные линии. Основное внимание уделялось качеству мелкой ручной моторики (нажиму, плавности линии, равномерности, способности не выходить за контур); результаты оценивались по пятибалльной шкале.

Выход за контур отмечался у большинства (54%) испытуемых – 27 учеников, причем трудности возникали при проведении извилистой и особенно волнообразной линии. В таких случаях ребенку приходилось следить одновременно и за кончиком карандаша, и за изгибами заданной линии, пользоваться боковым зрением, переключать внимание, что при недосформированных мелкомоторных навыках весьма затруднительно.

Среди способных не выйти за контур обозначенных дорожек (23 участника – 46%) лишь у некоторых отмечалось довольно четкое продолжение линии по центру дорожки. Испытуемые чаще всего касались карандашом контура



и только после этого пытались отвести линию ближе к центру, провести ровную, плавную линию по трем дорожкам удалось только 9 ученикам (18%). Адекватный (средний, достаточный) нажим на карандаш продемонстрировали в задании 18 первоклассников (36%), в остальных случаях нажим был или очень слабым (у 7 учеников) или, у половины, чрезмерно сильным.

Интересно, что при самостоятельном рисовании последний тип нажима отмечался реже (результаты задания «Дом, дерево, человек»). Видимо, задание по проведению ровной линии при заданных «ограничителях», нравственно мотивированное (помочь зверушкам не сойти с дороги, не упасть) вызвало у детей особое эмоциональное напряжение, которое в сочетании с моторными несовершенствами и проявилось как чрезмерное давление на карандаш.

В целом задание «Помоги зверушкам» позволило выявить несовершенство мелкой моторики детей, неспособность большинства из них проводить ровную, плавную линию, не выходя за контур, склонность к чрезмерному (реже – слабому) нажиму на карандаш.

Задание «Дом, дерево, человек» – произвольно нарисовать дом, человека и дерево – направлено на выявление уровня развития предметного рисунка, владения карандашом, целенаправленности мелкомоторной деятельности, но внимание уделялось и качествам мелкой ручной моторики: характеру нажима (сильный, средний, слабый), характеру линий (ровные или неровные, дрожащие и т. п.), равномерности, способности не выходить за контур при раскрашивании; результаты оценивались по четырехбалльной шкале.

В итоге, 8 первоклассников (16%) смогли справиться с заданием лишь на два балла. На их рисунках, в первую очередь, обращает на себя внимание схематизм всех трех изображений, отсутствие прорисовки деталей и «однотонность» (выполнение всей работы в одном цвете). Например, на рисунке Кристины М. (леворукая девочка) дом изображен в виде квадрата и треугольника на нем (без трубы, окон, крыльца и т. п.), дерево – в виде двух сходящихся линий, а фигура человека составлена из нескольких палочек; пропорции между предметами нарушены.

13 испытуемых (26%) справились с этим заданием на 3 балла, т. е. смогли изобразить все предметы детально, однако не использовали цвет для передачи особенностей объекта и не стремились к созданию сюжета.

Большинство обследованных первоклассников (58%) выполнили задание на максимально возможное количество баллов – 4, т. е. не только смогли изобразить все предметы с характерными для них деталями, но использовали цвет и стремились к созданию сюжета. В качестве наиболее яркого примера можно привести работу Никиты А., где изображен человек, вышедший из дома и поливающий из лейки дерево.

При этом необходимо отметить, что уровень техники рисования у детей был разным, поэтому преобладание высоких оценок не свидетельствует о полном отсутствии моторных затруднений при рисовании: в 10% случаев был очень сильный нажим на карандаш, а в 12% – очень слабый. В единичных случаях (у двух испытуемых) отмечалось сочетание этих двух видов нажима: так, на рисунке Кристины М. дом и дерево нарисованы с сильным нажимом, а человек – с очень слабым. Те же тенденции, только еще более ярко, проявилась в работе Славы Щ.: при изображении крыши и ступеней дома грифель карандаша сломался, разорвав лист. Скорее всего, такую неоднородность нажима можно объяснить несовершенством мелкомоторных навыков и повышенной утомляемостью кисти руки: у детей-левошей (оба ребенка относятся к этой категории) они выражены наиболее ярко.

Такая особенность, как неровность линии, проявилась в рисунках 34% испытуемых; выход за контур при раскрашивании имел место еще чаще – у 46% детей (хотя почти в каждой отдельно рассматриваемой работе такой выход носил единичный характер и отражал, скорее, неаккуратность, нежели моторные затруднения при рисовании).

Результаты задания «Дом, дерево, человек» показали, что первоклассники в большинстве своем способны к передаче деталей изображения, использованию цвета и созданию сюжета, однако в процессе выполнения задания у них часто отмечаются трудности при нажиме, проведении ровной линии и соблюдении контура. Иными словами, изобразительная деятельность детей характеризуется несовершенствами не познавательной сферы, а мелкой моторики.

Сопоставление данных двух заданий на обследование мелкой моторики показало, что только треть детей (34%) имеет высокий уровень сформированности этого навыка, большинство же первоклассников (около 2/3 участников группы) испытывает более (16%) или менее (50%) выраженные трудности при самостоятельном рисовании и проведении линий заданной конфигурации; это указывает на несовершенство их мелкой моторики, а значит, на недостаточную готовность руки к письму.

Важно отметить, что имели место попытки исправить допущенные ошибки: зачеркивания, рисование на месте выхода за контур каких-либо предметов – травы, цветов и т. п. Многие испытуемые по окончании работы над заданием обратились к экспериментатору с просьбой «переделать», «перечертить» работу.

Обследованные младшие школьники осознают уровень требований к состоянию их мелкой моторики, замечают свои моторные несовершенства; такого рода самокритичность и желание улучшить свой результат может служить хорошей мотивационной основой в последующей коррекционно-развивающей работе.



Обследование *графомоторных навыков* проводилось с помощью заданий на продолжение «рядов» с разной последовательностью: графических элементов (палочек, крючков), букв и их сочетаний (а, о, у, и; в, д, б), открытых слогов, коротких слов (3 буквы), а также анализа письменных работ учащихся. Умение писать по образцу оценивалось по четырехбалльной шкале.

9 первоклассников (18%) смогли справиться с заданием по продолжению ряда элементов лишь на 2 балла: они не могли четко следовать образцу – не учитывали принцип чередования элементов, букв и слогов, не всегда придерживались строчки. Анализ письменных работ этих учащихся показал, что у детей имеется расстройство почерка, несоблюдение строки при написании букв и цифр. Наряду с этим часто встречались ошибки, указывающие на тенденции к формированию дисграфии: замены букв *и–у, б–д, в–д*; пропуски и добавления букв и их элементов (*в д* или *ви ду* вместо *ви ду*; *а с лишним элементом* вместо *а* и т. п.); слитное написание нескольких букв и слогов (*аа* вместо *а а*, *виду* вместо *ви ду* и т. п.). Причем у детей-левшей при выполнении и специального задания, и других письменных работ имело место нарушение самого образа буквы, так называемое «зеркальное письмо».

Несколько более успешно (на 3 балла) с заданиями «Продолжи ряд» справились 27 учеников (54%). Они продемонстрировали умение работать по образцу, учитывали принцип чередования, однако не всегда выдерживали размеры элементов и букв, иногда сбивались со строки, но тут же возвращались на нее. Анализ письменных работ, выполненных такими школьниками в классе и дома, показал, что у них, как и у детей из предыдущей группы, встречаются ошибки дисграфического типа (вместо *п – т*, вместо *и – у* и т. п.), несоблюдение величины букв, пропорций элементов, выход за строку. Однако такого рода ошибки у них не носят систематического характера, а, по словам учителя и по нашим наблюдениям, чаще проявляются ближе к концу урока, в состоянии усталости.

Максимально успешно справиться с заданием (на 4 балла) смогли только 14 учеников – меньше трети от общего числа (28%). Анализ других письменных работ также подтвердил довольно высокий уровень развития графомоторных навыков у этих детей (аккуратный красивый почерк, соблюдение строки, правильные наклон и величина букв). Стоит отметить, что эту категорию в основном составляют девочки.

Заключение

Результаты сопоставительного обследования еще раз подтвердили наличие тесной связи между состоянием общей, мелкой моторики и графомоторных навыков младших школьников при непосредственной обусловленности графомоторики

общемоторными и особенно мелкомоторными навыками. У половины обследованных сельских школьников ко второму полугодю первого класса все моторные функции сформированы лишь на среднем уровне; только у трети детей общая, мелкая моторика и графомоторные навыки сформированы на высоком уровне.

Низкий уровень сформированности общемоторных функций определен у 14%, мелкомоторных функций – у 16% и графомоторных – у 18% первоклассников. Средний уровень сформированности общемоторных функций отмечен у 52%, мелкомоторных функций – у 50% и графомоторных – у 54% учащихся. Высокий уровень сформированности общемоторных и мелкомоторных функций выявлен у 34%, графомоторных – у 28% младших школьников. У подавляющего большинства первоклассников (42 человека из 50) выявленные уровни развития каждого из навыков совпали.

Низкий уровень сформированности графомоторных навыков во всех случаях сочетался с низким уровнем развития мелкой и общей моторики. Средний уровень владения графомоторными навыками, совпадая со средним уровнем развития мелкой моторики, в отдельных случаях сочетался с высокими показателями по выполнению общемоторных движений.

Высокий уровень сформированности графомоторных навыков во всех случаях демонстрировали дети с высоким уровнем сформированности мелкомоторных навыков, при этом у двух детей уровень развития общей моторики оказался средним, у одной девочки – низким; в редких случаях общемоторные навыки оказались значительно более развитыми, чем способность к проведению линий, рисованию и письму.

Наименее развитыми у сельских первоклассников остаются графомоторные навыки: они правильно и в соответствии с возрастными нормами сформированы лишь у 14 человек, хотя высокий уровень общей и мелкой моторики отмечен у 17 человек; низкий уровень графомоторики выявлен у 9 учеников, мелкой моторики – у 8, а общей – у 7.

Библиографический список

1. Карманова Л. В., Шебеко В. Н. Физическая культура в старшей группе детского сада. Минск, 1987. 184 с.
2. Маслоков А. А. Развитие координационных способностей у детей 7–9 лет // Спорт в школе. 2008. № 5. С. 16–20.
3. Буцыкина Т. П., Варпанетова Г. М. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников // Логопед. 2005. № 3. С. 84–95.
4. Илюхина В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме // Начальная школа. 1999. № 8. С. 16–24.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб., 2004. 208 с.



The Level of Development of General And Shallow Movement as Factor Forming of Grafomorphics' Skills of Junior Schoolchildren

Olga V. Yakunina

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: olgayakunina64@yandex.ru

These inspections over of general and shallow movement are brought, grafomorphics' functions of first-class boys (50 persons) of one of rural schools of the Saratov area. Results are described of implementation of tasks, reflecting the level of development of general morphics' functions – at run, broad jumps, throwing of ball, static equilibrium; fine motor hand skills is pressure, smoothness of line, evenness, ability to keep indoors for a contour; grafomorphics' skills is writing of clip arts to different complication and sequence. It is marked that at the half of the inspected first-class boys to 2 half-years all motor functions are formed only to the middle level; only at one third of children a general, shallow movement and grafomorphics' are formed to the high level; графомоторные skills remain the least developed for rural schoolchildren; at swingeing majority of first-class boys (42 men from 50) the educed levels of development of each coincided of skills. An author comes to the conclusion about the presence of close connection between the state of general, shallow movement and grafomorphics' skills of junior schoolchildren at the direct conditionality of grafomorphics' and especially grafomorphics' skills. The applied aspect of the investigated problem can be realized in speech correction-therapy work of teachers.

Key words: general movement, fine motor skills, grafomorphics, initial school, rural schoolchildren, errors of letter, forming of skills of writing speech.

References

1. Karmanova L. V., Shebeko V. N. *Fizicheskaya kul'tura v starshey grupe detskogo sada* (Physical training in senior group of kindergarten). Minsk, 1987. 184 p. (in Russian).
2. Maslyukov A. A. *Razvitie koordinatsionnykh sposobnostey u detey 7–9 let* (Development of coordinate abilities by children 7–9 years old). *Sport v shkole* (Sport at school). 2008, no. 5, pp. 16–20 (in Russian).
3. Butsykina T. P., Vartapetova G. M. *Razvitie obshchey i melkoy motoriki kak osnova formirovaniya grafomotornykh navykov u mladshikh shkol'nikov* (Development of general and manual dexterity as base of formation of schoolchildren' graphomotor attainments). *Logoped* (Speech-therapist). 2005, no. 3, pp. 84–95 (in Russian).
4. Ilyukhina V. A. *Osobennosti formirovaniya graficheskikh navykov i analiz oshibok pri pis'me* (Particularities of formation of graphical attainments and analysis of writing mistakes). *Nachal'naya shkola* (Primary school). 1999, no. 8, pp. 16–24 (in Russian).
5. Gutkina N. I. *Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole* (Psychological school-readiness). St.-Petersburg, 1993, 208 p. (in Russian).