

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Серия Психология. Педагогика. 2011. Том 4. № 1 (13)

Научный журнал • Основан в 2008 году • Выходит 4 раза в год

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Алишев Б.С.**
К вопросу о психологической сущности ценностей 3
- Иванова Н.Л., Кулаева Е.В.**
Самоопределение женщин с различными типами гендерной идентичности 14
- Красильников И.А.**
Роль спонтанности как особой формы сознания в разрешении субъектом внутриличностных конфликтов 24

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Вагапова А.Р.**
Межполювые различия в соотношении смысловых характеристик ценностей «семья» и «социальная успешность» в юношеском возрасте 29
- Есипова М.Е.**
Особенности взаимосвязи имплицитной теории межличностного конфликта и конфликтной компетентности 32
- Павлова Ю.А., Толмачева М.С.**
Психолого-педагогическое сопровождение студентов в рамках реализации системы непрерывного профессионального образования ССУЗ—вуз 37
- Морозова Г.В.**
Эмпирическое исследование идентичности в разных профессиональных группах 40
- Афонькина Ю.А.**
К проблеме мониторинга качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования 48
- Щербина О.В., Халина В.Е.**
К проблеме взаимодействия педагогов-психологов образовательных учреждений по сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 53

ПЕДАГОГИКА

- Малярчук Н.Н.**
Развитие культуры здоровья педагогов как базовое условие сохранения здоровья воспитанников 59
- Шмачилина-Цибенко С.В.**
Исследовательская рефлексия как критерий формирования исследовательской культуры будущего социального педагога 65
- Поляков С.Д.**
Скаутизм как инновационное явление 69
- Сибирев В.В.**
Информационные потоки инновационной деятельности личности 73
- Паезкова Г.Е.**
Психологические технологии здоровья: идеационный способ гармонизации личности 79
- Аверьянов П.Г.**
Формирование ценностных ориентаций в театрализованной деятельности подростков 82

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

- Коновалова М.Д., Молодиченко Т.А.**
Специальное образование: вчера, сегодня, завтра 87
- Сведения об авторах** 89
- Правила для авторов** 91

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Прохоров Дмитрий Валентинович

Заместитель главного редактора

Демченко Адольф Андреевич

Ответственный секретарь

Сломова Наталья Алексеевна

Члены редакционной коллегии

Белова Тамара Дмитриевна
Дмитриева Ольга Ивановна
Коновалова Марина Дмитриевна
Милехин Александр Викторович
Морозова-Дорофеева Татьяна Александровна
Назарова Раиса Зифировна
Никитин Станислав Васильевич
Рахимбаева Инга Эрленовна
Седов Константин Федорович
Тарасова Ирина Анатольевна
Тетюев Леонид Иванович
Шамионов Раиль Мунирович

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна

Члены редакционной коллегии

Акопов Гарник Владимирович
Григорьева Марина Владимировна
Демакова Ирина Дмитриевна
Знаков Виктор Владимирович
Калюжный Анатолий Фанасьевич
Кашапов Мергаляс Мергалимович
Панов Виктор Иванович
Паринова Галина Константиновна
Поляков Сергей Данилович
Рахимбаева Инга Эрленовна
Страхов Владимир Иванович
Толочек Владимир Алексеевич
Черникова Тамара Васильевна

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

Журнал принимает к публикации теоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты прикладных исследований.

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

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

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

б) электронный вариант текста и таблиц должен быть представлен в формате MS Word 6.0 и выше для Windows (.doc), шрифт – Times New Roman. Текст файла должен быть идентичен распечатке. Рисунки (графики, диаграммы) следует подавать выполненными в специализированном редакторе MS Word или же в форматах редакторов векторной графики Corel DRAW (.cdr), Adobe Illustrator (.ai) (преобразование в кривые обязательно). Они должны быть черно-белыми. Растровые изображения представляются в формате TIFF с разрешением не менее 600 dpi без сжатия.

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

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

Редактор

Лысогорский Владимир Александрович

Художник

Кузнецов Олег Святославович

Технический редактор

Агальцова Людмила Владимировна

Верстка

Демченко Светлана Валериевна

Корректор

Трубникова Татьяна Александровна

Адрес редакции

410028, Саратов, ул. Заулошнова А.Н., 3
Педагогический институт
Редакция журнала «Ученые записки»
Тел.: (8452) 22-37-65
E-mail: psyedu@mail.ru

Подписано в печать 21.03.11.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 10,7 (11,5).
Уч.-изд. л. 9,6.
Тираж 500 экз. Заказ 27.

Отпечатано в типографии Издательства Саратовского университета

CONTENTS

PSYCHOLOGY

THEORETICAL RESEARCHES

ALISHEV B.S.

TO A QUESTION ON PSYCHOLOGICAL ESSENCE OF VALUES 3

IVANOVA N.L., KULAIEVA E.V.

SELF-DETERMINATION OF WOMEN WITH VARIOUS TYPES OF GENDER IDENTITY 14

KRASILNIKOV I.A.

ROLE OF SPONTANEITY AS SPECIAL FORM OF CONSCIOUSNESS
IN THE SANCTION THE SUBJECT OF INTRAPERSONAL CONFLICTS 25

APPLIED RESEARCHES

VAGAPOVA A.R.

INTERSEXUAL DIFFERENCES IN THE RATIO OF SEMANTIC CHARACTERISTICS
OF "FAMILY" AND "SOCIAL SUCCESS" VALUES AT YOUTHFUL AGE 29

ESIPOVA M.E.

PECULIARITY OF INTERRELATION IMPLICIT THEORIES
OF THE INTERPERSONAL CONFLICT AND DISPUTED COMPETENCE 32

YU.A.PAVLOVA, M.S.TOLMACHEVA

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITHIN THE LIMITS
OF REALIZATION CONTINUOUS EDUCATION SYSTEM "COLLEGE-HIGH SCHOOL" 38

MOROZOVA G.V.

EMPIRICAL RESEARCH OF IDENTITY IN THE DIFFERENT SPECIALISTS GROUPS 40

AFONKINA YU.A.

TO THE PROBLEM OF MONITORING THE QUALITY OF THE DEVELOPMENT
OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF PRESCHOOL EDUCATION 48

TCHERBINA O.V., HALINA V.E.

TO THE PROBLEM OF INTERACTION OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS EDUCATIONAL INSTITUTIONS
TO SUPPORT ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE 53

PEDAGOGICS

MALYARCHUK N.N.

DEVELOPMENT OF CULTURE OF HEALTH OF TEACHERS AS A BASE CONDITION OF PRESERVATION OF HEALTH OF PUPILS 59

SHMACHILINA-TSYBENKO S.V.

RESEARCH REFLECTION AS A CRITERION TO FORM THE FUTURE EDUCATION SOCIAL WORKERS' RESEARCH CULTURE 65

POLYAKOV S.D.

SKAUTIZM AS THE INNOVATIVE PHENOMENON 69

SIBIRYOV V.V.

INFORMATION FLOWS OF INNOVATIONAL ACTIVITY OF THE PERSON 74

PAZEKOVA G.E.

PSYCHOLOGICAL HEALTH TECHNOLOGIES: IDEATIONNY HARMONIZATION METHOD PERSON 79

AVERYANOV P.G.

FORMING OF VALUE ORIENTATIONS IN THEATRIZED ACTIVITY OF TEENAGERS 83

APPENDICES

KONOVALOVA M.D., MOLODICHENKO T.A.

SPECIAL EDUCATION: YESTERDAY, TODAY, TOMORROW 87

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS
RULES FOR AUTHORS**

90
91

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

Б.С. АЛИШЕВ
Казанский государственный университет
E-mail: Bulat.Alishev@gmail.com

К вопросу о психологической сущности ценностей

В статье обосновывается понимание ценностей, позволяющее объединить социологическую, культурологическую и психологическую трактовку их сущности. Показано, что они возникают как необходимый параметр взаимодействия в системе «субъект — объект». Эта необходимость обусловлена тем, что неизбежная неопределенность, присутствующая во взаимодействии, вызывает необходимость ее преодоления, что, в свою очередь, порождает необходимость определения значений.

Ключевые слова: субъект, объект, взаимодействие, неопределенность, преодоление неопределенности, определение значений, функциональные модальности определения значений, ценности.

B.S. ALISHEV

To a Question on Psychological Essence of Values

In article the understanding of the values is proved, allowing to unit sociological, culturology and psychological treatment of their essence. It is shown, that they arise as necessary parameter of interaction in system "the subject — object". This necessity is caused by that the inevitable uncertainty present in interaction, causes of her overcoming that, in turn, generates necessity of definition of values.

Key words: subject, object, interaction, uncertainty, overcoming of uncertainty, definition of values, functional modalities of definition of values, values.

Проблема ценности имеет давнюю историю разработки в разных науках. Тем не менее, ясности в ней нет: существуют взаимоисключающие концепции, а ценностями называют все, что угодно — от материальных объектов до психических явлений и когнитивных конструкций сознания. Все это дало основание А. Маслоу много лет назад заявить: «... мы можем представить себе понятие "ценности" как большой сундук, где хранятся самые разнообразные, зачастую непонятные вещи, а само слово "ценность" оказывается тогда "просто биркой на сундуке"»¹. В современной науке ситуация ничуть не лучше: сотни эмпирических исследований посвящены

определению структуры разного рода ценностных предпочтений в тех или иных группах людей, но очень мало делается для того, чтобы разобраться в сущности самого феномена ценности.

В конкретных науках получили наибольшее распространение два подхода к пониманию их сущности: *позитивистский* (известный отечественный специалист в данной области Л.А. Микешина называет его диспозиционным)², в рамках которого ценности понимаются как объекты, имеющие значение, или как значение объектов для субъекта, и *трансцендентальный*, опирающийся на идею об абсолютном, априорном характере

ценностей, их принадлежности к особому, не предметному миру. Даже такая краткая характеристика указывает на то, что во многих отношениях эти подходы являются взаимосоисключающими.

Основы первого из них были заложены еще Т. Гоббсом и Дж. Локком, а позже он прижился в социологии (М. Вебер, Дж. Дьюи, Т. Парсонс и др.). Ставшее классическим в его рамках определение ценности как «любого предмета, обладающего эмпирическим содержанием, доступным членам социальной группы, а также значением, вследствие которого он является или может быть объектом действия», было дано У. Томасом и Ф. Знанецким еще в 1918 г.³ В экономических науках такое понимание получило дальнейшее развитие и ортодоксальное воплощение. В частности, еще в первой четверти XX в. Ф.Х. Найт использовал понятие «шкала ценности» и отождествил ее с системой «количественных соотношений эквивалентности для товаров»⁴, а его более известный современник Дж.М. Кейнс писал, что сумму ценностей можно выразить в деньгах⁵. Как можно видеть, здесь ценность фактически полностью отождествляется со стоимостью, и, следовательно, она сравнительно легко поддается измерению.

Сторонниками второго подхода, восходящего к идеям И. Канта, были и являются многие крупные специалисты в области культурологии и этики, например, Н.А. Бердяев, В. Виндельбанд, Б. Кроче, Г. Риккерт, А.Н. Уайтхед и др. Показательным в данном случае является высказывание Г. Риккерта: «Сами ценности <...> не относятся ни к области объектов, ни к области субъектов. Они образуют совершенно самостоятельное царство, лежащее по ту сторону субъекта и объекта»⁶. Практически то же самое можно видеть у Н. Гартмана, утверждавшего, что ценность независима и от своего материального носителя, и от более или менее адекватно сознающего ее субъекта⁷. В таком понимании ценности превращаются в некие «вещи в себе», недоступные обычному познанию.

Обе трактовки, безусловно, имеют право на существование. Каждая из них выдвигает на передний план разные аспекты проблемы и демонстрирует ее сложность и неоднозначность. Но наличие сильно отличающихся друг от друга ответов на вопрос о сущности ценности порождает сомнение: идет ли речь об одном и том же феномене? Возникает впечат-

ление, что в термин «ценность» вкладываются разные смыслы. Они настолько отличаются друг от друга, что правильнее было бы говорить о существовании разных явлений, обозначаемых одним словом. Сравним два коротких высказывания: «свобода — ценность» и «ценность свободы». Используется ли слово «ценность» в них в одном и том же смысле или хотя бы в близких? Безусловно, некая смысловая общность имеется, однако, велики и различия. Первое высказывание включает свободу в число ценностей, в перечень того, что может иметь значение. Второе поднимает вопрос о мере объективного и субъективного значения свободы. В первом случае под ценностью подразумевается некий феномен бытия человека, во втором — подлежащая количественному измерению характеристика этого феномена. В первом смысле правомерно использование словосочетаний «общечеловеческие ценности», «гуманитарные ценности» и т. д., а во втором смысле ценность часто сводится к полезности.

С нашей точки зрения, такие различия в трактовке вытекают из сложившихся в языке смыслов данного слова. Разные языки дают богатую пищу для размышлений в этом направлении. В словаре С.И. Ожегова указывается три основных смысла понятия: «стоимость», «значение», собственно «ценность»⁸. Немецкое «Wert» может быть переведено на русский язык как «ценность», «значение», «стоимость» и «цена», а в качестве прилагательного («wert») оно означает «дорогой», «имеющий значение» и т.п.⁹ В английском языке слово «value» имеет еще один смысл — «оценка»¹⁰, а французское «valuer» означает примерно то же самое. К сожалению, нам трудно судить, так ли обстоят дела в других языках или нет¹¹.

Попробуем выяснить, опираясь на русский язык, какой из указанных смыслов является первичным. Нельзя не обратить внимания на то, что в этом языке много слов, образованных при помощи суффикса «-ость/-есть». Почти все они обозначают качества и свойства объектов, явлений, процессов, ситуаций, самого человека (далее мы будем называть все это «объектами», чтобы не делать постоянных перечислений): безлюдность, зернистость, плотность, сухость, длительность, скорость, опасность, стройность, возможность, трудность, гордость, жадность, впечатлительность и т. д. Кроме того, есть ряд слов такого же звучания, которые не яв-

ляются обозначениями свойств (гость, кость, жель, известь, лель, почель и др.), но очевидно, что они «построены» иначе: в них нет суффикса «-ость/-ель», а есть корень, включающий эти буквы. Есть также исключения, например: «живность», «жимолость», «местность», «оконечность» — явно не свойства, а ряд слов такого типа (благодарность, вечность, жидкость, конечность, крепость, полость, шалость, юность и т. д.) могут использоваться и как обозначения свойств, и как обозначения их носителей. К числу таких слов относится и «ценность»¹².

Есть все основания считать, что при возникновении данной языковой формы первоначальным смыслом всех подобных слов была фиксация свойства, и только позднее они приобрели дополнительные смыслы или изменили его. Слово «ценность», таким образом, исходно является обозначением свойства. Но что такое свойство? Это — нечто, не имеющее собственного существования. Свойство — это атрибут, приписываемый субъектом объекту благодаря наличию у последнего неких качеств, делающих возможным удовлетворение какой-либо потребности первого. Субъект фиксирует те или иные особенности различных объектов в своем взаимодействии с ними, с другими субъектами или в их взаимодействии между собой, следовательно, свойства являются выражением различных связей между объектами или между ними и субъектом. Сколько может возникнуть различных связей, столько же обнаруживается и свойств.

Нельзя, однако, не заметить, что «ценность» является очень неконкретным свойством. В отличие от других аналогичных слов оно ничего не говорит о том, каково конкретное содержание связи, ничего не сообщает об особенностях того или иного объекта. По сути, это — вторичное свойство, или «свойство свойств». Если другие свойства расположены «между» субъектом и объектом, то данное более «приближено» к субъекту и «отдалено» от объектов. Нет сомнения в том, что оно фиксирует значение того или иного свойства для субъекта. Так можно прийти к выводу о том, что исходным смыслом слова «ценность» является «значение». Заметим, однако, что слово «значение» тоже имеет несколько смыслов, и в фразах: «данное слово используется в таком-то значении» и «это событие имеет большое значение для меня» — оно, безусловно, оказывается разным. На это

различие мы сразу же обращаем внимание, потому что в дальнейшем оно окажется важным для того понимания сущности ценности, которое мы собираемся развивать.

Далее необходимо обратить внимание на то, что различные свойства распределены неравномерно между объектами и субъектами. Это приводит к многочисленным «пересечениям» значений (ценностей) и вызывает необходимость обмена ими. Это в конце концов и привело когда-то к возникновению товарного обмена. Но при всяком обмене становится актуальной проблема соотношения значений. Ее можно решить только путем их нормирования, т. е. путем создания «шкалы ценности» и нахождения универсального критерия, позволяющего сравнивать разные значения. Так слово «ценность» приобретает новый смысл — «стоимость». Очевидно, что стоимость — количественный параметр, выражающий меру значения.

Безусловно, это — более узкий смысл, так как не для всего, что имеет значение, может быть выяснена стоимость. Причин-ограничителей, как минимум, две: первая заключается в том, что шкала стоимости, тем более в той ее форме, которая представлена феноменом денег, не может быть использована везде и всюду¹³. Если ее используют при купле-продаже произведений искусства, то при этом измеряется не их красота, а иные свойства. Если она применяется в сфере сексуальных отношений, то ею измеряют не любовь. Вторая причина состоит в том, что даже в экономике наряду с понятием стоимости есть понятие потребительской стоимости. Суть его в том, что разные люди готовы заплатить разную цену за один и тот же объект (товар): кто-то испытывает в нем большую нужду, а кто-то меньшую. Бешеные суммы, выплачиваемые за произведения живописи, предметы антиквариата и т. д. на аукционах «Сотби», — яркий пример. Но и в жизни человека, далекого от подобного рода аукционов, бывают ситуации, когда он готов отдать все или почти все, что у него есть, ради чего-то, имеющего куда меньшую стоимость для других или для него же самого, но при других обстоятельствах («полцарства за коня»).

Таким образом, остается большой по своему класс значений, которые не могут быть трансформированы в стоимости. Так слово «ценность» получает третий смысл и становится обозначением особых значений, не поддающихся точному измерению в единицах

стоимости. Они носят обобщенный характер, настолько обобщенный, что становятся больше, чем просто значениями. Слово «ценность» перестает быть только обозначением свойства. Так же, как когда-то другие аналогичные слова (допустим «жидкость»), оно становится, по существу, фиксацией особых объектов, а не их значений: именно в таком смысле оно используется в популярных словосочетаниях «общечеловеческие ценности», «гуманитарные ценности», «ценности культуры», «жизненные ценности личности» и т. д.

Действительно ли все происходило в истории слова «ценность» так, как здесь описано, или нет, нам неизвестно. Не интересовались мы также тем, когда оно появилось в русском языке и когда в нем возникла форма с суффиксом «-ость/-есть». Возможно, это — относительно поздняя форма. Но в данном случае представляет большой интерес не история слова и грамматической формы, а логика развития и трансформации их смыслов, которая, видимо, была именно такой.

Какую же проблему должна решать теория ценности? Должна ли она рассматривать данное понятие в трех его смыслах, в некоторых из них или только в одном? Очевидно, что разные ученые обращают преимущественное внимание на какой-то один из смыслов рассматриваемого понятия и оставляют без внимания другие. В частности, для явных и неявных сторонников позитивистского подхода к проблеме характерна опора на первый из словарных смыслов понятия «ценность», а в наиболее ортодоксальных случаях — на второй. Для сторонников трансцендентализма и различных нарративных методологий типична ориентация на его третий словарный смысл. Таким образом, наличие разных смыслов понятия в самом языке становится причиной существования противоречащих друг другу подходов к построению теории ценности в философии и в конкретных науках. Отсюда возникает вопрос: можно ли предложить какую-то концепцию, которая была бы в состоянии если не объединить существующие подходы, то хотя бы обозначить точки соприкосновения между ними? В этой статье мы рассмотрим три взаимосвязанные проблемы, анализ которых важен для построения такой концепции: проблему функциональности взаимодействий в системе «субъект — объект», проблему связи этой функциональности с ценностями и проблеме «места» ценностей в структуре психики и

сознания. Поскольку первая из них является ключевой, именно ей будет уделено наибольшее внимание. Вся сложность ее анализа заключается в том, что взаимодействие — «всего лишь» процесс, за который трудно «ухватиться». Его участниками являются имеющие реальное бытие и длительность существования субъекты и объекты, а взаимодействие между ними неуловимо, оно непрерывно «исчезает» во времени. Взаимодействие исчезает, а взгляд человека останавливается либо на объектах, либо на самом себе, своих образах, чувствах и идеях. Не случайно В.А. Петровский заметил, что из теоретических исследований деятельности в психологии исчезает сама деятельность¹⁴. Так и ценности: они почти инстинктивно «помещаются» человеком либо во внешний мир, либо в свой внутренний и приобретают два совершенно разных облика. Отнесенные к внешнему миру, они кажутся столь же изменчивыми и относительными, отнесенные к внутреннему — начинают казаться абсолютными и вечными. Между тем, с нашей точки зрения, ценности не локализованы в мире объектов (тем более они не образуют отдельного, «третьего» мира), но они не сосредоточены и в каком-то изолированном от них, ментальном мире субъекта. Ценности «находятся» именно в связях между субъектом и объектом, в их взаимодействии.

В процессе последующего обоснования своей позиции мы будем подразумевать под субъектом абстрактное живое существо (на факт наличия или отсутствия у него сознания внимание будет обращать по мере необходимости), а под объектом все остальное. Бесспорно, что в любой ситуации взаимодействия с различными объектами для субъекта всегда обнаруживается та или иная мера неопределенности ее текущего смысла и ее вероятного исхода. Поскольку длительное сохранение неопределенности исключает саму возможность существования субъекта, он в каждой ситуации должен стремиться к ее преодолению и достижению определенности. Поскольку же максимально возможная определенность — то же самое, что абсолютная истина, а последней, как известно, не существует, субъект вынужден удовлетворяться достижением приемлемого для себя уровня определенности¹⁵. Следует оговориться, что не всякая определенность устраивает субъекта, так как она может носить и негативный для него характер. Поэтому в ряде случаев

он может предпочитать сохранение приемлемого для себя уровня неопределенности. До сих пор актуальны слова М. Шелера: «Основное заблуждение, из которого возникает “классическая” теория человека, глубоко принципиально и связано с образом мира в целом: оно состоит в предположении, что этот мир, в котором мы живем, изначально и постоянно упорядочен»¹⁶. Поэтому проблема неопределенности и ее преодоления во взаимодействии между субъектом и объектом, с нашей точки зрения, должна учитываться при разработке любых психологических теорий макроуровня¹⁷.

Преодоление неопределенности обеспечивается, в принципе, самим течением времени, но только благодаря тому, что во всех взаимодействиях субъект, получая разнообразную информацию, определяет ее *значение*. Вместе с тем любой объект и любая ситуация взаимодействия многозначны, а единственно верного критерия для определения значений часто просто не существует, поэтому всякое определение значения носит более или менее приблизительный характер и становится, в сущности, *интерпретацией*. Кроме того, очевидно, что всякое значение может быть только конкретным, не существует абстрактного вообще-значения. Это логически вытекает из того обстоятельства, что нет универсальной потребности субъекта и нет универсального объекта, способного удовлетворить любую актуализировавшуюся потребность, следовательно, значения всегда обладают тем или иным *содержанием*. Сам же вопрос о содержании значения — это вопрос о *функциональности* объектов и взаимодействии с ними. Всякое взаимодействие субъекта с объектами является функциональным, и все окружающее он рассматривает с точки зрения его функциональности для себя. Поэтому под *функцией* мы имеем в виду в данном случае *конкретное содержание связи между субъектом и объектом* в процессе их взаимодействия. Функциональность нельзя свести к полезности в узком смысле, так как последняя является всего лишь одной из возможных функций.

Указанная конкретность значений является, впрочем, относительной, и понятие функции не только фиксирует содержание взаимодействия между субъектом и объектом в частном случае. Оно определяет его в общем виде, т. е. типизирует различные взаимодействия, указывая на наличие принципиаль-

но общего во многих из них, несмотря на все внешние различия. Всякая функция является именно *обобщением*. В том, что это так, убеждают сами особенности строения психики. В ее структуре важнейшее положение занимают различные механизмы, обеспечивающие обобщение, поскольку только таким образом субъект в состоянии вычленивать среди огромного многообразия окружающего мира то, что действительно важно для него. Как известно, способность к обобщению является одним из основных свойств мышления. Л.С. Выготский в связи с этим писал: «...каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова представляет собой обобщение»¹⁸. Далее он делает вывод: «В силу этого мы можем заключить, что значение слова <...> его обобщение представляет собой акт мышления в собственном смысле слова»¹⁹. Трудно выразиться более ясно. В другой работе он отмечает: «...значение, которое приобретает <...> предмет, в сущности, вторичное, производное, возникающее из первичного значения жеста»²⁰. По сути дела, он говорит о жесте как о действии, а действие — не что иное, как реализация функциональной связи между субъектом и окружающей действительностью. Получается, что имеет значение именно функция, реализуемая в действии, и лишь потом оно (значение) переносится на предмет, а мышление связывает предмет с функцией.

Однако не только мышление, но и другие психические процессы, в первую очередь эмоции, обеспечивают обобщение. Более того, они являются древнейшим механизмом обобщения и для определенных типов ситуаций справляются с этой задачей значительно лучше и быстрее мышления. Чтобы убедиться в этом, достаточно обратить внимание на наличие совсем небольшого количества основных эмоций (радость, страдание, страх, гнев, интерес, стыд, отвращение и некоторые др.), каждая из которых «приложима» к бесчисленному количеству различных объектов и ситуаций. Сотни и тысячи совершенно непохожих друг на друга причин могут вызвать радость, и столько же найдется причин для страха, гнева, удивления. Можно только поражаться тому, как психика без всякого вмешательства сознания (хотя и совершая порой ошибки) в считанные доли секунды «находит» в совершенно разных объектах и ситуациях нечто су-

щественно общее и сообщает об этом через эмоцию. Она позволяет подвести объект, ситуацию к некоему классу однотипных по содержанию значений. Психика сигнализирует о функциональности взаимодействия. Такую трактовку сущности эмоций предлагал когда-то Ж.-П. Сартр, который писал: «Эмоцию можно понять, только если искать в ней *значение*. По своей природе это значение функционального порядка. Следовательно, мы приходим к тому, чтобы говорить о финальности эмоции»²¹.

Непосредственное участие принимают в психологических механизмах обобщения также восприятие и память. Вряд ли, например, индивидуальная память возникла и стала развиваться у человека для того, чтобы он мог время от времени с умилением или с тоской вспоминать свое прошлое: вовсе нет. Она появилась как психический механизм, обеспечивающий сличение данных текущего восприятия с различными прецедентами и образцами, позволяющий «помещать» непосредственно наблюдаемый объект, явление, ситуацию в некий обобщенный класс значений. Таким образом, психика в целом (включая сознание) может быть представлена как инструмент обобщения и преодоления неопределенности. Одна из ее важнейших задач состоит в том, чтобы создавать упорядоченный образ реальности. Она должна в каждой ситуации выявлять самое существенное для данного момента времени и для целостной жизни. В то же время механизмы обобщения нельзя отрывать от механизмов различения, поскольку обобщать можно только одновременно отделяя одну сущность от всех остальных.

Итак, существует большое количество объектов, имеющих одну и ту же функциональность, что и позволяет делать обобщения. Верно, однако, и обратное: каждый объект может «обладать»²² множеством функций (один и тот же камень может пригодиться для постройки стены, для того, чтобы подложить его под колесо автомобиля или бросить его в воду и любоваться расходящимися кругами и т. д.). Отсюда следуют два важных вывода: во-первых, перед субъектом в целом существует матрица функций и объектов, а во-вторых, многие объекты оказываются для него взаимозаменяемыми. Субъект не смог бы просуществовать без различных объектов и секунды, но, в сущности, они ему абсолютно не нужны. Ему нужно, чтобы реализовыва-

лись функции, а какие именно объекты будут это обеспечивать, не так уж и важно.

В сравнительно редких случаях для субъекта имеет значение именно данный объект. Для человека чаще всего такими объектами оказываются некоторые люди, иные живые существа, определенные системы идей, предметы, связанные с дорогими людьми и служащие напоминанием о них, неповторимые предметы (существующие в одном экземпляре) и др. Все это — уникалии, не имеющие аналогов. Но в последних двух случаях возможны замены: памятную вещь так же, как любую другую, нетрудно заменить аналогичной, и человек даже не догадается о подмене, а неповторимые предметы, например, произведения живописи и различные иные раритеты, подделываются так, что подделка десятилетиями принимается за оригинал. Самое любопытное, однако, в том, что копия сразу перестает привлекать своего обладателя, как только он узнает, что она — копия; он теряет к ней интерес, хотя в течение долгого времени, пока считал ее оригиналом, она вызывала в нем массу всевозможных чувств. Почему: ведь объект не изменился, в своей форме и структуре он остался точно таким же, каким и был? Изменилось лишь знание субъекта о некоторых его качествах.

В связи с этим обратим внимание на следующее: с тех пор как человечество вступило в эпоху массового производства, имеет место многократное тиражирование объектов, имеющих совершенно одинаковую структуру и функцию. В миллионах экземплярах производятся совершенно одинаковые или чрезвычайно мало отличающиеся друг от друга ложки, сигареты, туфли, гвозди, электрические лампочки, экземпляры одной и той же книги и т. д. Даже художественные произведения, отличаясь друг от друга жанром, сюжетом, композицией, стилем и прочими структурными параметрами, могут в функциональном отношении вовсе не быть уникалиями: например, в разных национальных культурах, а нередко и в рамках одной существуют произведения искусства, в которых выражаются одни и те же идеи и которые вызывают одни и те же чувства, но структурно они разные. За всю историю человечества написаны, например (если забыть о нюансах сюжета, названиях произведений, именах персонажей, композиции, мере таланта авторов и обращать внимание только на суть), не одна

«Ромео и Джульетта», не один «Гобсек» и не один «Фауст»²³.

Для единичного субъекта и структурных, и функциональных уникалий больше: во-первых, он вступает во взаимодействие лишь с той частью природы и культуры, которая ему доступна в пространстве и во времени, а это ограничивает вероятность контактов с тождественными объектами; во-вторых, для него признаками той или иной функциональности обладает меньшее количество объектов, чем для всей общности. Например, в русской музыкальной культуре существует целый ряд близких по содержанию и мелодическим интонациям романсов, каждый из которых (объективно) ничем не хуже других, но у конкретного субъекта часто какой-то один вызывает массу переживаний, а остальные он «не слышит». Только в одном реализуется функция, состоящая в пробуждении определенных чувств, а для другого субъекта ту же функцию может выполнить другой романс. Здесь происходит «замыкание» функции на объекте.

Наиболее яркие примеры подобного «замыкания» демонстрирует феномен любви: в нем функция «находит» конкретный объект (другого человека), а прочие объекты, среди которых есть ничем не худшие, перестают, хотя бы на время, существовать. В некоторых случаях замыкание оказывается настолько сильным, что возникает явление, называемое страстью. Это можно наблюдать не только в любви, но и в феномене «боления» в спорте, в коллекционировании и т. д. Что на самом деле важно для коллекционера: сами объекты, которые он собирает, или обладание ими? По всей видимости, чаще суть заключена все-таки в обладании, а оно представляет собой такую форму связи между субъектом и определенными объектами, при которой гарантируется сохранение постоянного взаимодействия между ними. Обладать — то же самое, что обеспечить себе необходимую определенность и уверенность в будущем, избавиться от тревоги и страха «самопроизвольного» исчезновения или отсутствия нужных объектов (поэтому холодильник выполняет важнейшую психотерапевтическую функцию).

Стремление к обладанию в той или иной мере характерно для любого человека (впрочем, как и для других живых существ, у которых оно проявляется в иных формах): можно сказать, что оно обусловлено самим отли-

чием субъекта от объектов. В свою очередь, на нем, на самой природой обусловленном стремлении зиждется вся экономическая жизнь современного человечества (феномен собственности)²⁴. И все-таки, несмотря на все значение, которое может иметь для конкретного субъекта обладание теми или иными объектами, оно обусловлено отнюдь не потребностью в них самих, а потребностью в том, чтобы постоянно существовала и воспроизводилась та или иная функциональная связь.

Эти очень кратко изложенные соображения позволяют утверждать, что для субъекта на самом деле важны не объекты, а реализация функций. Лишь субъективно он привязывает функцию к тем или иным объектам и тем самым начинает привязываться к ним сам. Итак, значения определяются субъектом в зависимости от функциональности различных объектов, а она может быть разной. Следовательно, мы можем сказать, что *значение — это интерпретация субъектом содержания и меры связи между собой и объектом (комплексом объектов) в конкретном месте и времени*. Отличающиеся друг от друга по содержанию типы функциональности можно назвать *функциональными модальностями определения значений*. Таких модальностей много, но среди них имеются сравнительно частные и фундаментальные, финальные. В той мере, в которой конечные функции взаимодействия связаны с биологическими потребностями, субъект «обладает» врожденным знанием о них. В той мере, в которой увязки с биологическими потребностями нет, такое знание формируется в процессе социокультурного становления личности (так формируются представления о справедливости, добре, успехе и др.).

Обратимся теперь к вопросу о мере значения: во-первых, субъект не просто определяет значения в рамках функциональных модальностей. Он определяет для себя их приоритетность. Он вынужден это делать, так как конкретные ситуации взаимодействия чаще всего разноплановы: определять значения в них можно и нужно сразу в нескольких модальностях. Определение приоритетности той или иной из них есть решение задачи: что важнее в данной ситуации. Во-вторых, в применении к объектам, обладающим одной и той же функциональностью, задача принимает иной вид. В этом случае множество объектов оцениваются в некоем континууме на

предмет величины или меры их конкретной функциональности: например, человек, выбирающий в магазине табуретку, находит экземпляр, который кажется ему более (мера) прочным (функция); человек в столовой берет из множества блюд некоторые, потому что они более (мера) нравятся ему по вкусу, или потому что они дешевле (функции). В реальных ситуациях решаются одновременно обе указанные задачи, т. е. человек одновременно определяет, каковы по содержанию возможные значения, и каковы их меры.

Определение *меры значения (или меры функциональности)* объекта, действия, ситуации требует наличия у субъекта измерительных шкал: иначе задача в принципе не решается. Таких шкал у него должно быть столько же, сколько существует функциональных модальностей определения значений. Если же учесть, что значения объектов определяются чаще всего сразу по нескольким модальностям, и то, что объекты объединяются в сложные ситуации, образуя нечто целостное, то проблема измерения величины значения оказывается весьма непростой.

Трудно сказать, чем занимается человек столь же часто, как количественным сравнением и оценкой. Естественно, он делает это приблизительно: в нем нет встроенных линеек, часов и тем более инструментов для измерения того, насколько ему нравится или не нравится что-то, насколько он верит или не верит чему-то, насколько он считает нечто полезным или вредным. О существовании субъективных измерительных шкал говорится немало, в частности, именно эта идея была одной из основных у Дж. Келли при разработке им теории «личностных конструкторов». Однако изучаются они в основном при исследовании сенсорных и перцептивных процессов: особенностей восприятия времени, пространства, форм и размеров объектов, а это лишь одна из областей взаимодействий человека с действительностью. Кроме того, есть существенная разница между измерением физических параметров внешней среды: например, размера объектов (на взгляд) или их температуры (на ощупь), и измерением значения этих объектов, своего отношения к ним. И в том и в другом случае измерение субъективно, но во втором его можно считать субъективным «в квадрате», так как измеряется что-то находящееся не вне субъекта, а фактически в нем самом. Если в первом случае субъект, как правило, стремится к максимальной точности и

объективности, то во втором он даже не задумывается над этим.

По всей видимости, существуют принципиально единые для всех людей и в этом смысле объективные механизмы шкалирования. В статистике выделяются шкалы наименований, порядковые, интервальные и шкалы отношений: все они не математические абстракции, а формализация реальных процедур и операций сопоставления и сравнения, непрерывно выполняемых, скорее всего, даже не мышлением, а психикой в целом. Огромное количество измерений и сравнений производится человеком интуитивно и даже произвольно. Невозможно возложить всю ответственность за это только на мышление, даже если речь идет всего лишь о ранжировании. Ранжирование — более сложная процедура, чем вычисление коэффициента ранговой корреляции, так как при вычислении не нужно совершать выбор.

Очевидно, что существует множество функциональных модальностей определения значений, в которых человек может использовать только порядковые шкалы. Нельзя, например, с точностью определить, во сколько раз (или хотя бы на какое число единиц измерения) один объект красивее, вкуснее, лучше другого; вместе с тем имеются функциональные модальности, допускающие более точные измерения в шкалах отношений. Имеются в виду не физические измерения расстояний, времени, температуры, а совсем другие: например, покупая в магазине цветы, человек может разглядывать букеты, определяя, какой из них ему нравится больше, какой еще больше и т. д. Так он создаст себе порядковую шкалу, на «вершине» которой будет находиться самый привлекательный объект. С другой стороны, он может прибегнуть к помощи шкалы отношений, если будет обращать внимание только на цену букетов и ни на что больше. В реальности цена превращается в одну из функциональных модальностей определения значения, которая учитывается при принятии окончательного решения.

Несмотря на указанные различия в возможностях разных шкал, между ними есть принципиальное единство. Везде и всегда субъекту приходится определять соотношения типа «больше — меньше» («лучше — хуже»). И порядковая шкала, и шкала отношений позволяют делать именно это, но по-разному. В экономической модальности измерения значений оказалось возможным

использовать шкалу отношений, и она получила детализированную «математическую» разработку. Деньги стали универсальным измерительным инструментом (своеобразной линейкой), позволяющим сопоставлять специфический аспект значения многих и многих объектов. С течением времени он стал переноситься на другие функциональные модальности определения значений. К этому можно относиться по-разному: можно по примеру А. Прудона утверждать, что «деньги — это зло», а «собственность — воровство», но можно и молиться на них. Однако нельзя забывать, что само единство основания любых измерений во всех функциональных модальностях (в том или ином виде всегда определяется указанное соотношение «больше — меньше») создает возможность такого переноса.

Теперь мы можем вернуться к вопросу о соотношении значений и ценностей. Следует ли из всего сказанного выше, что значение и есть ценность, как утверждают сторонники позитивизма? Вряд ли. Значение — оно, наверное, и есть значение, а объект — объект. Нет никакой необходимости называть их другим словом. Ценности нельзя свести к значениям, но здравый смысл подсказывает, что их невозможно оторвать от процесса их определения. Если так, то у нас остается возможность «увязать» ценности либо с содержанием значений, либо с их мерой. Нетрудно увидеть, что именно так и поступают сторонники двух основных подходов к проблеме: трансцендентального и позитивистского.

Действительно, если понимать ценности как содержания значений (или как функциональные модальности определения значений, что в нашей терминологии — одно и то же), причем ограничиваться содержаниями высокого уровня обобщенности (добро, справедливость, красота, власть и т. д.), они начинают казаться озаренными «небесным светом», вечными абсолютами. Однако если ценности и абсолютны, то только в том смысле, что существуют очень длительное время, несопоставимое со сроком жизни многих сменяющих друг друга поколений (отсюда наличие «вечных» проблем и «вечных» тем). На самом же деле они — реальность естественного бытия человека, его непрекращающегося ни на секунду взаимодействия с окружающей действительностью. Поэтому нельзя согласиться и с приводившимися ранее утверждениями о том, что они не допускают никаких измере-

ний в «ценовых» единицах: любое измерение, даже обычное определение приоритетности, в каком-то смысле — «цена»: оно позволяет сравнивать, сопоставлять, определять большее и меньшее.

Если понимать ценности как меру значения, то возникает вполне понятная возможность «выведения» их в объективную действительность, за пределы субъекта. Тогда объекты начинают определяться как ценности, а далее вся проблема переводится в плоскость количественных сравнений отдельных объектов друг с другом. Следующим логическим шагом при такой стратегии мышления должно стать отождествление ценности со стоимостью. Это и произошло некогда в экономических науках, а поскольку экономическая сфера жизни действительно — одна из важнейших, такое ее понимание превратилось в парадигму для социологии и социологизированной философии, а затем проникло и в другие науки.

Что же такое ценность, если она не может быть сведена к значению? Думается, она представляет собой единство содержания и меры, но только такой меры, которая характеризует упорядоченность различных содержаний. Например, некто может сказать, что добро важнее истины и свободы, а семья — работы и дружбы, но никогда не сможет ответить — на сколько. Другой будет считать, что работа важнее семьи, но тоже окажется не в состоянии определить, на какое число измерительных единиц: таких единиц попросту не существует.

В рамках одного и того же содержания, одной функциональной модальности будет правильнее говорить о наличии не ценностей, а стоимостей. Здесь мы используем экономический термин в применении ко всем функциональным модальностям, так как для них нет соответствующих понятий. В сущности, когда человек начинает выяснять для себя, какой именно из нескольких объектов, субъектов, действий красивее, истиннее, полезнее для здоровья, выше по статусу, приятнее, рациональнее и т. д., он определяет не ценности и даже не стоимости как таковые, а потребительские стоимости. А вот когда перед ним встает вопрос, что важнее в данной ситуации: истина или добро, личная выгода или самопожертвование, дружба или дело — тогда речь идет о ценностях.

Функциональные модальности определения значений — содержание связи между

субъектом и объектом в их взаимодействии. Они объективны, так как существуют независимо от знания (или незнания), желания (или нежелания) и воли субъекта. Наиболее фундаментальные из них обозначаются в языке отдельными понятиями: «польза», «истина», «красота», «мощь (сила)», «справедливость», «добро», «свобода» и др. Они субъективны по той причине, что разные функциональные модальности определения значений каждым субъектом воспринимаются как реальность его собственного существования, и их содержание специфически интерпретируется им. В частности, у людей существуют разные представления (так называемые «наивные» концепции) о добре, красоте, пользе, т. е. сущность каждой ценности понимается ими не одинаково. Следовательно, то, что было названо нами функцией, содержанием связи в системе «субъект — объект», превращается в ценностную форму, которая сама может наполняться разным смыслом. В итоге в структуре ценностей двух субъектов (культур, групп, личностей) одна и та же ценность может иметь одинаковую приоритетность, но пониматься ими неодинаково (двое будут считать, что важнее всего на свете справедливость, но окажутся не в состоянии найти общий язык).

Смыслы, вкладываемые в одну и ту же ценностную форму (так же, как и ценностные приоритеты), вряд ли поддаются рациональному обоснованию. В качестве примера можно привести категорию свободы: известно, что уже в течение долгого времени существуют несколько философских ее трактовок (марксистская, анархистская, экзистенциальная и др.), но истинность ни одной из них не может считаться доказанной. Подавляющее большинство людей не предается философским размышлениям, но это не мешает им тоже иметь собственные, хотя и очень расплывчатые, представления о смысле тех или иных ценностных категорий, в том числе свободы.

Исходя из сказанного, мы понимаем под ценностями представленные в психике и сознании субъекта функциональные связи между ним и объективным миром, которые характеризуются специфическим содержанием, субъективной интерпретацией этого содержания и той или иной мерой приоритетности. Что касается функции ценностей в самой психике, то из сказанного нами ранее вытекает, что они являются конечными

основаниями при определении значений объектов, событий, ситуаций и т. д. Такое понимание сущности ценностей позволяет объединить существующие трактовки. В этом случае содержание связи (функциональная модальность определения значений) оказывается близким к тому, что под ценностью понимают трансценденталисты; мера ее приоритетности оказывается близкой к тому, что подразумевают сторонники позитивистского подхода.

Последний вопрос, на котором мы собирались остановиться в статье, — вопрос о месте ценностей в структуре психики и сознания. Для того чтобы на него ответить, нужно выяснить, откуда «берутся» функциональные модальности определения значений. Очевидно, что в животном мире значения определяются на основе потребностей: в частности, по мнению К. Лоренца, между потребностью, содержанием получаемой информации и реализуемой последовательностью действий есть жесткая связь, которую он обозначает понятием «врожденный механизм запуска»²⁵. Все потребности актуализируются время от времени в определенных условиях, благодаря чему возникают их ситуационные иерархии, позволяющие решать задачу. Связанные с различными инстинктами потребности и есть функциональные модальности определения значений в живой природе.

Человек определяет значения, тоже опираясь на свои биологически обусловленные потребности, но не только на них: «список» функциональных модальностей определения значений у него становится гораздо шире. Поэтому ценности — это то, что в процессе эволюции человека «надстраивается» над потребностями, включает их в свой состав и начинает определять их приоритетность. Возникновение феномена ценности является результатом не только биологической, но и социокультурной эволюции: не случайно во многих аксиологических теориях они рассматриваются как ядро, стержень культуры (это типично, например, для взглядов М. Вебера, В. Дильтея, Э. Шпрангера, Т. Парсонса и практически всех трансценденталистов). Но очевидно, что и в культуре ценности не могли бы появиться и сформироваться, если бы они не были реальностью каждодневного, непрерывного взаимодействия людей с окружающим миром и не были бы одинаковыми для многих людей, поэтому их следует рассматривать одновременно и как социокуль-

турный, и как психологический феномен: как реальность и коллективного, и индивидуального бытия.

Если же говорить о них лишь в психологическом аспекте, то ценности имеют «выход» в каждую из трех составляющих психики: когнитивную, аффективную и конативную. Вряд ли их, вообще, следует рассматривать как элемент психики, имеющий четкую локализацию в традиционных моделях ее структуры. Они проявляют себя в мышлении, чувствах, мотивах, отношениях, поведении, т. е. во всех без исключения формах и проявлениях психической жизни. В конечном счете они образуют основу целостной модели взаимодействия с окружающей природной и социальной действительностью, которую принимает личность и которой она придерживается. Таким образом, они тесно связаны со всеми формами психики, обеспечивающими активность и избирательность субъекта во взаимодействии

с внешним Миром, но только потому, что одинаково проявляются во всех них.

Играя такую важную роль в психике субъекта, ценности вместе с потребностями (а также мотивами, смыслами, целями и т. д.), по всей видимости, образуют особую сферу психического, являющуюся базовой по отношению к другим сферам. Если это не так, то надо подумать о следующем: какие другие психические механизмы могут обеспечить фундаментальные основы определения значений, выбора и принятия решений в ситуации, когда в связи с появлением сознания: 1) генетическая предопределенность и заданность перестают играть решающую роль; 2) окружающий мир резко расширяет свои границы и «становится» еще более неоднозначным и неопределенным; 3) а рациональное мышление не может функционировать, не имея никаких исходных «точек опоры», т. е. априорно и субъективно принимаемых приоритетов?

Примечания

¹ Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1999. С. 122.

² Микешина Л.А. Эпистемология ценностей. М., 2007. С. 79.

³ Thomas W., Znaniecki F. Chlop polski w Europie i Ameryce : w 2 t. Warszawa, 1976. T. 1. S. 54.

⁴ Найт Ф.Х. Риск, неопределенность и прибыль. М., 2003. С. 93.

⁵ Кейнс Дж.М. Общая теория занятости, процента и денег. М., 2002. С. 43.

⁶ Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М., 1998. С. 23.

⁷ Гартман Н. Эстетика. М., 1958. С. 477.

⁸ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1989. С. 730.

⁹ Рымашевская Э.Л. Немецко-русский и русско-немецкий словарь. 2-е изд., стереотип. М., 1992. С. 445.

¹⁰ Англо-русский словарь / под ред. В.К. Миллера. М., 1964. С. 1092.

¹¹ По всей видимости, не во всех, так как, например, в татарском языке есть отдельные слова, соответствующие некоторым, но не всем смыслам русского слова «ценность», а само обобщающее понятие отсутствует.

¹² В других языках все обстоит несколько иначе: в частности, в английском тоже есть специфическая форма образования слов, обозначающих свойства (ability, duty, identity, necessity, possibility, safety и т. д.). Но слово «value», как видим, не входит в их число. Оно, как и ряд других слов, обозначающих свойства (speed, dangerous, tender и др.), образовано по-другому, не в соответствии с указанным правилом.

¹³ То же самое можно сказать о «шкале полезности», так как в понятие «польза» могут вкладываться очень разные смыслы, а если понимать его в узкоэкономическом смысле, то мы должны будем измерять лишь некоторые свойства объектов.

¹⁴ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996. С. 30–43.

¹⁵ Не мешает в связи с этим напомнить, что «количество устраняемой неопределенности» — одно из основных определений информации.

¹⁶ Шелер М. Избранные произведения. М., 1994. С. 170.

¹⁷ Алишев Б.С. Взаимодействие и преодоление неопределенности в системе «субъект — объект» // Вестн. Новосибирского гос. ун-та. Сер.: Психология. 2008. Т. 2, вып. 1. С. 5–10; Он же. Интерпретация человеком реальности и ее ценностные основания // Психология в Казанском университете / под ред. Л.М. Попова. Казань, 2004. С. 83–96; Он же. Некоторые проблемы системного взаимодействия личности с Миром: психологический аспект // Системные исследования в общей и прикладной психологии / ред. В.А. Барабанщиков, М.Г. Рогов. Набережные Челны, 2000. С. 34–53.

¹⁸ Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2003. С. 674.

¹⁹ Там же.

²⁰ Там же. С. 545.

²¹ Сартр Ж.-П. Очерк теории эмоций // Психология эмоций / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 1984. С. 127.

²² Функция не является принадлежностью объекта: именно поэтому слово «обладать» взято в кавычки. Люди судят об объектах на языке, предназначенном обслуживать взаимодействие субъекта с ними. В языке человек — центр мироздания, а к объектам прилагаются человеческие, т. е. антропоцентрические понятия и определения. Так появляются многочисленные антропоморфические выражения типа «объект имеет ценность», «объект обладает функцией» и т. д.

К сожалению, на их метафоричность часто не обращают специального внимания, полагая, что она и так понятна, но затем забывают о ней и начинают рассуждать так, как будто никакой метафоры нет.

²³ Структурное подобие не исключает разной функциональности: на один и тот же сюжет о докторе Фаусте и Мефистофеле были написаны произведения К. Марло, Г.Э. Лессингом, И. Гете, А. Шамиссо, А.С. Пушкиным, Ч. Мэтьюрином, И.С. Тургеневым, Т. Манном и др., но этико-философские трактовки знаменитой коллизии не всеми из них предложены одинаковые.

²⁴ Еще в середине XIX в. данную проблему проанализировал М. Штирнер, обратив внимание и на ее психологические аспекты, а спустя почти 100 лет Э.Фромм поднял вопрос о фундаментальном противоречии между «иметь» и «быть», хотя и рассмотрел его скорее патетически, чем строго научно.

¹⁸ Лоренц К. Обратная сторона зеркала. М., 1998. С. 290.

УДК 159.9:37.015.3

Н.Л. ИВАНОВА

Государственный университет «Высшая школа экономики» (г. Москва)

E-mail: nivanova@hse.ru

Е.В. КУЛАЕВА

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

E-mail: kulaeva@mail.ru

Самоопределение женщин с различными типами гендерной идентичности

В статье проводится анализ самоопределения работающих женщин с различными характеристиками гендерной идентичности. Показано, что тип гендерной идентичности связан с особенностями осуществления выбора профессии и обоснования собственной жизненной концепции, а также с отношением женщин к себе.

Ключевые слова: гендерная идентичность, самоопределение, самоотношение, принятие решений, выбор профессии.

N.L. IVANOVA, E.V. KULAEVA

Self-Determination of Women with Various Types of Gender Identity

In article the analysis of self-determination of working women with various characteristics of gender identity is carried spent. It is shown, that the type of gender identity is connected to features of realization of a choice of a trade and a substantiation of own vital concept, and also with the relation of women to.

Key words: gender identity, self-determination, self-relation, decision-making, a choice of a trade.

В психологии возрастает интерес к осмыслению проблем самоопределения личности в социальной и профессиональной среде, что связано с изменениями как общества, так и сложившихся в нем представлений об условиях жизни людей. Меняются привычные нормы взаимоотношений, требования к профессиям, качеству жизни, появляются новые факторы социального и профессионального развития и т. д. Все это отражается на самосознании и поведении людей.

Материал нашей статьи в целом обращен к проблеме самоопределения женщин. На протяжении XX в. роль женщины в обществе изменилась, стала более заметной и важной. Эта тенденция существует и в наши дни. Сегодня персонал многих компаний и организаций состоит преимущественно из женщин,

которые занимают различные, в том числе и высшие, управленческие позиции. При этом социальные роли и паттерны поведения женщины претерпевают значительные изменения; ранее неприемлемые для них качества — амбициозность, независимость, активность, стремление к достижениям — становятся довольно ожидаемыми. Но, как известно, психология человека меняется медленней, чем многие другие сферы жизни (экономические, технические и т. п.). В современных индивидуальных и групповых представлениях находят отражение не только новые, но и устоявшиеся, веками сложившиеся нормы, правила, регулирующие ролевой репертуар женщины в обществе, поэтому, несмотря на увеличение степени свободы женщин в социальном и деловом мире, существуют проти-

воречия, которые проявляются в поведении и деятельности, представлениях самих женщин о себе, их самосознании.

Многие исследователи считают, что в силу исторических, культурных, образовательных, экономических факторов женщины чаще мужчин переживают ролевые конфликты, испытывают чувство неудовлетворенности и неуверенности в выработке профессиональной стратегии и т. д. Так, женщины по сравнению с мужчинами острее чувствуют конфликты между карьерой и семьей, чаще испытывают проблемы, связанные с профессиональным развитием, нарушением личностного благополучия¹. Ролевые конфликты проявляются даже у представительниц самых «женских» — педагогических — профессий². Все это стимулирует исследовательский интерес к проблеме самоопределения женщин в динамичных общественных условиях, изучению психологических факторов их профессионализации и социализации, ролевого репертуара.

Среди многих направлений исследований в этой области в последнее время все более актуальной становится проблематика гендерной идентичности, отражающая как сложившиеся в обществе культурные и социальные стереотипы и ожидания по отношению к представителям различных групп, так и новые тенденции социализации и профессионализации личности. Научных исследований, посвященных изучению самоопределения женщин с учетом гендерной специфики, пока что проводилось мало.

Рассмотрим, что такое гендерная идентичность, как она связана с проблемой самоопределения личности.

Гендерная идентичность — понятие достаточно новое. В самом общем виде оно связано с так называемым «социальным полом», иначе — гендером, т. е. с представлениями человека о своем полоролевом поведении, которое отражается на взаимоотношениях, деловой активности и других проявлениях жизнедеятельности. Поэтому поведение мужчин и женщин обусловлено не только данной им от рождения половой принадлежностью, физиологическими особенностями, но и сформировавшимся в процессе жизнедеятельности специфическим восприятием себя в контексте социального пола (гендера). При всей спорности этого понятия нам импонирует то, что оно отражает некоторую условность различий между мужчинами и

женщинами в социально-психологическом и профессиональном планах. Так, сегодня трудно выделить специфические виды деятельности, которые могут выполнять только мужчины или женщины. В то же время могут иметь место специфические проявления поведения человека, которые воспринимаются окружающими в соответствии с мужским и женским эталонами. Все это повлияло на становление проблематики гендерной идентичности, которая, по нашему мнению, отражает наличие определенных социальных категорий и личностных типов как у мужчин, так и у женщин, связанных с различными представлениями о полоролевом поведении.

Изучение феномена гендерной идентичности сопряжено с рядом трудностей. Это касается, прежде всего, новизны гендерной тематики, наличия противоречивых точек зрения относительно понятия «социального пола» и его соотношения с другими личностными характеристиками, условностью границ между гендерной и половой идентичностью. Как отмечает Ш. Берн, «наборы норм, содержащие обобщенную информацию о качествах, свойственных каждому из полов, называются половыми или гендерными»³. Также не выработано четкого понимания соотношения гендерной и других видов идентичности, прежде всего социальной. Отметим и слабую разработанность проблемы социальной идентичности, механизмов трансформации, роли идентичности в поведении человека и т. д., поэтому важно определиться с тем, что такое социальная идентичность и какое место в ее структуре отводится гендерной идентичности.

Вопрос идентичности: «Кто Я?» сопровождает человека всю жизнь. Каждый из нас периодически оказывается перед проблемой: включиться ли в новую социальную ситуацию и при этом «не потерять» себя, свою личностную целостность и стабильность или осознать и изменить свое «Я» под влиянием новых реалий, основанных на социальных, экономических, нравственных переменах. Э. Эриксон в свое время писал, что идентичность — это определенность личности, которая обретается и меняется в процессе развития⁴. Именно психосоциальная идентичность является тем личностным феноменом, который позволяет человеку, настраиваясь на новые условия, сохранять свое единство.

Социальная идентичность в самом общем виде формируется как часть Я-концепции,

в которой выражена причастность личности к тем или иным группам. Мы бы хотели продолжить мысль Э. Эриксона: идентичность придает определенность не только личности, но и любым по численности человеческим сообществам: организациям, группам. Из поколения в поколение передаются представления о маркерах идентичности социальных общностей, заложенные в языке, нормах поведения, правилах взаимодействия и других проявлениях общественной жизни.

Многие атрибуты жизнедеятельности группы, такие как социальные установки, стереотипы, способы влияния и т. п., связаны с проблемой идентичности, в частности поддержанием ее границ, поэтому содержательно социальная идентичность личности в определенной степени отражает сложившиеся общности и их значимость для людей и групп. В этом феномене выражается представление личности о своем месте в тех или иных социальных структурах.

Традиция эмпирического исследования социальной идентичности была заложена в работах А. Тэшфела и его последователей, где изучалось понимание механизма отнесения человеком себя к какой-то социальной группе, а также природы межгрупповой дифференциации и внутригруппового фаворитизма⁵. В рамках этого подхода социальная идентичность рассматривается как та часть индивидуальной Я-концепции, которая происходит от знаний индивида о собственной принадлежности к социальной группе или группам вместе с ценностными и эмоциональными проявлениями этой принадлежности.

Психологические границы социальной идентичности индивида субъективны, наполнены личностным смыслом. Можно говорить о разных смысловых пластах, которые проявляются в восприятии человеком признаков своей группы и ее границ, а также в той системе ценностей и побуждений, которые удовлетворяются в результате самоидентификации. В качестве основной мотивации идентификации признается потребность в самоуважении⁶; в более поздних работах выявлены и другие виды мотивации идентификации, такие как самозащита и развитие⁷, потребность в смысле⁸ и т. д. Учитывая все это, социальная идентичность в психологических исследованиях рассматривается как основа межгрупповых и межличностных отношений, а также определенный фактор ин-

дивидуального восприятия ценностей сообщества, которое человек признает своим.

В эмпирических исследованиях, проведенных в рамках данного подхода, было выявлено, что социальное и профессиональное самоопределение личности может сопровождаться изменениями параметров идентичности: деятельностного, гражданского, этнического, локального, семейного и перспективного⁹. В условиях социальной динамики у женщин в сравнении с мужчинами наблюдается более выраженная динамика идентичности.

Особенно сложным является изучение идентичности по отношению к широким общностям, таким как этнические, профессиональные, гражданские и т. п. Половая и гендерная идентичность соотносятся также с широкими категориями, объединяющими большое количество людей (мужчин и женщин, представителей гендерных типов). Обращение к изучению половых или гендерных различий наблюдается в исследованиях трансформации идентичности под воздействием общественных перемен, в условиях профессионального развития, профессионального самоопределения¹⁰.

В определениях феномена гендерной идентичности прослеживается влияние концепции социальной идентичности, о которой шла речь выше. Так, И.С. Клецина в своих работах понимает под гендерной идентичностью аспект самосознания, связанный с переживанием человеком своей принадлежности к определенному полу¹¹. Н.К. Радина определяет гендерную идентичность как субъективную принадлежность к той или иной социальной группе на основе полового признака¹². Т.В. Бендас рассматривает гендерную идентичность как отождествление себя с определенным полом, отношение к себе как к представителю определенного пола, освоение соответствующих данной группе форм поведения и формирование личностных характеристик¹³.

Мы рассматриваем гендерную идентичность как содержательный компонент социальной идентичности, в котором выражено восприятие человеком своей принадлежности к полу и гендеру. Гендерная идентичность предполагает определенную социальную категоризацию, через гендер личность вырабатывает свое собственное отношение к окружающей действительности и занимает определенную позицию.

Содержание понятия гендерной идентичности раскрывается в категориях маскулинности и фемининности¹⁴. В биологически ориентированных дисциплинах через маскулинность и фемининность определяют совокупность генетических, морфологических и физиологических особенностей человека, связанных с реализацией основных функций рода *Homo sapiens*. В социальной психологии они выступают в виде факторов общественного сознания относительно поведенческих и психологических особенностей, отличающих мужчин от женщин. В современных определениях маскулинности/фемининности прослеживается ряд непротиворечивых характеристик, позволяющих дать этому явлению самостоятельную социально-психологическую интерпретацию. Во-первых, представления о мужественности и женственности возникают и формируются в пространстве культурно-этнических и социально-психологических координат, а не на биологической или психофизиологической основе. Во-вторых, они выступают как формы проявления социальной идентичности и представляют собой ряд идентичностей, среди которых могут быть как противоположные друг другу, так и рядоположенные. В-третьих, в качестве форм идентичности маскулинность и фемининность существуют в виде ценностных ориентаций, установок, психологических отношений, аттитюдов к половым ролям, направленности общения и взаимодействий, значимых с точки зрения гендера качеств личности.

Исследователи подчеркивают системный характер гендерной идентичности, связь феномена пола с культурой, институтами социализации¹⁵. Это проявляется в подходах к типологии гендерной идентичности, среди которых выделяются два основных: биполярный и мультиполярный¹⁶. Биполярный подход предполагает, что все полоспецифичные характеристики, присущие индивиду и проявляющиеся в поведении, расположены на одной шкале с двумя полюсами. При этом большая выраженность маскулинности автоматически означает меньшую фемининность и наоборот, т. е. жесткую дифференциацию гендерной идентичности по признаку пола (мужчины обладают исключительно маскулинными характеристиками, а женщины — фемининными)¹⁷. Нам больше импонирует мультиполярный подход, который получил развитие в ряде работ¹⁸.

Основное отличие мультиполярной модели от биполярной заключается в том, что гендерная идентичность рассматривается не просто как набор полярных черт маскулинности или фемининности, а как более сложно организованный конструкт, который включает в себя и другие характеристики гендерной направленности: гендерные представления, стереотипы, интересы, установки. Маскулинные и фемининные характеристики не являются чем-то самодовлеющим, они органически переплетаются с другими компонентами социальной идентичности: этнической, профессиональной и т. д. Данная модель предполагает существование нескольких вариантов гендерной идентичности в рамках одного пола. С точки зрения мультиполярной модели гендерная идентичность представлена шестью вариантами: андрогинный женский/мужской, маскулинный женский/мужской, фемининный женский/мужской.

Важным вопросом является роль гендерной идентичности в жизнедеятельности индивида: существуют различные точки зрения. Например, в начале 90-х годов XX в. популярной была идея, что гендерная идентичность, строго соответствующая полу, является залогом успешной социальной адаптации и психического здоровья личности¹⁹. В последующие годы было показано, что разделение испытуемых только по полу порой не дает столь точных данных, а введение в исследование понятий маскулинности/фемининности приводит к новым и интересным результатам²⁰.

Конструируя гендерную идентичность, человек строит не только свой собственный образ, но и образ группы, к которой он принадлежит или не принадлежит. Конструктивистский потенциал гендерной идентичности заключается в том, что осознание принадлежности к гендерной группе и эмоциональная значимость этой группы обуславливают построение «Я-образа» и «образа групп» в конкретных социальных условиях²¹. Все это говорит о том, что гендерная идентичность относится к важным категориям самосознания, которая может играть большую роль в жизнедеятельности и самоопределении человека. Перспективное изучение этого феномена может быть направлено на исследование таких вопросов, как: специфика самоопределения лиц с различными типами и особенностями гендерной идентичности; механизмы сохранения позитивной идентич-

ности; роль активности индивида в поддержке или изменении идентичности и т. д.

Надо отметить, что, хотя в работах и подчеркивается роль гендерной идентичности в жизненном самоопределении, эмпирических исследований, подтверждающих этот тезис, проводилось крайне мало²². По нашему мнению, это может быть связано не только со слабой разработанностью проблематики гендерной и социальной идентичности, но и с особенностями объективизации понятия самоопределения личности.

Во многих работах феномен самоопределения рассматривается в контексте познания человеком самого себя, своей «внутренней сути»: например, самоопределение как нахождение самобытного «образа Я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей; как преобразование самих себя в новом личностном опыте. Это во многом соответствует традиции, заложенной в работах С.Л. Рубинштейна, который развивал идею о том, что сознательное самоопределение человека заключается в том, что он не только находится в определенном отношении к миру, но и сам определяет это отношение²³. Сущность самоопределения составляет познание человеком самого себя, благодаря чему он определяет свое собственное отношение к жизни и свое место в ней. С другой стороны, овладевая процессом самоопределения, сознательно выстраивая свой жизненный путь, личность творит саму себя, изменяет свой внутренний мир, становится субъектом саморазвития, самовоспитания.

Важной логикой изучения самоопределения является анализ мотивационно-потребностной сферы, связанный с необходимостью выбора индивидом будущего пути, поиска цели и смысла своего существования²⁴. В этом контексте самоопределение рассматривается как процесс, подразумевающий осознание индивидом цели и смысла своей жизни, который происходит относительно ценностей, существующих в обществе, с целью выделения и обоснования для себя ценностно-смысловых оснований собственной жизненной концепции.

Развивая сложившуюся в отечественной психологии логику анализа самоопределения, нам бы хотелось подчеркнуть, что этот феномен представляет собой анализ многочисленных проблемных ситуаций, решение различной степени сложности задач, форми-

рование чувства причастности к профессиональному сообществу, обретение профессионально важных качеств. Обращение к этой стороне процесса самоопределения может помочь по-новому объективировать это явление.

Осуществление выбора с последующей его реализацией в деятельности, в свою очередь, непосредственно связано с процессом образования мотивов и целей, а также с решением задачи. В процессе самоопределения, кроме того, происходит выработка определенного отношения к себе, формирование идентичности. Самоопределяясь, человек осуществляет определенный выбор жизнедеятельности и ценностных ориентаций, что позволяет ему найти свое место в жизни общества и конструировать свой жизненный путь, поэтому в исследовании самоопределения мы выделяем две основные группы параметров: социальной идентичности и способа принятия решений.

Опираясь на подход А. Тэшфела, теорию личностных конструктов Дж. Келли, представления о сущности идентичности, развиваемые в социальной психологии, социальную идентичность мы рассматриваем в качестве целостного динамичного образования, выступающего как система ключевых социальных конструктов личности. Она активно конструируется субъектом в процессе жизнедеятельности, в ходе социального взаимодействия и сравнения и является когнитивно-мотивационным основанием восприятия ценностей группы, а также определения допустимых границ поведения. Социальная идентичность представляет собой когнитивно-мотивационный конструкт, включающий в себя когнитивные, ценностные и мотивационные проявления²⁵. Поскольку самоопределение может носить противоречивый, конфликтный характер, мы вводим в структуру его анализа параметр самоотношения.

На основе изложенных выше представлений о сути гендерной идентичности и процесса самоопределения нами проводилось изучение особенностей самоопределения женщин с различными типами гендерной идентичности. *Цель эмпирического исследования* состояла в выявлении основных особенностей самоопределения женщин с различными типами гендерной идентичности. *Мы исходили из гипотезы:* тип гендерной идентичности женщин связан с особенностями их самоопределения, проявляющимися

в идентичности, мотивации, ценностях, особенностях самоотношения личности и способах принятия решений. При подборе конкретных методов исследования учитывались современные требования к проведению психодиагностических процедур в общепсихологических и социально-психологических исследованиях. Эмпирическое исследование проводилось с 2006 по 2009 г., выборку составили женщины в возрасте от 25-ти до 55-ти лет, которые имеют высшее образование, проживают в одном регионе, работают в различных сферах деятельности.

Основные методы исследования: методика «Маскулинность — фемининность» С. Бема, тест «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Макпартленда; методика «Пирамида потребностей» в модификации; Must-тест; методика исследования самоотношения; опросник Д. Кейрси, адаптированный Б.В. Овчинниковым. В ходе математико-статической обработки полученных данных использовался U-критерий Манна-Уитни и ранговый коэффициент корреляции Ч. Спирмена.

Рассмотрим некоторые результаты исследования. По результатам анализа данных, полученных с помощью методики «Маскулинность/фемининность» С. Бема, были выделены четыре типа гендерной идентичности женщин: маскулинный, фемининный, андрогинный, недифференцированный (табл. 1).

В соответствии с мультиполярным подходом к гендерной идентичности распределение женщин по типам позволило определить гендерный состав выборки. Было выявлено, что большинство женщин-респондентов относятся к андрогинному типу (61 %). У остальных женщин выражены другие типы: фемининный — 23 %, недифференцированный — 10 %, маскулинный — 6 %. Полученные данные, на наш взгляд, отражают сложившуюся ситуацию в обществе, которая проявляется том, что многие женщины в силу современного разделения труда, появления новых требований к их уровню образования,

самовыражению в профессиональной деятельности демонстрируют и фемининные, и маскулинные признаки.

В результате анализа полученных данных было выявлено, что типы гендерной идентичности женщин связаны с такими особенностями самоопределения, как мотивация, ценности, самоотношение личности и способы принятия решений (табл. 2).

При анализе содержательных характеристик идентичности выявлено, что фемининный и андрогинный типы характеризуются коммуникативным и рефлексивным показателями идентичности. Еще К. Хорни писала, что женский способ существования реализуется преимущественно через его направленность вовнутрь, через внимание к глубоким переживаниям и инсайт, т. е. самореализация происходит через самосознание²⁶. Полученные данные в целом согласуются с представленными в литературе сведениями и отражают воздействие на идентичность полоролевых стереотипов, согласно которым для женщины характерен эмоционально-экспрессивный стиль жизнедеятельности с большей направленностью на семью, общение. Так, было показано, что у женщин отмечается значимо большая выраженность коммуникативного компонента идентичности.

Согласно нашим данным, фемининный тип женщин характеризуется выраженностью физического «Я». Этот, казалось бы, прогнозируемый результат не столь однозначен. С одной стороны, он подтверждает точку зрения Ш. Берн о том, что важнейшие шаги на пути создания женской идентичности во многом описываются через телесный опыт — это развитие сексуальности, беременность и рождение детей. Тело более значимо в структуре истинной женской идентичности, поскольку в традиционной культуре женщина репрезентируется через свое тело.

Для большинства женщин на сегодняшний день забота о собственном телесном об-

Таблица 1

Типы гендерной идентичности и особенности самоопределения женщин

Тип	Признаки типа	Количество женщин, %
Маскулинный	Высокие показатели по маскулинным признакам и низкие по фемининным	6
Фемининный	Низкие показатели по маскулинным признакам и высокие по фемининным	23
Андрогинный	Высокие показатели по маскулинным и по фемининным признакам	61
Недифференцированный	Низкие показатели и по маскулинным, и по фемининным признакам	10

лике остается более значимой проблемой, чем для большинства современных мужчин. В то же время мужчины в целом предрасположены положительно относиться к своему телу, а женщины — отрицательно. Исходя из данных нашего исследования, видно, что наиболее значимым физический показатель идентичности является именно для фемининных женщин.

Маскулинному типу женщин свойственен только рефлексивный показатель, он связан с личностными качествами, позитивными или негативными самооценками. Здесь можно вспомнить точку зрения Р. Бернса о том, что мерой развитости личности считается малое число физических и социальных составляющих «образа Я» и большее число рефлексивных и духовных (личностных)²⁷.

Андрогинный, маскулинный и недифференцированный типы характеризуются внутренней конфликтностью, но для маскулинного типа современной женщины это, прежде всего, связано с закрытостью, которая, вероятно, отражает выраженное защитное поведение личности, желание соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми. Данный вывод подтверждается и взаимосвязью с показателями статусно-ролевой идентичности, который говорит о социальном статусе, групповой принадлежности человека. Представительницы данного типа стремятся к про-

фессиональному и личностному росту, т. е. обрести профессию, подготовиться к ней, быть хорошим специалистом, развиваться и активно заниматься какой-то деятельностью.

Внутреннюю конфликтность андрогинного типа женщин обуславливает деятельностный компонент идентичности, связанный с представлением о своих конкретных занятиях, которые должны быть направлены на удовлетворение материальных потребностей, а также потребность в признании и уважении, профессиональный и личностный рост (как и у маскулинного типа). У недифференцированного типа женщин внутренняя конфликтность взаимосвязана с заботой о своем здоровье, эмоциональном состоянии, отдыхе, т. е. с тем, насколько эта потребность удовлетворена.

Фемининный и недифференцированный типы характеризуются самопринятием, маскулинный и фемининный — самооценностью. Таким образом, такие женщины склонны воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость. Уверенность в себе помогает противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес. Полученные данные с учетом гендерных характеристик, возможно, объясняют противоречивую картину исследований самооценок мужчин и женщин. По данным Н. Герасимовой, самооценки мужчин более высоки, чем у женщин.

Таблица 2

Типы гендерной идентичности и особенности самоопределения женщин

Показатели самоопределения личности	Тип гендерной идентичности			
	Фемининный	Андрогинный	Недифференцированный	Маскулинный
Показатели идентичности	Физический, рефлексивный и коммуникативный	Рефлексивный и коммуникативный	Социальный, деятельностный	Рефлексивный
Самоотношение	Самоценность, самопринятие		Самоценность	Самоценность
	Нет внутренней конфликтности	Внутренняя конфликтность	Внутренняя конфликтность	Внутренняя конфликтность
Мотивация	Самоуважение, самозащита	Самоуважение, самозащита	Профессиональный и личностный рост, саморазвитие	Профессиональный и личностный рост, саморазвитие
Ценности	Общение, семья, любовь, близкие люди, здоровье, моральные и личностные качества	Общение, семья, близкие люди, здоровье, автономия, личность, ценности общества, демократизация	Состояние внешней среды, материальное благополучие, автономия, ценности общества, демократизация	Семья, любовь, близкие люди, материальное благополучие, автономия
Способ принятия решений	Ценностно-потребностный	Ценностно-потребностный	Логический	Логический

Но в других исследованиях видно, что женщины выше оценили у себя выраженность таких особенностей, как самоуверенность, самооценку, самопринятие и самопривязанность.

В актуальных потребностях, ценностях у женщин с различной гендерной идентичностью существуют следующие различия: фемининный и андрогинный типы характеризуются гармоничностью личности. У таких респондентов присутствуют жизнеутверждающие тенденции, потенциально продуктивные с точки зрения обеспечения психического, физического и духовного здоровья, более полной и гармоничной самореализации природных возможностей человека. Это стремление жить, стремление к развитию и самореализации, стремление к свободе и силе личности.

Потребность в самозащите для андрогинных женщин может быть удовлетворена с помощью повышения уровня мастерства и компетентности, а также гармоничности личности, возможностью принимать решения с помощью чувств, а для фемининных женщин эта потребность взаимосвязана с физической и коммуникативной идентичностью, т. е. с представлением о своих психофизических данных, стремлением к общению, а также с потребностью в самовыражении, возможности иметь хороших собеседников, развивать свои силы и способности.

Маскулинный и недифференцированный типы характеризуются потребностями в профессиональном и личностном росте, материальном благополучии, саморазвитии и автономии. Вероятно, они стремятся обрести профессию, быть хорошим специалистом, стремятся к развитию и активному занятию какой-то деятельностью. Ценностные ориентации успешных женщин-менеджеров, по данным Е.Г. Молл, имеют аналогичные особенности. Для женщин-менеджеров приоритетны материально обеспеченная жизнь, общественное признание, жизнь, полная удовольствий, они не слишком хотят помогать людям и угождать родителям²⁸.

Андрогинный и недифференцированный типы женщин характеризуются потребностью в демократизации и ценностях общества. Можно предположить, что для них важное место в самоопределении занимают ценности общества, связанные с идеей мира, демократией, независимостью и прогрессом. Так, описывая ценностные ориентации

женщин-предпринимателей, исследователи отмечают, что около 92 % ценностей носят общественный (публичный) характер. Это такие ценности, как сотрудничество бизнеса и государства на благо общества, стремление к реализации общечеловеческих ценностей, повышение роли женщины в обществе²⁹.

Все типы женщин кроме недифференцированного характеризуются потребностью в семье и близких людях: для них характерно стремление принадлежать к группе людей, избегать одиночества, непонимания, устанавливать определенные взаимоотношения с близкими людьми. А.А. Бодалев в свое время отмечал, что косвенным свидетельством большей значимости сферы межличностных отношений, в частности, интимных коммуникаций для женщин и меньшей — для мужчин являются причины мужских и женских неврозов. По данным Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, около 80 % неврозов женщин является следствием такого развития взаимоотношений в семейной сфере, которое расходится с их желаниями, их притязаниями, а у мужчин этот фактор играет роль только в 20 % случаев. Отсутствие интимных отношений женщины переживают сильнее, чем мужчины, но при этом они способны лучше маскироваться и сублимироваться³⁰. Эти данные актуальны и в настоящее время.

Полученные нами данные уточняют исследование Е.Г. Молл, в котором показано, что для успешных женщин-менеджеров семья не является доминирующей ценностью, они менее склонны к замужеству и не стремятся иметь детей. Л.Н. Ожигова считает, что к важнейшим смысловым составляющим, задающим направление самореализации женщин, относятся семья и профессиональная деятельность. Для них семья — это пространство реализации и личностных вкладов в других. При этом мы видим, что и фемининность, и маскулинность коррелируют с потребностью в семье, а потребность в профессиональном росте характерна только для маскулинности. При этом Л.Н. Ожигова утверждает, что, реализуя себя в различных пространствах своего бытия — семье, профессии, творчестве, отдыхе, — женщины рискуют попасть в стрессовую и кризисную ситуацию, так как осуществляемый ими выбор и деятельность могут не получить подтверждения со стороны окружающих, не

соответствовать культурным и социальным ожиданиям³¹.

При анализе особенностей осуществления выбора жизнедеятельности у женщин с разными типами гендерной идентичности выявлено, что для фемининного и андрогинного типов характерен ценностно-потребностный способ, такие люди «решают сердцем», логика осуществления выбора строится на накопленном, так называемом собственном эмоциональном опыте.

Для маскулинного и недифференцированного типов характерен логический способ принятия решений, т. е. их волнуют истина и справедливость, они чаще спонтанно критикуют, находят ошибки, при принятии решения часто замедляются в выборе, почти не демонстрируя собственные переживания, хотя у них их никак не меньше, чем у других типов.

Таким образом, в итоге проведения исследования и анализа полученных результатов можно обрисовать особенности самоопределения женщин каждого типа гендерной идентичности.

Женщины фемининного типа реализуют себя чаще в таких сферах, как семья, общение с другими людьми и забота о себе. Под последней подразумевается забота о своем здоровье, эмоциональном состоянии, внешности, защита себя от какой-либо внешней угрозы. Такая женщина ценит себя, принимает себя такой, какая есть, она внутренне неконфликтна. Ценность собственной личности и предполагаемая ценность собственного «Я» для других у женщин этого типа связана с социальным статусом, групповой принадлежностью человека (возможно, с положением — замужем/не замужем), а также представлением женщины о способности вызывать у других людей уважение, симпатию. Большинство этих женщин состоят в браке и имеют детей, они большую часть времени уделяют уходу за детьми, домашнему хозяйству, часто они живут интересами своих близких, успехи близких для них важнее собственных. По анкетным данным, 40 % женщин работают неполный рабочий день или на 1/2 ставки, что свидетельствует о стремлении к самореализации в сфере семейных отношений.

Б. Фридан описала психологические проблемы «идеально женственных женщин»: ощущение подавленности, чувство, что ее эксплуатируют и контролируют, желание «растворить» свою индивидуальность в индивидуальности мужчины, ощущение поте-

рянности в его отсутствие³². Поэтому, чем старше фемининная женщина, тем менее она маскулинна, а также меньше нуждается с возрастом в социальных контактах, меньше стремится быть понятой другими людьми, но и меньше ценит себя. С возрастом для нее становится важнее повышать уровень мастерства и компетентности, потребность в автономии.

Женщины маскулинного типа реализуют себя в таких сферах, как семья, профессия, саморазвитие. Такая женщина разрывается между удовлетворением материальных потребностей, профессиональным/личностным ростом и семьей: если эти потребности удовлетворены, то маскулинная женщина довольна собой, принимает себя. Она стремится к автономии и самостоятельности. Работать вне дома и одновременно нести на себе груз обязанностей по дому и заботы о детях чрезвычайно тяжело. Неудивительно, что такие женщины испытывают стресс или ролевой конфликт, пытаясь быть одновременно хорошей матерью, хорошей домохозяйкой и хорошим работником. Для маскулинного типа современной женщины это, прежде всего, связано с закрытостью, которая, вероятно, отражает выраженное защитное поведение личности, желание соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми. Данный вывод подтверждается и взаимосвязью с социальным показателем идентичности, который говорит о социальном статусе, групповой принадлежности человека. Этот тип женщин стремится обрести профессию, подготовиться к ней, быть хорошим специалистом, развиваться и активно заниматься какой-либо деятельностью. Этот тип женщин ориентирован на карьеру, но они ощущают беспокойство от того, что не уделяют достаточно времени семье, испытывают чувство вины перед родными за то, что проводят с ними мало времени. Мыслительный тип принятия решений маскулинных женщин связан с нежеланием стремиться к чему-то новому и неизведанному, т. е. со стремлением к постоянству, а также с желанием материального благополучия.

Эти данные подтверждаются и анализом анкет опрошенных женщин: такой тип женщин имеет чаще других ненормированный рабочий график, но при этом большинство из

них имеют детей, хотя не состоят в браке, поэтому материальное благополучие и играет важную роль для них.

С другой стороны, когда человек играет много ролей одновременно, он не только испытывает большое напряжение, но и получает дополнительные «отдушины» на случай провала в одной из них. Играя множество ролей, женщина получает альтернативные источники самоуважения, контроля над собственной жизнью и социальной поддержки.

Чем старше маскулиненная женщина, тем чаще на первый план у нее выходит социальный компонент идентичности и реже — физический (внешность). С возрастом у такой женщины снижается самопринятие, меньше времени она уделяет самообслуживанию и быту, но показатель саморукводства, наоборот, положительно коррелирует с возрастом маскулиненных женщин.

Женщины андрогинного типа так же, как и фемининного, проявляют себя чаще в сферах семьи, общения с другими людьми и заботы о себе. Этот тип женщин внутренне конфликтен, что связано с представлением о своих конкретных занятиях, которые должны быть направлены на удовлетворение материальных потребностей и потребности в признании и уважении, для них важен профессиональный и личностный рост, но на первом месте все равно — семья и близкие люди. Иногда они отказываются от карьерного роста, работа становится для них обузой, но не проходит беспокойство о том, что они недостаточно времени уделяют семье. Вполне может быть, что такие женщины стремятся к профессиональному росту, к уважению в обществе людьми, но эта потребность «гасится» по каким-либо причинам. Возможно, такая женщина работает не потому, что хочет самореализоваться в профессиональной деятельности, а потому, что этого требует общество или стремление «свести концы с концами». Наиболее значимым мотивом трудовой деятельности у женщин оказывается мотив материальный, хотя и с психологическим оттенком: им нравится зарабатывать и быть независимыми. Вероятно, это и объясняет тот факт, что хотя для них важна такая сфера реализации как семья, но только одна треть из них имеют детей, хотя большинство находится в браке.

С возрастом у андрогинных женщин на первый план выходят такие потребности,

как самозащита, потребность в уважении и признании, стремление обеспечить себе будущее, а также быть автономной, самостоятельной, но снижается стремление к саморазвитию.

Женщины недифференцированного типа проявляют себя в основном в сфере профессионального и личностного развития, их не интересуют ни общение, ни семья. Это подтверждают анкетные данные: 91 % женщин недифференцированного типа в браке не состоят и 95 % не имеют детей. Такая женщина нацелена на общество, достижение материального благополучия и саморазвитие. Цель саморазвития — увеличение материального дохода, но женщины недифференцированного типа (62 %) в основном работают на 1/2 ставки, полный рабочий день заняты 32 % и только 4 % имеют ненормированный график работы.

Самоценность женщин недифференцированного типа взаимосвязана с возможностью удовлетворить потребности в самовыражении, признании и уважении, а также заниматься делом, требующим полной отдачи. У недифференцированного типа женщин внутренняя конфликтность взаимосвязана с заботой о своем здоровье, эмоциональном состоянии, отдыхе, т. е. с тем, насколько эта потребность удовлетворена. Чем старше становится женщина, тем больше она стремится к самоуважению.

По данным некоторых исследователей, женщины, стремящиеся сделать карьеру, сталкиваются с рядом психологических трудностей. Погруженность в «карьеру» и общественную жизнь обедняет эмоциональную жизнь, это сопровождается ощущением одиночества, отсутствием перспективы в личной жизни, женщина сталкивается с молчаливым неодобрением со стороны общественного мнения.

Таким образом, проведенное исследование позволяет продвинуться в понимании роли гендерной идентичности в жизнедеятельности человека, в самоопределении. Проведенный анализ показал, что самоопределение женщин с различными типами гендерной идентичности различается по ряду признаков, таких как: внутренняя конфликтность, ориентиры и способы принятия решений, содержание идентичности, особенности поведения в публичной и приватной сферах.

Примечания

- ¹ Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб., 2004.
- ² Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
- ³ Берн Ш. Гендерная психология. СПб., 2001.
- ⁴ Цит. по: Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
- ⁵ Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of inter-group behavior // Psychology of Intergroup Relations. Chicago, 1986.
- ⁶ Hogg M., Abrams D. Social motivation, self-esteem and social identity // Social identity theory: Constructive and critical advances. N.Y., 1990. P. 28–47.
- ⁷ Иванова Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности. Ярославль, 2003.
- ⁸ Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 3. С. 48–59.
- ⁹ Румянцева Т.В. Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях. Ярославль, 2005.
- ¹⁰ Завалишина О.Б. Психологические особенности профессионального самоопределения женщин-безработных. Тамбов, 2007; Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза. Ярославль, 2005.
- ¹¹ Клецина И.С. Указ. соч.
- ¹² Радина Н.К. К проблеме использования гендерного анализа в психологических исследованиях // Вопр. психологии. 1999. № 2. С. 22–28.
- ¹³ Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб., 2007.
- ¹⁴ Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М., 2004.
- ¹⁵ Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. М., 2006.
- ¹⁶ Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчин и женщин. СПб., 2002.
- ¹⁷ Каган В.Е. Половая идентичность и развитие личности // Обзор психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. 1991. № 4. С. 25–33.
- ¹⁸ Клецина И.С. Указ. соч.; Кон И.С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Кон И.С. Введение в гендерные исследования: в 2 ч. СПб., 2001. Ч. 1. С. 562–605; Ожигова Л.Н. Психология гендерной идентичности личности. Краснодар, 2006.
- ¹⁹ Каган В.Е. Указ. соч.
- ²⁰ Ильин Е.П. Указ. соч.
- ²¹ Воронцов Д.В. Современные подходы к определению понятия «гендер» в социальной психологии // Вестник Омского гос. ун-та. 2002. № 8. С. 97–101.
- ²² Бендас Т.В. Указ. соч.; Клецина И.С. Указ. соч. С. 61–78.
- ²³ Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
- ²⁴ Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. 1979. № 4. С. 23–24.
- ²⁵ Иванова Н.Л. Самоопределение личности в бизнесе. М.; Ярославль, 2008.
- ²⁶ Хорни К. Женская психология. СПб., 1993.
- ²⁷ Берн Ш. Указ. соч.
- ²⁸ Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера. СПб., 2003.
- ²⁹ Ильин Е.П. Указ. соч.
- ³⁰ Бодалев А.А. Личность и общение // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. Краснодар, 1979.
- ³¹ Молл Е.Г. Указ. соч.; Ожигова Л.Н. Указ. соч.
- ³² Фридан Б. Загадка женственности. М., 1994.

УДК 316.6

И.А. КРАСИЛЬНИКОВ
Саратовский государственный университет
E-mail igor.krasilnikov@mail.ru

Роль спонтанности как особой формы сознания в разрешении субъектом внутриличностных конфликтов

В статье представлены различные научные подходы к феномену спонтанности как особой формы сознания в отечественной и зарубежной психологии. Показана роль этого психологического феномена в контексте разрешения внутриличностных конфликтов с позиции субъектного подхода. Уточнены различные формы проявления спонтанности в жизнедеятельности человека.

Ключевые слова: спонтанность, внутриличностный конфликт, жизненные противоречия, субъект.

I.A. KRASILNIKOV

Role of Spontaneity as Special Form of Consciousness in the Sanction the Subject of Intrapersonal Conflicts

In the article presented there are various scientific views on the phenomenon of spontaneity as peculiar the form of consciousness in native and foreign psychology. We have shown the role of this psychological phenomenon in a context of the resolution of intrapersonal conflicts from a position of the subject approach. Various forms of the spontaneity in the vital activity of a person are specified.

Key words: spontaneity, intrapersonal conflict, vital contradictions, subject.

Проблема самосознания в жизнедеятельности человека в отечественной психологии была поставлена С.Л. Рубинштейном как онтологическая проблема субъекта жизненного пути¹. Понятие «онтологичность» подчеркивает неразрывную включенность субъекта в жизненный мир, а значит, и в мир жизненных противоречий: «Человек должен быть взят внутри бытия <...> как субъект познания и действия, как субъект жизни». Ученый делает акцент на активной роли внутренних условий (сознания и самосознания), которые опосредуют все внешние воздействия. Их роль в траектории жизненного пути и судьбе человека существенно возрастает ввиду более сложного и системного влияния событий в истории жизни, а также успешного или неуспешного опыта их разрешения субъектом.

Анализируя ставшую уже классической формулу детерминации развития личности — «внешнее через внутреннее», В.Э. Чудновский уточняет ее: «Внешнее зависит от внутреннего не только в том смысле, что всякое внешнее воздействие реализуется через внутреннее, но и более непосредственно — внутреннее имеет и свой, непосредственный источник активности и развития»².

Внутриличностный конфликт, на наш взгляд, составляют quintessence сознания и самосознания жизненного мира субъекта. Внутренние конфликты в истории жизни человека, а также успешность их разрешения представляют внутренние условия, имеющие принципиальное значение для целостного понимания человеческой жизни. Эти конфликты феноменологически представляют собой бытийный мир человека, «замкнутый на себе», — как результат повышенных угроз ценностям субъекта со стороны внешнего мира. Внутренний конфликт в ценностной сфере на каком-то отрезке жизненного пути — это определенное эмоциональное страдание, когда важнейшие смыслы по объективным и/или субъективным причинам невозможно реализовать, они не просто заблокированы, а самозаблокированы: в ре-

зультате они часто скрыты даже от самого субъекта и плохо осознаются.

В зависимости от концептуальных представлений о природе личности в зарубежной психологии существуют различные модели внутренних конфликтов: психоаналитическая, когнитивная, экзистенциальная и др., отличающиеся содержательными характеристиками конфликтных мотиваций³. Общим для большинства зарубежных концепций, пожалуй, является та мысль, что личность не выдерживает мощного социокультурного воздействия, отвечая на него тревожностью. Последняя есть результат невозможности субъектом разрешать конфликтные, амбивалентные тенденции. Так, весь психоанализ и экзистенциальная психология обращают внимание на неосознаваемую, «плавающую» тревожность как основной фактор, определяющий деструктивное развитие человеческой жизни.

В психологии внутриличностных конфликтов пока остается нерешенной проблема источников психической, внутренней активности и форм регуляции, которые обеспечивают разрешение внутренней конфликтности и, соответственно, трудной ситуации. На основе субъектного подхода к проблеме разрешения жизненных противоречий в отечественной психологии Л.И. Анцыферовой разрабатывается понятие «трудная жизненная ситуация», критерием которой является ценность, которая в определенных условиях может быть утрачена. Эмоциональной реакцией человека на угрозу жизненно важным ценностям в трудных ситуациях является возникновение тревожности, которая при неэффективных формах совладания может существенно деформировать развитие личности⁴.

Анализ состояния проблемы внутренних конфликтов показывает, что психологические конфликты есть результат системной личностной реакции на невозможность разрешить жизненные противоречия. Остается «за скобками» вопрос о том, какие формы психической активности могут обеспечить разре-

шение внутренних конфликтов субъекта при условии, что прямыми активными предметными действиями их разрешить не удастся. Где искать «невидимые» детерминанты такой специфической активности?

Следует отметить, что, разрабатывая проблему детерминации, С.Л. Рубинштейн использовал понятие «спонтанность»⁵. Он пишет: «Внешняя обусловленность развития личности закономерно сочетается с его “спонтанностью”» и далее: «...законы внешне обусловленного развития <...> это внутренние законы». Следуя этой методологической позиции, подлинное решение проблемы развития личности должно осуществляться на переломных этапах жизненного пути. Имеет смысл остановиться на понятии «спонтанность» и на том, какое место оно может занимать в модели разрешения внутриличностных конфликтов субъектом.

Рассматривая методологические проблемы психологии, С.В. Маланов считает, что феноменологическими признаками психического является спонтанная активность психики, которая не всегда подчиняется прямому контролю со стороны субъекта и прямо не может быть выведена из физиологических, социальных и других законов⁶.

Достаточно глубокий философско-психологический анализ феномена спонтанности проведен Д.Ю. Дорофеевым⁷. Он всесторонне проанализировал связь «суверенность — гетерогенность — спонтанность». Им раскрывается сущность человека, которая выражается в способе самоотношения и неразрывно связана с отношением открытости к «Иному». Открытость к инобытию, размыкание себя в форме спонтанной активности является необходимым началом на пути личностного конституирования и самообретения как уникального способа самоорганизации.

Следует отметить, что в психологии развития С.К. Нартова-Бочавер разработала субъектно-средовой подход становления психологической суверенности личности как одной из форм человеческой свободы⁸. При этом психологическая суверенность связывается с контролированием своего психологического пространства на основе автономного поведения. Психологическая суверенность, по ее мнению, «представляет собой форму субъектности человека и позволяет в разных формах спонтанной активности реализовать потребности».

Опираясь на некоторые представления экзистенциальной философии, культурологии, трансперсональной психологии и естественных наук, В.В. Налимов построил вероятностно-ориентированную смысловую модель личности, где спонтанность продуцируется глубокими смыслами человека, которые, в свою очередь, трансцендируют человека, и становится возможен выход за пределы личностной ограниченности⁹. Он пишет о связанной семантической триаде: свобода — спонтанность — творчество.

В контексте социальной и педагогической психологии Е.А. Ромек считает, что спонтанность невозможна без активности, креативности, самостоятельности, непосредственности взаимодействия с другими людьми; подмена межличностной коммуникации — это подмена спонтанности¹⁰. Коммуникация с «вещами» — это подмена действительного общения с людьми, это коммуникация с объектами, а не с субъектами, которые можно при желании разрушить и даже научиться агрессивному поведению. По его мнению, спонтанность «встречает» спонтанность со стороны социального мира, и здесь человек вынужден считаться со спонтанным сопротивлением других. В результате субъект получает важнейший опыт модификации собственного поведения. Учебные пособия, компьютерные программы препятствуют развитию спонтанности, а последнее определяется развитием реального взаимодействия с «Другим», спонтанность, по его выражению, — это своеобразный тест на понимание реальности.

Подробный анализ феномена спонтанности был проведен Н.Е. Харламенковой¹¹. На основе обзора философских учений И. Фихте, Г. Лейбница она заключает, что понятие «спонтанность» тесно соотносится с понятием свободы человека и его интеллектуальной, познавательной активностью. Она считает, что спонтанную активность нельзя квалифицировать как абсолютно беспричинное действие, несмотря на отсутствие видимых внешних причин.

Проанализировав зарубежные теории личности, исследователь выделяет следующие трактовки спонтанности:

как глубинной, сущностной характеристики самоактуализированных личностей, когда люди умеют четко осознавать свои собственные импульсы, желания (А. Маслоу);

как неотчужденной активности субъекта от своей деятельности (Э. Фромм);

ее обусловленность спецификой состояний индивида и отличие от реактивности (Я. Стреляу);

как конгруэнтности (К. Роджерс).

В своей статье Н.Е. Харламенкова делает общий теоретический вывод о том, что спонтанное поведение есть результат психологически зрелой личности.

Заслуживают особого внимания теоретико-методологические взгляды Е.А. Сергиенко на то, в какой форме может осуществляться регулятивная функция субъекта¹². В качестве этой формы может выступать контроль поведения, являющийся интегративной характеристикой, включающей когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и контроль действий; в целом же контроль поведения обладает спонтанностью и самопроизвольностью. В своих работах она различает понятия «личность» и «субъект». Показателем синхронности системы «субъект — личность» может выступать спонтанность поведения человека, которая связана с интегративными возможностями субъекта. Развитие же субъектности как уникальной интегративности человека связано с развитием согласованности в системе «личность — субъект». Идея синергичности «личность — субъект», проявляющаяся в спонтанном поведении, с нашей точки зрения, может быть важной при решении проблемы внутриличностных конфликтов. На наш взгляд, на основе системно-субъектного подхода, разрабатываемого Е.А. Сергиенко, существует принципиальная возможность понимания психических механизмов разрешения жизненных противоречий и соответствующих внутриличностных конфликтов.

Исследуя психосоматических больных, имеющих внутренние конфликты, В.Н. Григорьева отмечает у них снижение спонтанности, ее она связывает с повышенной рефлексией негативных событий, высокой чувствительностью к неудачам, пассивностью, снижением мотивации достижения, высоким самоконтролем, тревожностью, депрессивностью, внешним локусом контроля, ригидностью мышления и поведения, высокой ориентацией на социальные нормы¹³.

В зарубежной психологии уделяется значительное внимание феномену спонтанности. В рамках данной статьи сделать полный обзор очень сложно, однако остановимся на некоторых наиболее важных работах. Так,

Я. Морено связывает спонтанность с бессознательными иррациональными процессами, творчеством, движением к переменам, развитием и считает, что она является глубинным филогенетическим фактором¹⁴. Способность к творческой спонтанности может быть развита, а с исчезновением спонтанности появляются дефекты в личностном развитии. Исследователь выделяет два момента: во-первых, спонтанность может восприниматься субъектом как автономное, свободное, не поддающееся сознательному контролю психическое явление; во-вторых, она подразумевает также способность субъекта адекватно разрешать любую новую ситуацию, спонтанность в конечном счете обеспечивает контроль над ситуацией.

Один из ярких представителей экзистенциальной психологии Д. Бьюдженталь делает акцент на экзистенциальных проблемах человека: жизненных потерях, когда каждый, реально встретившись с ними, борется как может¹⁵. По его мнению, у современного человека повреждена интуиция — он утратил чувство бытия. Интуиция рассматривается им как способность быть открытым огромному множеству сигналов глубинных переживаний, улавливать и «слышать свой внутренний голос Я». Благодаря интуиции личность обладает высокой чувствительностью дифференцировать свои потребности и ценности. Каждый человек должен принять решение по главному вопросу: как он будет действовать, чтобы следовать собственному внутреннему пониманию решения проблемы. В связи с этим ученый использует термин «сознательная спонтанность бытия». Описывая феномен спонтанности, Д. Бьюдженталь выделяет ее важный признак: без напряжений и усилий человек приходит к осознанию своих подлинных чувств, спонтанность проявляется в открытом потоке своих переживаний и подлинности жизни.

В. Франкл также отмечает положительную функцию спонтанных психических процессов и поведения¹⁶. Так, если говорить об удовлетворенности жизнью, то счастье не должно быть целью, это побочный продукт, оно возникает автоматически и спонтанно. Общество принуждения, техник, подход к человеку как пассивному объекту лишают его искренности, непосредственности и спонтанности. Фактически В. Франкл ставит в один смысловой ряд гуманистические ценности и спонтанность, которые могут дать субъекту воз-

возможность преодолеть страдания от невроза. Когда человек относится к себе как к объекту, подлинные переживания мира могут исчезнуть; чем больше человек рефлексировает, тем больше он теряет из вида «интенциональные референты»; гиперрефлексия положительно коррелирует с эмоциональными нарушениями, внутренними конфликтами и отрицательно — со спонтанностью.

Как видно из приведенных выше точек зрения, ментальная и поведенческая спонтанность как в отечественной, так и в зарубежной психологии в большей мере связывается с положительными функциями жизнедеятельности человека. В рамках данной статьи невозможно представить теоретический анализ соотношения понятий спонтанности и импульсивности, спонтанной агрессивности. Скажем лишь, что спонтанность поведения рассматривается нами скорее как феномен, выполняющий положительную роль в развитии субъектности человека. Она является не только показателем гармоничности личности, но и фундаментальным свойством психического, игнорирование которого невозможно. Благодаря тому, что чувства имеют свойство спонтанности, субъект и разрешает внутриличностные конфлик-

ты. Спонтанные чувства конституируют переживания, понимание, общение и действия субъекта жизни. Тем самым спонтанность выполняет важнейшую жизненную функцию — обеспечивает восстановление подлинности существования человека и преодоление «разрыва» между субъектом и миром, что в свою очередь способствует развитию субъектности, а значит, гармонизации, интегративности жизненного пути.

На наш взгляд, следует различать, по крайней мере, два рода спонтанности как особой формы сознания и самосознания: в когнитивно-аффективном плане (ментальном) на уровне субъекта переживания и понимания; в плане поведения на уровне субъекта деятельности, взаимодействия. На основе синтеза идей системно-субъектного подхода к исследованию психического (Е.А. Сергиенко) и психологии человеческого бытия (В.В. Знаков) нами вводится понятие «онтологическая включенность субъекта в трудную жизненную ситуацию». Мы считаем, что оно имплицитно отражает роль психических спонтанных процессов в разрешении внутренних конфликтов и может в дальнейшем объяснить развитие субъектности в персоногенезе.

Примечания

¹ Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. С. 350.

² Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни // Чудновский В.Э. Избр. тр. М. ; Воронеж, 2006. С. 26.

³ Красильников И.А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация. Саратов, 2006.

⁴ Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М., 2006.

⁵ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 251.

⁶ Маланов С.В. Методологические и теоретические основы психологии. М. ; Воронеж, 2005.

⁷ Дорофеев Д.Ю. Суверенная и гетерогенная спонтанность: Философско-антропологический анализ. СПб., 2007.

⁸ Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб., 2008. С. 160.

⁹ Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М., 2007.

¹⁰ Ромек Е. Творчество. Репродукция. Спонтанность (Проблема способностей в учении Я.Л. Морено) // Ромек Е. Актуальные проблемы психодрамы и социометрии. Ростов н/Д, 2001. С. 66–72.

¹¹ Харламенкова Н.Е. Спонтанность и контроль в зрелых личностных отношениях // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М., 2007. С. 128–148.

¹² Сергиенко Е.А. Зрелость: молярный или модулярный подход? // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. С. 13–28.

¹³ Григорьева В.Н. Психосоматические аспекты нейрореабилитации. Н. Новгород, 2004.

¹⁴ Морено Я.Л. Психодрама. М., 2008.

¹⁵ Бьюдженталь Д. Наука быть живым. М., 2005.

¹⁶ Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.6

А.Р. ВАГАПОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: Al_fiya@bk.ru

Межполовые различия в соотношении смысловых характеристик ценностей «семья» и «социальная успешность» в юношеском возрасте

В статье рассматриваются проблема личностного самоопределения, формирование смысловой системы понятий «семья» и «социальная успешность». Описываются качественные отличия этих понятий у юношей и девушек, в двух группах, отличающихся уровнем полноты картины самоопределения.

Ключевые слова: самоопределение, смысловая система, семья, социальная успешность.

A.R. VAGAPOVA

Intersexual Differences in the Ratio of Semantic Characteristics of “Family” and “Social Success” Values at Youthful Age

The paper addresses the problem of personal self-determination, the formation of the semantic concept system “family” and “social success”. Describes the qualitative differences between these concepts of boys and girls in two groups with different levels of completeness, the self-determination.

Key words: self-determination, semantic system, family, social success.

Проблема самоопределения в юношеском возрасте является одной из центральных, так как в ней отражается характер взаимодействия индивида и общества, все ключевые моменты данного взаимовлияния, а также — социальная детерминация индивидуального сознания и роль собственной активности субъекта.

Самоопределение связано с ценностями, с потребностью формирования смысловой системы, в которой центральное место занимает проблема смысла жизни, с ориентацией на будущее. Определение человеком себя в обществе как личности — это самоопределение, активная позиция относительно социокультурных ценностей и тем самым определение смысла своего существования. Можно сказать, что личностное самоопределение

имеет ценностно-смысловую природу. Ценности же задают ориентацию на будущее¹.

Стремление занять новую социальную позицию связано с качеством отношений в обществе. В основе самоопределения в юношеском возрасте лежит личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования. Личностное самоопределение задает личностно значимую ориентацию на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, требования, предъявляемые к человеку, т.е. задает социальное самоопределение. На основе социального самоопределения вырабатываются требования

к определенной профессиональной области, осуществляется (естественно, не без влияния многих других факторов) профессиональное самоопределение². Вместе с тем каждое новое поколение осуществляет личностное самоопределение по отношению к иной системе (иерархии) ценностей, существующих в обществе. Исходя из этого, можно рассмотреть формирование смысловой системы для ценностей «семья» и «социальная успешность», а также определение их связи со счастьем в представлениях юношей и девушек.

Если ценность семьи понимается и принимается без сомнений как одна из важнейших, то успех, его цена и социальная успешность не являются такими же однозначно принятыми. Ученые отмечают, что формирование поведения, ориентированного на успех, происходит непосредственно через социальные институты. Сложившись под воздействием группового влияния, диспозиции к достижению успеха «перешагивают» границы групповой принадлежности. В качестве всеобщих они входят в структуру личности и тем самым определяют выбор групп, уровень достижений которых соответствует возросшим требованиям личности. Активное поведение, ориентированное на успех, проявляется не только в учебной или социально-профессиональной деятельности, оно наблюдается практически во всех сферах жизнедеятельности личности и поэтому его можно обозначить как высокогенерализованное качество. Конкуренция, соревнование повышают индивидуальную готовность к успеху. Кроме того, сообщество может так координировать достижения своих членов, что в итоге групповой успех оказывается выше суммы индивидуальных достижений³.

Анализируя особенности формирования ориентации на успех у мужчин и женщин, В.А. Лабунская отмечает, что в традиционном обществе самостоятельное женское социальное или профессиональное преуспевание рассматривалось общественным мнением как ситуация весьма нежелательная. Философами и психологами, социологами и историками предпринимались многочисленные попытки объяснения природы вторичности социальных ролей женщины. Современные психологические исследования влияния познавательных способностей и уровня интеллекта на успешность поведения и социальные достижения мужчин и женщин говорят о следующем: уровень задатков и способностей к активности и интеллектуальной деятельности (по усредненным показателям) не разли-

чается у взрослых мужчин и женщин. Однако мужчины отличаются большим разбросом показателей общего интеллекта по сравнению с женщинами, т.е. среди мужчин больше как высокоодаренных, так и менее способных. При этом высокоодаренным мужчинам социум представляет больше, чем женщинам, возможностей для реализации их задатков и чаще поощряет их достижения. Кроме того, процесс социализации, формирующий модели поведения, начинается рано и не может не сказаться на развитии интеллектуальных способностей мужчин и женщин. Пожалуй, только превосходство женщин в развитии вербальных способностей, а мужчин — в решении зрительно-пространственных задач в настоящее время общепризнано в психологии. Маскулинтная природа социального успеха не объясняется и влиянием фактора материнства. Многочисленные психологические исследования доказывают, что замужние женщины, имеющие детей, демонстрируют более высокий уровень социальных достижений по сравнению с одиночками. Причем они сохраняют высокую продуктивность в течение всего периода замужества, и материнство имеет, скорее, положительное значение для достижения социального успеха⁴.

Для изучения представлений, касающихся связи социальной успешности со счастьем, была разработана анкета изучения жизненных и профессиональных планов (компонентов самоопределения) и применена анкета «Ваши жизненные планы»; для изучения представлений о семье использована проективная методика «Незаконченные предложения» Д. Сакса и Р. Леви; для степени насыщенности жизни событиями в каждом пятилетии применялась методика «Распределение значимых ситуаций» Е.И. Головаха, А.А. Кроника. В экспериментально-психологическом исследовании приняли участие испытуемые в возрасте от 15-ти до 18-ти лет в количестве 200 человек.

Анализ результатов опроса позволил изучить взгляды, касающиеся связи успешности со счастьем. Учащиеся предполагают, что такая взаимосвязь есть, и объясняют ее достижениями человека, удовлетворением потребностей, воплощением своей мечты, наличием хорошей работы и семьи. Иначе говоря, все то, с чем связана социальная успешность и ее результаты, позволяют человеку быть счастливым. Однако в этом вопросе девушки, в отличие от юношей, обратили внимание на то, что в стремлении к социальной успешности можно отказаться от важных элементов в жизни,

в частности семьи, когда есть только работа и карьера, постоянное стремление к новым достижениям. Таким образом, для девушек актуален вопрос понимания человеческого счастья, различное его наполнение: для одних успешность — это признание и успех в профессиональной деятельности, семья, а для других достаточно только чего-то одного. В представлениях девушек оценка обществом социального успеха женщины вариативна. Интересна точка зрения молодежи на возможные пути достижения успеха: так, подчеркивается необходимость сопричастности людей, которые могут разделить успех, оценить его, — это семья, друзья, успешное окружение. Таким образом, семья в структуре представлений об успешности занимает значимое место, можно сказать, что определяет жизненную перспективу.

На основе анализа жизненных планов с использованием разработанной нами анкеты были выявлены две группы с различным уровнем полноты картины самоопределения (группы с высоким и низким уровнем полноты картины самоопределения).

Важной особенностью респондентов с высоким уровнем самоопределения является умение оценивать и планировать результативность своей будущей деятельности, опираясь в большей степени на самостоятельную оценку событий, умение сопоставлять свои желания со своими возможностями. Необходимо также отметить, что стремления связываются с достижением наибольшей автономии и независимости, как материальной, так и личностной, от родителей, оценок окружающих. Если говорить о жизни в целом, по степени ее насыщенности событиями, то она воспринимается ими сообразно природным проявлениям активности (для женщин — в возрасте от 20 до 40 лет, мужчинами в два этапа — в возрасте от 20 до 40 и от 55 до 70 лет), т. е. возрасту, в котором публично проявляются успешные члены общества. Таким образом, жизненная активность в данной возрастной группе соразмерна тем ожиданиям (создание семьи, карьерный рост), которые накладываются обществом на преуспевающих людей.

События, которыми ознаменуется достижение успеха в жизни у девушек, ассоциируются: с окончанием вуза (25 %), счастьем в семье (15 %), как действия — «добьюсь», «приложу усилия» (20 %), с желанием добиться успеха — «захочу» (25 %), т. е. подразумеваются активность, цель. Оценка своей жизни положительна (100 %), описывается постоянное движение —

«лестница вверх: чем выше, тем интереснее», «не без трудностей», «сочетание моих желаний с обстоятельствами», «счастье». В целом, можно отметить, что наибольшее влияние на жизнь, с точки зрения респондентов, будет оказывать выбор учебного заведения — профессиональное самоопределение. Это решение связывается с будущей работой, взаимодействием с коллегами, «карьерой», «достижением задуманного», стремлением к материальной независимости, а также с возможностью «твердо стоять на ногах». Личная жизнь, семья — реализация себя в роли жены, матери, бабушки — присутствуют во всех описаниях. Девушки хотят реализовать себя в работе и в семейной жизни; многократно подчеркивается самостоятельность, видна независимость в суждениях, что является одним из факторов готовности к взрослой жизни.

Успех у юношей ассоциируется с самореализацией на работе, «финансовой базой», «карьерой», «реализацией задуманного» (45 %), с желанием его достичь (22 %). Жизнь воспринимается положительно: она «интересна», «круговорот дел», «пока что удается на славу», «прекрасна»; под влиянием будущих дел: «будет скоро полна событий», «будет долгой», «будет счастливой» (23 %). У юношей все задуманное связывается с конкретными, запланированными поступками.

Как мы видим, самоопределившиеся на данном этапе юноши и девушки видят путь к достижению успеха в работе, карьере, что будет давать возможность стабильного заработка на протяжении всего времени, пока они будут проявлять необходимую для этого активность, они планируют работать до 60-ти лет. Вероятно, понятие успешности в дальнейшем будет трансформироваться: например, успешность будет состоять в продолжении семейного дела и т. д.

Респонденты с недостаточно отчетливым самоопределением в планировании будущего существенно переоценивают значимости уже произошедших событий. Стремление к благополучию зависит не от желания проявить себя и не от опоры на собственные силы: ответственность за происходящее возлагается на стечение обстоятельств (например «получить хорошую работу»). В первой же группе, у самоопределившихся молодых людей, присутствует повышенная поисковая активность; работа для них становится хорошей не сразу: прежде нужно себя зарекомендовать, а потом появится возможность сделать карьеру. Оценка успешных людей

во второй группе, картина достижения ими успеха достаточно схематичны. Желание видеть лишь внешние атрибуты успешности не дает им возможности обратиться к себе с более глубокими вопросами: как она достигается, сколько для этого потребуется времени. Другая позиция в этой группе: успех не воспринимается как самостоятельное достижение, он обусловлен чьей-то помощью и поддержкой (упоминается родительская семья, т. е. экономическая зависимость от нее). Кроме того, собственная жизнь воспринимается как «скучная», а себя они определяют как объект чьего-либо вмешательства.

Степень активности человека, ответственность в выборе жизненного пути, наличие в представлениях об успешном человеке качеств и умений прогнозирования результатов, стремление к самосовершенствованию характерны для лиц с высоким уровнем самоопределения. Акцентирование лишь общих или привлекательных (престижных) сторон в построении жизненных планов, несамостоятельность, размытость общей картины своего профессионального

будущего характеризуют лиц с недостаточно отчетливым самоопределением. Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальное положение и уровень образования родителей, в значительной мере предопределяют жизненный путь ребенка. Необходимо отметить, что родительская позиция может устаревать и те смысловые системы, которые были эффективны ранее, в современной ситуации не работают.

Таким образом, изучение процесса формирования смысловых систем в процессе самоопределения у юношества о семье и социальной успешности интересны, во-первых, в связи с тем, что в них отражаются имеющиеся на данный момент представления индивида. Во-вторых, отношение к этим ценностям находится в центре внимания и размышлений юношества, так как сопровождает процесс самоопределения, поэтому изучение формирования смысловых систем необходимо для глубокого понимания возможных путей развития личности и раскрытия ее способностей в различных областях жизнедеятельности.

Примечания

¹ Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // *Вопр. психологии*. 1988. № 2. С. 19–26.

² Там же.

³ Лабунская В.А. Социальная психология личности. М., 2000.

⁴ Там же.

УДК 316.6

М.Е. ЕСИПОВА

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)
E-mail: lammantinka@yandex.ru

Особенности взаимосвязи имплицитной теории межличностного конфликта и конфликтной компетентности

В статье рассматривается проблема когнитивной характеристики конфликтной компетентности; выявлены и описаны типы имплицитных теорий межличностного конфликта; определена их взаимосвязь с эмоциональным, поведенческим и ценностным компонентами конфликтной компетентности; проведен сравнительный анализ групп людей с различным типом имплицитных теорий межличностных конфликтов.

Ключевые слова: имплицитная теория межличностного конфликта, конфликтная компетентность, ценностное отношение к Другому в конфликте.

M.E. ESIPOVA

Peculiarity of Interrelation Implicit Theories of the Interpersonal Conflict and Disputed Competence

In the article cognitive feature of conflict competency is considered; the types of implicit theory of interpersonal conflict are revealed and described; the types of implicit theory of interpersonal conflict's correlation with emotional, behavioral and axiological conflict competency's components is defined; the comparative analysis of people groups with various types of implicit theory of interpersonal conflict is conducted.

Key words: implicit theory of interpersonal conflict, conflict competency, axiological relation to Other in conflict.

На сегодняшний день конфликтная компетентность изучается в таких отраслях научного знания, как психология, педагогика, социология. Актуальность изучения данного вопроса обусловлена повышением напряженности и конфликтности в социальной и профессиональной сферах жизнедеятельности человека, а также изменениями профессиональных требований к личности специалиста и к его компетентности.

Л.А. Петровская определяет конфликтную компетентность как сложное интегральное образование личности, включающее в себя компетентность человека в собственном «Я» («Я-компетентность»), субъектную позицию, рефлексивную культуру, владение широким спектром стратегий поведения в конфликте, а также культуру саморегуляции, прежде всего эмоциональной¹. В общем виде конфликтная компетентность представляется Б.И. Хасаном как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению².

Анализ исследований компетентности позволяет утверждать, что она является интегральным личностным образованием нового уровня, не просто включающим компоненты различных структур личности, но обладающим собственными характеристиками. Компетентность можно представить в виде блочной структуры с четырьмя блоками компонентов: ценностным, когнитивным, эмоциональным, поведенческим. Исходя из такого понимания структуры, нами был проведен теоретический анализ взглядов различных исследователей, который позволил выделить четыре аналогичных компонента в структуре конфликтной компетентности: когнитивный, эмоциональный, поведенческий и ценностный. В статье будет рассмотрена когнитивная характеристика конфликтной компетентности.

Во многих исследованиях эта характеристика представлена набором конфликтологических знаний, среди которых: природа, сущность, особенности, признаки, структура, динамика, функции, типология, виды и причины возникновения конфликта; структура и виды конфликтной ситуации, активные и пассивные конфликтные стратегии; стили конфликтного поведения и их применимость в различных ситуациях; способы и приемы разрешения конфликтов; технологии предупреждения, управления, разрешения конфликта; профилактика конфликтов. М.В. Башкин к когнитивной харак-

теристике конфликтной компетентности относит способность личности анализировать конфликтную ситуацию, выделять ее структурные компоненты и прогнозировать дальнейшее развитие конфликта³. Т.Е. Майорова к знаниям о конфликте добавляет адекватное восприятие и интерпретацию конфликтной ситуации и конфликта, однако за счет чего обеспечивается адекватное восприятие и интерпретация конфликта, автор не поясняет⁴.

Таким образом, когнитивный компонент конфликтной компетентности сводится к набору знаний или аналитическим способностям. Но, как отмечает Л.А. Петровская, «можно быть очень осведомленным, информированным человеком, но, тем не менее, не всегда оказываться компетентным в конфликте»⁵. На наш взгляд, знания и способности не могут в полной мере объяснить и раскрыть сущность когнитивной характеристики конфликтной компетентности.

Обратимся к другим исследованиям конфликтов. По мнению представителей когнитивной психологии, конфликтное поведение во многом определяется не объективной ситуацией, а субъективным ее восприятием личностью. Современные когнитивные теории подчеркивают роль систем убеждений, когнитивных схем, интеллектуальных процессов в управлении таким поведением. Так, исследователями отмечается, что наиболее важное место в изучении конфликта занимает когнитивная схема, под которой понимается семантическая сеть взаимосвязанных значений (того, что подразумевается), истекающих из центрального убеждения⁶. Если ситуация определяется как конфликтная, для ее характеристики будут выбираться признаки, поддерживающие эту схему. Содержание представлений о том, что считать конфликтом, может различаться.

Учет субъективного фактора как обязательного условия возникновения конфликта характерен для отечественной науки. Здесь обязательным моментом в возникновении конфликта является тот факт, что человек воспринимает ситуацию как конфликтную. Чтобы конфликт стал реальным, его участники должны осознать сложившуюся ситуацию как конфликтную. Н.В. Гришина отмечает, что, интерпретируя внешнюю ситуацию как конфликтную, человек начинает вести себя по правилам конфликтного взаимодействия, трансформируя тем самым ситуацию в конфликт⁷. Поэтому важным в изучении конфликтной

компетентности является учет субъективной оценки ситуации как конфликтной и субъективных представлений о самом конфликте.

В исследованиях ряда авторов одной из субъективных причин, способствующих возникновению конфликта, считается специфика восприятия конфликтной ситуации участниками конфликта, результатом которой является актуализация его образа. Опосредующим звеном между характеристиками участников конфликта и особенностями его протекания выступают образы, идеальные картины конфликтной ситуации, имеющиеся у каждого из участников. Именно эти образы, а не сама реальность являются непосредственной детерминантой конфликтного поведения участников⁸. Они включают в себя такие элементы, как образ Я, образ Другого и образ взаимодействия между Я и Другим. Так, в исследованиях было показано, что структурно-динамические характеристики образа конфликтной ситуации определяют специфику конфликтного поведения юношей и девушек, а социальные представления руководителей о разрешении конфликта определяют их управляющее воздействие на конфликты в организации.

М.В. Кишко вводит понятие имплицитной теории межличностного конфликта, под которой она понимает фрагмент образа мира личности, моделирующего образ конфликта в терминах когнитивных представлений о нем, субъективного отношения и возможного поведенческого репертуара⁹. Автор эмпирически выделила пять типов имплицитных теорий конфликтов: агрессивную, эгоцентрическую, страдательную, сотрудничающую и манипулятивную стратегию поведения. Они находят свое проявление в поведении личности, т.е. обладают поведенческой валидностью.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что существуют типы имплицитных теорий, образов конфликтной ситуации, которые способствуют конструктивному разрешению конфликта, т.е. взаимосвязаны с конфликтной компетентностью. Однако исследований, изучающих роль имплицитных теорий в конфликтной компетентности, а также их взаимосвязь с другими структурными компонентами (эмоциональным, поведенческим и ценностным), ранее не проводилось. Это и определило цель нашего исследования — изучить особенности взаимосвязи имплицитной теории межличностных конфликтов и конфликтной компетентности. Основными задачам исследования выступили:

выявление и описание типов имплицитных теорий межличностных конфликтов; взаимосвязь этих типов с эмоциональным, поведенческим и ценностным компонентами конфликтной компетентности; сравнение групп людей с различными типами имплицитных теорий межличностных конфликтов. Объект исследования — конфликтная компетентность; предмет — психологические особенности конфликтной компетентности людей с различными типами имплицитных теорий межличностного конфликта.

В нашем исследовании конфликтная компетентность рассматривается как системное личностное качество, проявляющееся в конфликтных ситуациях на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, интегрируемое ценностным отношением к Другому. Обозначенные уровни конфликтной компетентности изучаются через выявление: 1) субъективной оценки ситуации как конфликтной; 2) способности понимать и контролировать свои эмоции и эмоции других людей; 3) способности в субъективно конфликтных ситуациях использовать конструктивные речевые техники, способности к децентрации; 4) ценностного отношения к Другому и конструктивного отношения к конфликту в целом.

Для достижения поставленной цели был использован следующий методический инструментарий: методика эмоционального интеллекта М.А. Манойловой, рисуночный тест «Фрустрирующие ситуации» С. Розенцвейга с модифицированной инструкцией, авторская анкета для определения отношения к Другому в конфликте и отношения к конфликту. Для выявления имплицитных теорий межличностных конфликтов был использован семантический дифференциал. Для испытуемых в качестве объектов оценки были представлены роли (я, друг, начальник, подчиненный, принимаемый, отвергаемый человек) и дескрипторы. Последние представляют собой сценарии поведения в конфликте, которые содержат действия участника. Эти сценарии были выявлены с помощью техники репертуарных решеток Дж. Келли (на выборке 30 человек), где испытуемых просили в качестве конструкта наиболее полно описать поведение человека в конфликте. После этого все выявленные конструкты-сценарии, которые были биполярными, трансформировали в однополярные. Наиболее часто встречающиеся конструкты-сценарии составили

список дескрипторов в семантическом дифференциале.

В исследовании принял участие 131 человек — сотрудники пяти предприятий малого бизнеса г. Ростов-на-Дону; среди них — 42 мужчины и 89 женщин в возрасте от 20-ти до 50-ти лет. Исследование проводилось в период с мая по июнь 2010 г. на территории компаний.

С целью выявления типов имплицитной теории межличностного конфликта данные, полученные с помощью семантического дифференциала, подверглись факторному анализу методом главных компонент: мера адекватности КМО оказалась равна 0,77, значимость коэффициента сферичности Бартлетта меньше 0,001. Это свидетельствует о высокой надежности вычисления корреляционной матрицы. Вращение факторов проводилось по методу варимакс: в результате факторного анализа было получено четыре фактора, объясняющие 47 % дисперсии.

В первый фактор вошли 18 дескрипторов, которые описывают конструктивное поведение в конфликте, ориентацию на партнера, стратегию поведения «сотрудничество». Наиболее высокие нагрузки на первый фактор имеют следующие сценарии поведения: внимательно выслушает позицию оппонента, пытается понять другого человека, выяснить его интересы (со значением 0,791); рассудителен, пытается вникнуть в проблему, понять причины, спрогнозировать возможные последствия (0,742); идет на компромисс, проявляет готовность к обсуждению, ищет оптимальное решение, находит точки соприкосновения (0,723). Первый фактор мы назвали диалогическим типом имплицитной теории межличностного конфликта.

Во второй фактор вошли 11 дескрипторов, описывающих агрессивную стратегию поведения в конфликте, для которой свойственно подавление оппонента и стремление навязать свою точку зрения. Наиболее высокие нагрузки на второй фактор имеют следующие сценарии поведения: оказывает давление, силу, подавляет интересы оппонента, заставляет его изменить свою точку зрения (со значением 0,702); доказывает всем свою правоту, жаждет победить, стремится выглядеть правым, не признает своих ошибок (0,696); проявляет авторитарность, жесткость, напористость, требовательность (0,645). Второй фактор назван авторитарным типом имплицитной теории межличностного конфликта.

В третий фактор вошли 11 дескрипторов, описывающих пассивное избегающее поведение, для которого характерно обращение к внутреннему образу Я, наличие внутриличностного конфликта. Наиболее высокие нагрузки на третий фактор имеют следующие сценарии поведения: может промолчать, соглашается на слова, замыкается, обижается, внутренне переживает (со значением 0,630); оправдывается, занимает оборонительную позицию (0,623); ничего не делает, проявляет пассивность, позволяет другой стороне занять приоритетное положение (0,612). Третий фактор называется пассивным типом имплицитной теории межличностного конфликта.

В четвертый фактор вошли 10 дескрипторов, описывающих изоэгрессивные, обманные стратегии поведения, склонность к использованию и провоцированию конфликта в своих личных целях. Наиболее высокие нагрузки на четвертый фактор имеют следующие сценарии поведения: провоцирует конфликт для достижения определенных целей (со значением 0,776); манипулирует, использует хитрость, умеет выгодно для себя выйти из конфликта (0,638); нападает исподтишка, «просчитанное» общение, скрытое воздействие (0,610). Четвертый фактор мы назвали манипулятивным типом имплицитной теории межличностного конфликта.

Таким образом, с помощью факторного анализа удалось выявить четыре типа имплицитных теорий межличностного конфликта: диалогический, авторитарный, пассивный и манипулятивный. Полученные данные согласуются с результатами других исследований, однако имеют свою специфику. Так, в отличие от данных М.В. Кишко, отсутствует тип имплицитных теорий с эгоцентрической ориентацией поведения¹⁰. Признаки эгоцентрической направленности обнаруживаются в авторитарном, пассивном и манипулятивном выявленных типах. А к указанным Н.В. Гришиной принципиальным возможностям реагирования человека на возникающие у него противоречия, среди которых уход (избегание), подавление («борьба») и диалог, добавляется новый — манипулятивный¹¹.

С целью выявления взаимосвязей выделенных типов имплицитных теорий межличностного конфликта с конфликтной компетентностью был проведен корреляционный анализ изучаемых переменных, который показал следующие результаты. Показатели диалогического типа имплицитных те-

орий межличностного конфликта значимо коррелируют с ценностным отношением к Другому в конфликте ($p=0,187^*$), способностью понимать ($p=0,219^{**}$) и контролировать ($p=0,234^{**}$) свои эмоции, способностью понимать ($p=0,468^{**}$) и контролировать ($p=0,179^*$) эмоции Другого, с разрешающим типом реагирования в субъективно конфликтных ситуациях ($p=0,187^*$), а также со способностью к децентрации ($p=0,179^*$). Итак, люди с диалогическим типом способны в ситуации конфликта сохранять субъектное отношение к оппоненту, для них характерен высокий уровень эмоционального интеллекта, который проявляется в хорошей способности к пониманию и управлению как своими эмоциями, так и эмоциями партнера; им свойственна высокая способность к децентрации, т. е. учету и координации точек зрения других людей со своей собственной. Таким образом, представители данной группы обладают высоким уровнем развития конфликтной компетентности.

Показатели авторитарного типа имплицитных теорий межличностного конфликта значимо отрицательно коррелируют с ценностным отношением к Другому в конфликте ($p=-0,202^*$), со способностью понимать эмоции других людей ($p=-0,317^{**}$), с разрешающим типом реагирования ($p=-0,182^*$), со способностью к децентрации ($p=-0,227^*$), а также положительно взаимосвязаны с показателем субъективной оценки конфликтности ситуаций ($p=0,227^*$). Итак, людям с авторитарным типом свойственно большинство фрустрирующих ситуаций оценивать как конфликтные, в таких ситуациях они не сохраняют субъектное отношение к оппоненту, имеют низкую способность к пониманию эмоций других людей, у них не развита способность к учету чужой точки зрения, а также они не ориентированы на разрешающий тип реагирования. Таким образом, представители данной группы обладают низким уровнем развития конфликтной компетентности.

Показатели пассивного типа имплицитных теорий межличностного конфликта отрицательно взаимосвязаны со способностью понимать ($p=-0,206^*$) и контролировать ($p=-0,227^*$) свои эмоции, а также с разрешающим типом реагирования ($p=-0,203^*$). Таким образом, людям с избегающим типом свойственна низкая способность к пониманию и управлению собственными эмоциями,

в конфликте они не ориентированы на разрешающий тип реагирования.

Значимых корреляций показателей манипулятивного типа имплицитных теорий с исследуемыми переменными не выявлено. Это может свидетельствовать о сложности явления манипуляций, которое требует дальнейшего исследования.

Следующей нашей задачей явилось сравнение групп людей с различными типами имплицитных теорий межличностного конфликта. С помощью кластерного анализа методом К-средних было выделено четыре группы респондентов с различными типами имплицитных теорий конфликта: группа с диалогическим типом составила 37 человек, с авторитарным типом — 33, с пассивным типом — 33, с манипулятивным — 29 человек.

Затем группа респондентов с диалогическим типом сравнивалась с остальными типами по U-критерию Манна-Уитни. Значимые различия между группами с диалогическим и авторитарным типами были выявлены по показателям ценностного отношения к Другому в конфликте ($p=0,004$), отношению к конфликту ($p=0,05$), способности к пониманию эмоций других людей ($p=0,005$) и субъективной оценкой конфликтности ситуаций ($p=0,05$). Респонденты с диалогическим типом, в сравнении с респондентами с авторитарным типом, в ситуации конфликта более способны сохранить субъектное отношение к Другому, конструктивнее относятся к конфликту, более способны понять эмоции оппонента, трудные ситуации воспринимают как значительно менее конфликтные. Таким образом, представители первой группы имеют более высокий уровень развития конфликтной компетентности.

Значимые различия между группами с диалогическим и пассивным типами были выявлены по показателям способности к пониманию своих эмоций ($p=0,028$) и пониманию эмоций других людей ($p<0,001$), а также показателю разрешающего типа реагирования ($p=0,05$). Респонденты с диалогическим типом имеют значительно более высокую способность к пониманию как собственных эмоций, так и эмоций других людей, чаще обращаются к разрешающему типу реагирования в конфликтных ситуациях, чем респонденты с пассивным типом.

Значимых различий между группами с диалогическим и манипулятивным типом имплицитных теорий межличностного конфликта выявлено не было.

Таким образом, в результате анализа полученных данных были выявлены четыре типа имплицитных теорий межличностного конфликта. Первый тип — диалогический — характеризуется сотрудничающей стратегией поведения, ориентацией на партнера, конструктивностью в поведении. Второй тип — авторитарный — отличается агрессивной стратегией поведения, таким людям свойственно подавление другого участника, стремление навязать свою точку зрения. Для третьего типа — пассивного — характерно пассивное избежательное поведение, обращение к внутреннему образу Я, наличие внутриличностного конфликта. Четвертый тип — манипулятивный — характеризуется изоциренными, обманными стратегиями поведения, склонностью к использованию и провоцированию конфликта в своих личных целях. Выявленные имплицитные теории межличностного конфликта взаимосвязаны с конфликтной ком-

петентностью. Люди с диалогическим типом обладают высоким уровнем развития конфликтной компетентности: в ситуации конфликта они способны сохранять субъектное отношение к оппоненту, для них характерен высокий уровень эмоционального интеллекта, который проявляется в хорошей способности к пониманию и управлению как своими эмоциями, так и эмоциями партнера; им свойственна высокая способность к децентрации, т. е. учету и координации точек зрения других людей со своей собственной. Люди с авторитарным типом имеют низкий уровень развития конфликтной компетентности: им свойственно большинство ситуаций оценивать как конфликтные, в таких случаях они не сохраняют субъектное отношение к оппоненту, имеют низкую способность к пониманию эмоций других людей и почти не учитывают чужую точку зрения, а также не ориентированы на разрешающий тип реагирования.

Примечания

¹ Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестн. МГУ. Сер. 14: Психология. 1997. № 4. С. 41–45.

² Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб., 2003.

³ Башкин М.В. Структурно-функциональные характеристики конфликтной компетентности // Ярославск. пед. вестник. Ярославль, 2009. № 1 (58). С. 128–133.

⁴ Майорова Т.Е. Формирование конфликтной компетентности педагогов, имеющих профессиональную деформацию. СПб., 2009.

⁵ Петровская Л.А. Указ. соч.

⁶ Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб., 2008.

⁷ Там же.

⁸ Главатских М.М. Взаимосвязь образа конфликтной ситуации с поведением в конфликте. Ярославль, 2003.

⁹ Кишко М.В. Внутриличностные детерминанты выбора стратегии поведения в конфликте. Екатеринбург, 2003.

¹⁰ Там же.

¹¹ Гришина Н.В. Указ. соч.

УДК 371.3

Ю.А. ПАВЛОВА

Геологический колледж Саратовского государственного университета

E-mail: pavlovaYA@mail.ru

М.С. ТОЛМАЧЕВА

Геологический колледж Саратовского государственного университета

E-mail: tolm.maria@yandex.ru

Психолого-педагогическое сопровождение студентов в рамках реализации системы непрерывного профессионального образования ссуз–вуз

Статья посвящена основным задачам учебно-воспитательного процесса в контексте разработки программы психолого-педагогического сопровождения студентов при прохождении стадий непрерывного профессионального образования в рамках концепции информационного общества и новой образовательной парадигмы.

Ключевые слова: информационное общество, непрерывное профессиональное образование, информационная компетентность, психолого-педагогическое сопровождение.

YU.A.PAVLOVA, M.S.TOLMACHEVA

Psychological and Pedagogical Support of Students within the Limits of Realization Continuous Education System "College-High School"

Article is devoted the primary goals of educational process in a context of working out of the program of psychological and pedagogical support of students at passage of stages of continuous vocational education within the concept of an information society and a new educational paradigm.

Key words: an information society, continuous education, information competence, psihological and pedagogical support.

Актуальность темы статьи продиктована особенностями современного этапа развития цивилизации, в процессе которого формируется так называемое информационное общество, где главной ценностью, ресурсом и товаром становится информация. Как следствие этого, для обеспечения конкурентного потенциала страны возникает потребность в формировании личности, готовой к продуктивной деятельности в информационной среде.

В рамках концепции информационного общества и новой образовательной парадигмы особое значение приобретает внедрение непрерывного образования, подразумевающего обучение и развитие человека в течение всей его жизни. Непрерывное профессиональное образование представляет собой системный процесс, каждая стадия которого предполагает выработку у обучающихся новых умений и навыков, а также овладение новыми знаниями, что закладывает основу для дальнейшего обучения на более высоком уровне.

Непрерывное образование — это пожизненный стадийный процесс, обеспечивающий поступательное обогащение творческого потенциала личности и ее духовного мира; он состоит из трех преемственно связанных этапов: детское образование, юношеское образование, образование взрослых. Концепция непрерывного образования, в отличие от традиционной образовательной парадигмы, не признает какой-либо окончательности и завершенности в развитии личностного, в том числе профессионального, потенциала человека¹. Так как во всех сферах деятельности требуются специалисты различных уровней квалификации, становится актуальной реализация системы многоступенчатого профессионального образования, которая позволяет пройти все его стадии — начальную, среднюю, высшую, а также дополнительное профессиональное образование. При этом большое значение, на наш взгляд, приобретает психолого-педагогическое со-

провождение при прохождении этих стадий. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, согласно письму Министерства образования от 27 июля 2003 г., представляет собой особую культуру поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе.

Среднее профессиональное образование, как базовое, так и повышенного уровня, представляет собой ступень перед получением высшего образования, одновременно оно дает возможность после окончания учебного заведения приступить к трудовой деятельности, поэтому мы разрабатываем программу психолого-педагогического сопровождения студентов в рамках реализации такого этапа системы непрерывного образования, как ссуз–вуз в контексте современного этапа общественного развития.

У. Мартин считает, что в информационном обществе формируется новый тип сознания — информационное сознание, которое обусловлено широким доступом к информационным ресурсам, не возможным для людей прошлых эпох². В связи с этим приоритетными задачами учебно-воспитательного процесса, на наш взгляд, являются: 1) выработка у студентов умений и навыков работы с информацией; 2) их мотивирование на дальнейшее образование и развитие; 3) развитие навыков самообразования и саморазвития; 4) воспитание и обучение коммуникативной компетентности.

Для решения первой поставленной задачи можно использовать авторскую модель формирования у студентов информационной деятельности, которая представляет собой комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных целей, функций, методов, форм, средств, психолого-педагогических условий, способствующих развитию умений и навыков поиска, восприятия, порождения, интеллектуализации информации, усвоению ценностно-смысловых установок, определяющих продуктивность такой деятельности. Модель реализуется на принципах системности, на-

уности, индивидуальности, доступности, прочности³.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил рассмотреть некоторые принципы, которым отвечает информационное взаимодействие «информация — студент», организованное преподавателем. В данном контексте, во-первых, это принцип целеполагания, суть которого состоит в том, что студент должен обладать сформированной структурой текущих целей и задач. Во-вторых, это принцип единства тезауруса, который заключается в использовании единого тезауруса всеми участниками информационного взаимодействия; очевидно, что от его объема зависит качество и уровень восприятия информации. В-третьих, принцип личной значимости, реализация которого связана с тем, что студент должен ощущать себя не только получателем информации, но и ее активным интерпретатором и распространителем. Данный принцип заключается в ценности получаемой информации для личностного развития. В-четвертых, принцип фасцинации заключается в том, что форма предоставления сведений способствует продуктивному общению⁴.

Вторая и третья поставленные нами задачи учебно-воспитательного процесса могут быть сведены к единой, которая заключается в формировании у студентов мотивации к дальнейшему личностному и профессиональному развитию с использованием всевозможных доступных информационных ресурсов, что требует хорошего развития навыков информационной компетентности.

Мотивация (лат. *moveo* — двигаю) — побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность; осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели⁵. Для формирования у студентов устойчивой мотивации к последующему развитию необходимо, на наш взгляд, выработать у них представление о том, что продолжение обучения позволяет им получать доступ к новым уровням компетентности, обеспечивающим не только появление новых возможностей, но и более достойный уровень жизни, высокий престиж в обществе, т. е. сформировать «мотивацию достижения».

Д. Мак-Клелланд, анализируя условия формирования мотивации достижения, объ-

единил основные формирующие влияния в четыре группы: формирование синдрома достижения (стремление к успеху выше стремления избегать неудачи); самоанализ; формирование стремления и навыков ставить перед собой высокие, но адекватные цели; межличностная поддержка⁶.

Опираясь на модель Мак-Клелланда, а также на концепцию информационного общества, нами предполагается создание программы психолого-педагогического сопровождения студентов ссуза, направленной на формирование личности адаптивной, гибкой, способной самостоятельно ставить перед собой задачи и находить ресурсы для их решения.

С целью выработки у студента «синдрома достижения» могут быть использованы как индивидуальная (беседы и консультации), так и групповая (тренинги и групповые беседы, приглашение для встреч со студентами успешных в своей профессии специалистов и т. д.) работа. Необходимо также повышение психологической грамотности студентов, оказание им помощи в самопознании и самоопределении. Также нужен индивидуальный подход к каждому с учетом его когнитивных и эмоциональных особенностей. Вариативность при обучении, которая является одним из основополагающих принципов современной системы образования, реализуется через дифференциацию содержания учебного предмета с учетом уровня его усвоения, выбор способов изучения и форм контроля при формировании тех или иных умений и навыков. Помимо этого рекомендуется оказание помощи студенту в составлении вариативного, реалистичного проекта получения образования с учетом его личностных качеств и предпочтений, а также жизненной ситуации. Составление подобного проекта требует активного участия учащегося, педагогического коллектива и психолога образовательного учреждения. В результате у студента должно сформироваться представление об имеющихся у него возможностях дальнейшего профессионального развития (в контексте данной статьи — получения высшего образования).

Последнюю группу условий формирования мотивации достижения, по Мак-Клелланду, можно связать с четвертой из поставленных нами задач, т. е. с повышением коммуникативной компетентности студентов. Коммуникативная компетентность — это

умение ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения⁷. Решение данной задачи может быть достигнуто путем проведения психологических коммуникативных тренингов и брейн-рингов, а также постановкой перед студенческими группами задач, выполнение которых требует участия всего коллектива. Также необходимо проведение работы, направленной

на выработку умения эффективного взаимодействия в конфликтной ситуации.

В заключение хотелось бы отметить, что обозначенные нами основные задачи учебно-воспитательного процесса тесно связаны между собой, образуя целостную систему, а разработка программы психолого-педагогического сопровождения студентов в рамках реализации такого этапа системы непрерывного образования, как ссуз–вуз, имеет важнейшее значение, и ее осуществление, на наш взгляд, требует активного участия всего коллектива среднего специального учебного заведения, а также его тесного сотрудничества с высшими учебными заведениями.

Примечания

¹ Огарев Е.И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (тезаурус). СПб., 2005.

² Мартин У.Дж. Информационное общество : реферат // Теория и практика общественно-научной информации : ежеквартальник / АН СССР. ИНИОН; гл. ред. В.А. Виноградов. М., 1990. № 3. С. 115–123.

³ Павлова Ю.А. Результаты исследования проблемы формирования умений и навыков информационной деятельности у студентов в вузе // Информатизация государственных и муниципальных учреждений : сб. науч. тр. по материалам 2-й научно-практ. конф. Саратов, 2009 ; Кузнецов Н.А., Мухелишвили Н.Л., Шнайдер Ю.А. Информационное взаимодействие как объект научного исследования // Вопр. философии. 1999. № 1. С. 78–86.

⁴ Леонтьев А.Н. Деятельность и личность // Вопр. философии. 1974. № 4, 5. С. 87–97 ; Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М., 1992.

⁵ Шапарь В.Б. Словарь практического психолога. М. ; Харьков, 2004.

⁶ Мак-Клелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007.

⁷ Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982.

УДК 157.07

Г.В. МОРОЗОВА

Ульяновский государственный педагогический университет
E-mail: moroz_29@mail.ru

Эмпирическое исследование идентичности в разных профессиональных группах

В статье описываются подходы к изучению идентичности и результаты исследования идентичности с помощью модифицированного варианта методики «Кто Я» и контент-анализа в разных профессиональных группах.

Ключевые слова: идентичность, типы идентичности.

G.V. MOROZOVA

Empirical Research of Identity in the Different Specialists Groups

In the article the author outlines approaches to studying identity and its research results by means of the “Who I am” method and content analysis in different specialists groups.

Key words: identity, types of identity.

Современные представления об идентичности и ее значимости в структуре процессов самопознания и рефлексии достаточно обширны. Категорию психосоциальной идентичности ввел в психологическую науку Э. Эриксон, понимавший под этим обеспе-

чивающее целостность личности внутреннее чувство самотождественности. Позже Дж. Марсиа дополняет понимание категории идентичности и трактует ее как внутреннюю динамическую структуру потребностей, убеждений и индивидуальной истории¹. В иссле-

дованиях личностной и социальной идентичности данная категория рассматривается как продукт интеграции внутренних процессов самоосознания, увязываемых с внешней социальной ситуацией субъекта. В отечественной школе представление об идентичности складывается в контексте категорий сознания и самосознания, самоотношения (работы Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, В.С. Мерлина, В.С. Мухиной, Л.С. Рубинштейна, А.Г. Спиркина, В.В. Столина, П.Р. Чаматы, И.И. Чесноковой, Е.В. Шороховой).

В последнее время в связи с необходимостью построения культурно-образовательной стратегии формирования субъекта профессиональной деятельности предпринимаются глубокие исследования, посвященные профессиональной идентичности в контексте профессионального становления специалиста, где обосновываются механизмы детерминации и генезиса профессиональной идентичности².

В статье поставлена задача изучения идентичности как компонента профессиональной рефлексии. Можно предположить, что идентичность является одним из основных компонентов профессиональной рефлексии как системы представлений субъекта в отношении его профессиональной реализации. Были проведены полевой и основной этапы исследования, в течение которых результаты исследования обрабатывались и интерпретировались с учетом соответствующих теоретических концепций. Так, для упорядочения полученных материалов самоописаний было предпринято обращение к разработанному в литературе положением о статусах идентичности³. По Дж. Марсиа, статус идентичности является уровнем развития данной структуры и определяется степенью осознания индивидом собственной целостности, а также совокупностью выборов, которые необходимо произвести индивиду при интеграции себя самого в социальную структуру, в которые входит, наряду с другими, выбор профессии⁴. Согласно его теории, статусы идентичности представляют собой виды решения индивидом целостной задачи интеграции себя в социум; всего им выделено четыре таких вида: диффузная идентичность, предрешенная, мораторий, достигнутая идентичность.

Содержания статусов зависят от того, в каком сочетании выступают две главные «не-

сущие конструкции» идентичности — ответственность и изучение возможностей выбора. *Достигнутая идентичность* представляет собой вариант решения задачи самоинтеграции в социум: перед тем как личность смогла принять на себя различные обязательства, она прошла через кризис, связанный с выбором, соответственно, этот статус идентичности является наиболее зрелым. *Мораторий идентичности* заключается в том, что личность все еще переживает кризис выбора, который не завершен, и обязательства личностью не приняты. *Предрешенная идентичность* характеризуется тем, что личность без вхождения в кризис выбора (до него или вне его) приняла на себя определенные социальные обязательства. *Диффузная идентичность* представляет собой вариант решения задачи самоинтеграции в социум, когда личность находится и вне кризиса выбора, и вне принятия на себя социальных обязательств.

Данные для исследования идентичности были получены с помощью теста «Кто Я». Эта методика продуктивна при изучении типов самоидентификаций и статусов идентичности, пользуется популярностью в психологической науке, однако при выборе ее в качестве психодиагностического инструмента следует учесть, что существует несколько ее модификаций, отличающихся, главным образом, способами анализа и классификации полученных данных⁵. Общая инструкция практически одинакова во всех модификациях методики, в ней испытуемому предлагается в течение 12-ти минут дать 20 различных ответов на вопрос, обращенный к самому себе: «Кто Я?».

В данном исследовании использовалась модификация теста «Кто Я» Т.В. Румянцевой (М. Кун, Т. Макпартленд, модификация Т.В. Румянцевой)⁶. Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «В течение 12 минут вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вам самим: “Кто Я?”. Постарайтесь дать как можно больше ответов. Каждый новый ответ начинайте с новой строки (оставляя некоторое место от левого края листа). Вы можете отвечать так, как вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов». Ответы нумеровались и располагались в столбик (вариант: испытуемому предлагается готовый разлинованный лист, где каждая строка пронумерована

на). Существует предположение, что порядок названия самоописаний соответствует их выраженности и значимости соответствующих признаков, т. е. структуре характеристик идентичности⁷. Однако, по мнению А.А. Бодалева и В.В. Столина, это предположение не является доказанным, поскольку невозможно исключить влияние со стороны защитных стратегий самоотношения, когда самое значимое для личности бессознательно откладывается на задний план⁸.

Каждый раз при обращении к тесту «Кто Я» можно использовать только один из способов обработки полученных данных из нескольких существующих, поскольку все модификации теста основаны на разных способах классификации полученных с его помощью данных. Любая модификация теста предполагает определенные регистрируемые показатели, набор типов самоидентификаций и порядок их классификации. Это, безусловно, затрудняет сравнение данных, полученных разными авторами при применении модификаций теста, но, тем не менее, не является препятствием к ее использованию в принципе. Все модификации теста предполагают использование при обработке метода контент-анализа, с помощью которого самоидентификации располагаются по группам и типам внутри групп, после чего происходит их дальнейшая обработка и интерпретация результата. Так, например, традиционно выделяются группа личностных, персональных самоидентификаций, описывающих человека, взятого самого по себе, и группа социальных, описывающих его во взаимосвязях с другими людьми⁹.

Как отдельные группы либо будучи включенными в одну из предыдущих могут регистрироваться идеологические убеждения, интересы и увлечения; стремления и цели; самооценки. Что касается группы социальных самоидентификаций, то внутри нее есть важные различия, которые учитываются при анализе данных. Так, есть виды самоидентификаций, хотя и являющихся по содержанию своему социальными, но не представляющих собой результата осознанного личностного выбора (половая, семейная — в случае когда говорится о роли ребенка в родительской семье и других связанных с ней ролях). В то же время существуют виды социальных самоидентификаций, являющихся продуктом выбора (мировоззренческая, профессиональная).

К достоинствам методики относится потенциальное богатство оттенков самоописаний и возможность анализировать самоотношение, выраженное языком самого субъекта. Кроме того, она эффективна как инструмент данного исследования (хотя и не совпадающий с его гуманистической направленностью), так как личность с неразвитыми навыками самоосознавания, опытом рефлексии и низкими способностями самоописания оказывается в положении, когда ее ограниченность в опыте рефлексии становится очевидной по сравнению с личностью, обладающей достаточно высокими навыками самоосознавания, рефлексии и самоописания.

Шкала анализа идентификационных характеристик данной модификации теста включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности: социальное Я, коммуникативное Я, материальное Я, физическое Я, деятельное Я, перспективное Я, рефлексивное Я. Выделяются также в качестве отдельных проблемная идентичность и ситуативное состояние, переживаемое в настоящий момент.

Обработка данных на первом этапе велась методами контент-анализа, первичным и вторичным. Каждый ответ испытуемого анализировался на предмет содержания и относился к определенной шкале и разновидности градаций внутри нее, если шкала их включала. Так производился первичный контент-анализ. Вторичный на первом этапе подразумевал повторную обработку тех же данных по шкалам «Уровень рефлексивности идентичности», «Уровень дифференцированности идентичности», «Валентность идентичности».

Были проанализированы все самоописания испытуемых по превалирующему содержанию определений, в результате чего были выделены главные смысловые единицы анализа материалов. За единицу анализа было принято слово и словосочетание, которым испытуемый определял себя при ответе на вопрос «Кто Я?». Смысловые единицы и единицы счета в данном случае совпадали. Содержательно за смысловые единицы и единицы счета были приняты шкалы градации шкал теста «Кто Я» в модификации Т.В. Румянцевой.

При первичном контент-анализе выделились семь видов содержания самоописаний: социальное Я, коммуникативное Я, ма-

териальное Я, физическое Я, деятельное Я, перспективное Я, рефлексивное Я, часть из которых включали разновидности самоописаний внутри них. Вид содержания «Социальное Я» предусматривает семь разновидностей самоописаний: прямое обозначение пола, сексуальная роль, учебно-профессиональная ролевая позиция, семейная принадлежность, этническо-региональная идентичность, мировоззренческая идентичность, групповая принадлежность. Вид содержания «Коммуникативное Я» предусматривает две разновидности самоописаний — описание через дружбу с кем-то и описание через круг друзей. Вид содержания «Материальное Я» имеет одну градацию — описание собственности, оценка обеспеченности, отношение к деньгам и внешней среде. Вид содержания «Физическое Я» имеет одну градацию — субъективное описание физических данных, фактическое описание физических данных, местоположения, веса, роста. Вид содержания «Деятельное Я» предусматривает две разновидности самоописаний: описание через занятия, деятельность, интересы, увлечения и описание через самооценку своей способности к деятельности. Вид содержания «Перспективное Я» насчитывает девять разновидностей самоописаний: через профессиональную перспективу, семейную, групповую, коммуникативную, материальную, физическую, деятельностьную, персональную и оценку своих стремлений. Вид содержания «Персональная идентичность» содержит одну градацию, подразумевает описание личностных качеств, особенностей характера, индивидуального стиля поведения, персональных характеристик. Вид содержания «Глобально-экзистенциальное Я» содержит одну градацию и подразумевает описание себя как части глобальных или экзистенциальных процессов или систем. Вид содержания «Проблемная идентичность» введен для отнесения в него выражений, отражающих крайне малую степень осознанности себя либо самоуничужения («не знаю», «не могу ответить», «я ничто»). Вид содержания «Ситуативное состояние» введен для отнесения в него описаний текущего психоэмоционального состояния. Все перечисленные виды являются качественно-содержательными, т.е. не предусматривают при отнесении описаний в тот или иной вид содержания какого-либо подсчета.

Последующие виды содержаний подразумевают, что будет произведен подсчет набранных баллов, после чего выбран тот или иной тип градации вида. Вид содержания «Уровень рефлексии» подразумевает не общий уровень рефлексивной активности личности, но ее рефлексивность относительно собственной идентичности, проявленную в пределах данного теста. Автор модификации методики предлагает выделять два уровня рефлексии идентичности, соответственно количеству данных ответов — высокий и низкий. Вид содержания «Уровень дифференцированности идентичности» подразумевает три возможных уровня дифференцированности, в зависимости от того, какое количество видов содержания было задействовано в ответах. Вид содержания «Валентность идентичности» предполагает четыре типа вариантов сочетаний эмоциональной окрашенности ответов, таким образом, выделяются негативная, нейтральная, позитивная и завышенная идентичности.

В ходе обработки данных самоописаний еще на полевом этапе исследования была выявлена необходимость каким-то образом идентифицировать массу самоописаний, которая не подходила ни под одну из предусмотренных в оригинальном варианте методики шкал. Она носила образно-метафорический характер. Факт наличия большого количества таких самоописаний обязывал предпринять некоторые шаги, дабы они, не включенные ни в одну из предыдущих групп, могли участвовать в контент-анализе и быть проинтерпретированными. Требовалось дополнить классификацию видов еще одним. Мы назвали его «Образное Я» и расположили в рефлексивном Я. Это был единственный шаг по модификации процедуры обработки данных, во всем остальном использование методики было сохранено в варианте Т.В. Румянцевой. В окончательном варианте при контент-анализе учитывались 25 содержательных характеристик, две дополнительные содержательные характеристики (проблемная идентичность и ситуативное состояние Я в настоящий момент) и три вида, включающие девять подвидов дополнительных формально-содержательных характеристик. Таким образом, всего в контент-анализе данных самоописаний, полученных с помощью методики «Кто Я», было использовано 33 показателя, что позволило достаточно детально анализировать полученные самоописания.

Контент-анализ данных (первичный и вторичный), полученных с помощью методики «Кто Я», представлял собой первый этап их обработки. По его окончании для упорядочения всех категорий полученных самоописаний необходимо было разработать их классификацию. Для классификации вариантов и отнесения их к конкретным типам идентичности было принято решение использовать вышеупомянутые положения Дж. Марсиа о статусах идентичности с небольшой доработкой¹⁰. Мы выделили в рамках двух типов идентичности, «Предрешенной» и «Моратория», еще по одному типу: получилось два типа идентичности «Мораторий» и два типа идентичности «Предрешенная». Данное решение диктовалось невозможностью уложить все полученные результаты обработки самоидентификаций в четыре типа, необходимостью более тонкого различения типов идентичности испытуемых, стремлением получить более достоверные результаты.

При отнесении того или иного типа самоописания к тому или иному из шести выделенных для анализа типов идентичности мы ориентировались на ряд критериев. Ими являлись обязательные сочетания некоторых основных характеристик и дополнительные сочетания остальных характеристик. Основными характеристиками считались, например, присутствие мировоззренческого вида содержания в самоописании, отсутствие низкой дифференцированности и негативной валентности. Критерием отнесения служило то, что сохранялась ориентация на выделение-идентификацию достигнутого типа идентичности как зрелого, обладающего наиболее высоким уровнем социальной адаптации.

Таким образом, основанием для отнесения самоописания к определенному типу идентичности служили наборы сочетаний характеристик видов содержания, по которым проводился анализ сочетаний, совокупностей содержаний самоописаний. Для этого, с опорой на данные первого этапа контент-анализа, были выделены сочетания или совокупности обязательно представленных характеристик, желательные присутствующие характеристики, сочетания обязательно отсутствующих характеристик и области расположения максимума содержаний самоописаний в шести выделенных типах идентичности (табл. 1).

Следует пояснить критерии, по которым происходил отбор сочетаний или совокуп-

ностей обязательно представленных характеристик, желательных присутствующих характеристик, обязательно отсутствующих характеристик и областей расположения максимума содержаний самоописаний. Главными критериями были положения Дж. Марсиа о четырех основных статусах идентичности и двух главных «несущих конструкциях» — ответственности и изучении возможностей выбора. Опираясь на эти положения при анализе самоописаний, было принято решение вначале выделить сочетания или совокупности обязательно представленных характеристик, желательных присутствующих характеристик, обязательно отсутствующих характеристик и областей расположения максимума содержаний самоописаний для достигнутой идентичности, после чего определить те же характеристики для других типов.

Исходя из идеи, что достигнутая идентичность подразумевает состоявшееся прохождение субъекта через кризис и осознанное принятие в связи с этим обязательств, было решено считать входящими в обязательное сочетание характеристик для этого типа идентичности следующие — мировоззренческую, этническую, деятельностьную, глобально-экзистенциальную. Данные области самосознания и самоопределения представляются наиболее важными при выборе, в то время как социальная, коммуникативная, перспективная и персональная, входящие в совокупность желательных присутствующих характеристик, представляются производными от них. Важно заметить, что в этом сочетании характеристик в самоописаниях нет низкой дифференцированности их содержания и нет негативной валентности. При таком сочетании представляется не критичным факт, где, в каком виде характеристик находится максимум данных субъектом самоописаний, для других же типов идентичности это является важным.

Данное сочетание отвечает идее статуса достигнутой идентичности, согласно Дж. Марсиа, так как отражает достаточную степень зрелости личности. Она обладает уже принятыми решениями в сферах мировоззрения, этнической принадлежности, отношения себя к миру, деятельности (в первую очередь профессиональной), при этом данные решения приняты осознанно¹¹. Отсутствие негативной валентности свидетельствует о том, что у такой личности нет аутоагрессивных тенденций, типичных для острокризисных состояний. Вы-

сокая дифференцированность содержания самоописаний отражает достаточно высокий уровень рефлексии собственных качеств — «объемную» рефлексию.

Типы идентичности «Мораторий-2» и «Мораторий-1» являются близкими по наборам характеристик, данных в самоописаниях. Это неслучайно, поскольку оба типа отражают статус личности, проходящей через кризис и переживающей выбор в каких-то сферах жизнедеятельности. Что касается мировоззрения и этнической принадлежности, то здесь выбор, как правило, уже совершен, и это придает данным типам идентичности некоторую устойчивость по сравнению с другими (кроме достигнутой). Так же, как и при достигнутой идентичности, отсутствие негативной валентности свидетельствует, что нет аутоагрессивных тенденций, типичных

для личности в острокризисных состояниях. Несмотря на то, что личность, находящаяся в данном статусе идентичности, проходит кризис, выбор в сферах мировоззрения и этнической принадлежности уже совершен и осознан.

Для идентификации типа идентичности «Мораторий-2» требуется наличие в самоописаниях мировоззренческих либо этнических характеристик в качестве обязательно присутствующих, и их должно быть не менее двух в общем количестве, они могут быть дополнены социальными, деятельностными, глобально-экзистенциальными, перспективными, семейными. При этом критичным считалось отсутствие в самоописаниях низкой дифференцированности их содержания и негативной валентности. Максимум самоописаний расположен, как правило, в пер-

Таблица 1

Сочетания характеристик видов содержания самоописаний для отнесения их к типу идентичности

Тип идентичности	Обязательно присутствующие характеристики (сочетание)	Желательно присутствующие характеристики	Обязательно отсутствующие характеристики	Максимум количества самоописаний
Достигнутая (кризис пройден, обязательства приняты осознанно)	Мировоззренческая; этническая; деятельностная; глобально-экзистенциальная	Социальная. Коммуникативная. Перспективная. Персональная	Низкая дифференцированность. Негативная валентность	Не является критичным
Мораторий-2 (кризис в течении, обязательства не приняты полностью)	Мировоззренческая либо этническая	Социальная. Деятельностная. Глобально-экзистенциальная. Перспективная. Семейная	Низкая дифференцированность. Негативная валентность	Персональная либо перспективная, либо семейная
Мораторий-1 (кризис в течении, обязательства не приняты полностью)	Социальная. Перспективная. Глобально-экзистенциальная Мировоззренческая или этническая представлены единично	—	Низкая дифференцированность. Негативная валентность	Деятельностная
Предрешенная-1 (кризис не переживался, обязательства приняты до него)	Деятельностная. Социальная. Глобально-экзистенциальная	—	Мировоззренческая. Этническая. Низкая дифференцированность. Негативная валентность	Персональная либо семейная, либо материальная, либо образная
Предрешенная-2 (кризис не переживался, обязательства приняты до него)	Деятельностная, социальная — в их сочетании либо по отдельности	Деятельностная. Социальная	Мировоззренческая. Этническая. Глобально-экзистенциальная. Низкая дифференцированность. Негативная валентность	Образная либо персональная, либо материальная, либо семейная
Диффузная (вне кризиса, вне принятия обязательств)	Персональная либо образная. Низкая дифференцированность при высоком количестве самоописаний	Единично представлена социальная либо глобально-экзистенциальная	Мировоззренческая. Этническая. Деятельностная. Перспективная. Коммуникативная	Персональная либо образная

сональных либо семейных характеристиках. Личности, представляющие данные сочетания, совершили выбор либо в мировоззренческой сфере, либо в этнической. Эти факты «уравновешивают» максимум самоописаний, находящийся в персональной сфере, характерный для личностей, переживающих кризисные состояния, что присуще данному типу идентичности. Наличие максимума самоописаний в сфере семейных характеристик можно отнести к защитному типу процессов самоосознавания, присущим тем, кто переживает кризисные состояния, и это также свойственно данному типу идентичности.

Для идентификации типа идентичности «Мораторий-1» критичным является максимум самоописаний в деятельностных характеристиках, при этом могут присутствовать единичные самоописания в сферах мировоззрения и этнической принадлежности, в таких случаях наблюдаются социальные, персональные, глобально-экзистенциальные характеристики, отсутствуют низкая дифференцированность и негативная валентность.

Типы идентичности «Предрешенная-1» и «Предрешенная-2» отражают факт принятых личностью обязательств вне прохождения кризиса и осознанного выбора. Представляется важным подчеркнуть использование в данном случае предлога «вне», а не «до» (вне кризиса, а не до него). Предлог «до» означал бы, что личность просто «не успела» пройти через кризисные переживания, связанные с выбором, что являлось бы не совсем корректным. Этот предлог отражает хронологию жизнедеятельности, но не мотивацию субъекта, последняя же в данном случае является определяющей; предлог «вне» допускает, что кризис был (и, возможно, еще не закончился), была и необходимость выбора (может быть, она и в этот момент существует) как насущная задача, однако личность избегает по разным причинам осуществлять этот выбор в очень важных сферах жизнедеятельности. Это делает данные типы идентичности весьма «неуравновешенными» структурами, если рассматривать сочетания их обязательно представленных характеристик. Максимумы самоописаний могут быть расположены в области образных, персональных, материальных, семейных характеристик, что свидетельствует о нарциссичной либо защитной окрашенности. Люди, относящиеся к данному типу идентичности, могут определять себя и через деятельностные, социальные характе-

ристики, которые являются основными «несущими конструкциями» их рефлексивной активности. Это позволяет личности сохранять достаточный уровень социальной адаптации.

В типе идентичности «Предрешенная-1» обязательно отсутствующие характеристики — мировоззренческие и этнические, низкая дифференцированность и негативная валентность в самоописаниях, при этом присутствуют деятельностные, социальные и глобально-экзистенциальные. Максимум самоописаний может быть расположен в области образных, персональных характеристик, что можно интерпретировать как достаточно нарциссичное по содержанию самоописание, или этот максимум присутствует в материальных и семейных характеристиках, что трактуется как защитное по содержанию самоописание.

В типе идентичности «Предрешенная-2» одновременно отсутствуют мировоззренческие, этнические и глобально-экзистенциальные характеристики, здесь низкая дифференцированность и негативная валентность в самоописаниях; незначительно представлены деятельностные и социальные характеристики, это является обязательным сочетанием для идентификации данного типа. Максимум самоописаний может быть расположен в области образных, персональных, материальных или семейных характеристик.

Для идентификации диффузного типа идентичности критичным является следующее: с высоким общим количеством самоописаний (более 15-ти) сочетается их низкая дифференцированность, т. е. самоописания расположены не более чем в двух-трех сферах. При этом исключены из рефлексивного процесса такие сферы, как мировоззренческая, этническая, деятельностная, перспективная, коммуникативная. Единично представлены социальные либо глобально-экзистенциальные характеристики. Максимум самоописаний расположен в области образных либо персональных характеристик, что можно интерпретировать как нарциссичную окрашенность содержаний самоописаний.

Отличие диффузного типа идентичности от вариантов предрешенного заключается в том, что в случаях типов предрешенной идентичности в самоописаниях наблюдаются деятельностные или социальные характеристики, что совершенно отсутствует в случае диффузного типа, при котором вся рефлексивная активность оказывается эгоцентри-

чески сфокусированной на самой личности — начале и завершении всего процесса самоидентификации, при отсутствии отражения личностью каких бы то ни было обязательств либо связей с другими людьми и с миром.

В исследовании идентичности как компонента профессиональной рефлексии субъекта труда участвовали 253 человека, что составило общий объем выборки: из них 50 человек — педагоги средних школ, 50 человек — студенты высших учебных заведений (4-й курс), 51 человек — экономисты-бухгалтеры, 51 человек — частные (индивидуальные) предприниматели, 51 человек — инженеры-программисты. Таким образом, в общей выборке представлено пять профессиональных групп, вследствие чего можно утверждать, что она достаточно репрезентативна. Анализ данных производился с помощью программ Statistika-6 и SPSS.

Распределение данных по параметру «Тип идентичности» в общей выборке близко к нормальному. В общем количестве данных (253 наблюдения) число типов идентичности распределилось следующим образом: 28 (11 %) случаев достигнутой идентичности; 42 (16 %) — «Мораторий-2»; 28 (11 %) — «Мораторий-1»; 83 (33 %) — «Предрешенная-1»; 62 (25 %) — «Предрешенная-2», 10 (4 %) случаев диффузного типа идентичности. Таким образом, большая часть самоописаний относится к типу «Предрешенная-1», а если сравнивать соотношение первых трех относительно «уравновешенных» типов идентичности с последними тремя, то оказывается, что большинство полученных самоописаний представляют собой не очень уравновешенные типы идентичности (61 % против 39 %).

Существуют ли значимые различия между группами испытуемых, входящими в общую выборку, по данному параметру проверялось с применением t-критерия Стьюдента для независимых выборок, а также непараметрического критерия Манна–Уитни (табл. 2).

Попарное сравнение группы педагогов с другими группами по параметру «Тип иден-

тичности» с помощью t-критерия не выявило значимых различий между группами, поскольку критическое значение критерия для данного случая составляет 1,98 для $p=0,05$. В данном случае такого эмпирического значения не имеется ни в одной сравниваемой паре, однако можно видеть, что наибольшее и одновременно самое близкое к критическому эмпирическое значение получено при сравнении группы педагогов с группой программистов.

Сравнение группы педагогов с другими с помощью критерия Манна–Уитни также не показало значимых различий между группами по параметру «Тип идентичности». Критическое значение критерия для данного случая равно 912 для $p=0,01$ и 1010 для $p=0,05$, но наименьшее и одновременно самое близкое к критическому эмпирическое значение получено при сравнении групп педагогов и программистов.

Таким образом, по параметру «Тип идентичности» не обнаружено различий между изучаемыми профессиональными группами. Практически в любой профессиональной группе в рамках данного исследования можно обнаружить все типы идентичности, ни одна из групп в этом смысле не выделяется. Даже сравнение всех групп с группой студентов, которая по возрастному показателю отличается от других, не выявляет таких различий, как этого можно было бы ожидать. Отчасти это может объясняться тем, что в исследовании задействованы студенты, которые учатся на предпоследнем курсе, многие из них имеют опыт работы с неполным рабочим днем, общения с работодателем, что делает их более зрелыми по сравнению со студентами младших курсов, хотя и это предположение нуждается в экспериментальной проверке. Сам по себе тип идентичности, каков бы он ни был (какой степени зрелости личности он бы ни соответствовал), не определяет различий между группами. В то же время, вероятно, в основе различий между профессиональными группами, если они существуют, лежат

Таблица 2

Групповые различия по параметру «Тип идентичности»

Сравниваемые группы	t-критерий	Критерий Манна–Уитни
Студенты/педагоги	0,34	1230,000
Частные предприниматели/педагоги	0,66	1151,000
Экономисты/педагоги	0,00	1230,000
Программисты/педагоги	1,01	1138,000

другие параметры. Это обязывает предпринимать дальнейшие шаги в их исследовании.

Таким образом, результаты исследования позволяют сформулировать следующие выводы. При изучении идентичности в различных профессиональных группах было выявлено следующее соотношение типов идентичности в общей выборке испытуемых: 28 (11 %) случаев достигнутой идентичности; 42 (16 %) — «Мораторий-2»; 28 (11 %) — «Мораторий-1»; 83 (33 %) — «Предрешенная-1»; 62 (25 %) — «Предрешенная-2»; 10 (4 %) — диффузный тип идентичности.

Большинство полученных самоописаний относятся к не очень уравновешенным типам идентичности (61 % против 39 %), самая

большая часть самоописаний принадлежит типу идентичности «Предрешенная-1» (33 %).

Сравнение групп по параметру «Тип идентичности» с помощью t-критерия и критерия Манна-Уитни по параметру «Тип идентичности» не обнаружило различий между изучаемыми профессиональными группами. Сам по себе тип идентичности, каков бы он ни был (какой степени зрелости личности он бы ни соответствовал), не определяет различий между профессиональными группами. В то же время, вероятно, в основе различий между профессиональными группами, если они существуют, лежат другие параметры. Это обязывает предпринимать дальнейшие шаги в их исследовании.

Примечания

¹ Marcia J. Identity in adolescence. Handbook of adolescent psychology / ed. by J. Adelson. N. Y., 1980. P. 10.

² Акбиева З.С., Терновская О.П., Шнейдер Л.Б. Психология карьеры и профессионально-релевантное поведение специалиста. М., 2008.

³ Marcia J.E. Ego-identity status: Relationship to change in Self-esteem, "general maladjustment" and authoritarianism // Journ. of Personality. 1970. V. 38, № 2. P. 249–268.

⁴ Marcia J. Identity in adolescence. Handbook of adolescent psychology.

⁵ Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб., 2006. С. 82–103.

⁶ Там же.

⁷ Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопр. психологии. 1997. № 5. С. 28–43.

⁸ Общая психодиагностика: учеб. пособие / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. СПб., 2006.

⁹ Данилова Е.Н., Ядов В.А. Контуры социально-групповых идентификаций личности в современном российском обществе // Социальная идентификация личности / под ред. В.А. Ядова. М., 1993. С. 137–145.

¹⁰ Marcia J. Identity in adolescence. Handbook of adolescent psychology.

¹¹ Ibid.

УДК 373

Ю.А. АФОНЬКИНА

Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры
E-mail: julia3141@rambler.ru

К проблеме мониторинга качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования

В статье представлена модель мониторинга качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Она разработана на основе федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Ключевые слова: мониторинг, общеобразовательная программа, дошкольное образование, принцип интеграции, психологизация, развитие ребенка.

YU.A. AFONKINA

To the Problem of Monitoring the Quality of the Development of Basic Educational Program of Preschool Education

The article presents a model for monitoring the quality of mastering basic educational program of preschool education. This model is developed based on the federal government requirements for the structure of the core educational program of preschool education.

Key words: monitoring, learning programs, early childhood education, the principle of integration, psychology, child development.

Современное дошкольное образование развивается в принципиально новых условиях, которые регламентированы приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 г. «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (далее ФГТ)¹. Данный документ определяет направления стратегических преобразований, реализация которых приведет к качественно иному уровню функционирования и развития системы образовательных услуг для детей дошкольного возраста. Центральным моментом, глобальной идеей этих преобразований является, на наш взгляд, психологизация системы образования дошкольника, а именно, приведение в соответствие практики дошкольного образования с теми специфическими характеристиками дошкольного возраста, которые определяют его уникальный вклад в общий цикл психического развития. В данном смысле показательным является тот факт, что в качестве центральных принципов ФГТ определяют:

сочетание научной обоснованности и практической применимости, когда содержание программы должно соответствовать основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики, при этом иметь возможность реализации в массовой практике дошкольного образования;

соответствие содержания программы критериям полноты, необходимости и достаточности (позволять решать поставленные цели и задачи только на необходимом и достаточном материале, приближаться к разумному «минимуму»);

обеспечение единства воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач образования детей дошкольного возраста, в процессе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию детей в данный возрастной период;

интеграция образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, специфической образовательных областей;

комплексно-тематическое построение образовательного процесса;

решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при про-

ведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования;

построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми: основным и ведущим видом деятельности для них является игра.

Таким образом, целеполагающие идеи развития дошкольного образования аккумулируются вокруг принципа интеграции, под которым понимается состояние или процесс, приводящие к взаимопроникновению и взаимодействию образовательных областей, обеспечивающие целостность образовательного процесса².

Реализация Федеральных государственных стандартов ставит перед дошкольными образовательными учреждениями проблему разработки инновационной модели мониторинга, направленного на определение качества дошкольного образования, а принцип интеграции дает новое видение его организационных форм и содержания. В статье представлена инновационная модель мониторинга качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования с позиции принципа интеграции. Его важность в контексте анализа дошкольного периода определяется тем, что, как показали многочисленные фундаментальные и прикладные исследования, этот возраст обеспечивает общее развитие, которое создает фундамент для приобретения в дальнейшем любых знаний и навыков, освоения сложных видов деятельности, вхождение в общественные процессы, развитие специальных способностей.

При разработке модели мониторинга мы ориентировались на определение термина «качество дошкольного образования» С.В. Кузьмина³. С его точки зрения, это совокупность свойств и характеристик, реализация которых в образовательном процессе способствует разностороннему развитию ребенка до уровня, соответствующего его возрастным возможностям и требованиям общества, сохранению его здоровья и обеспечению успешности перехода к следующему возрастному периоду. Критерии качества образования дошкольника должны иметь интегративный характер. Как подчеркивает Е.Л. Низиенко, достижения детей дошкольного возраста определяются не суммой знаний, умений и навыков, а совокупностью интеллектуальных и личностных качеств⁴. ФГТ дает четкие представления об интегративных характеристиках, которые должны быть сформированы у ребенка — выпускника детского

образовательного учреждения к семи годам и являются критерием качества дошкольного образования. К ним относятся: физическое развитие; любознательность, активность; эмоциональная отзывчивость; средства общения и способы взаимодействия со взрослыми и сверстниками; способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдение элементарных общепринятых норм и правил поведения; способность решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту; первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе; универсальные предпосылки учебной деятельности — умения работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции; умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности. Данные характеристики и составляют предмет мониторинга.

Показателен тот факт, что формирование интегративных характеристик, как предполагает ФГП, должно происходить не при освоении ребенком отдельных образовательных областей: они являются совокупным результатом освоения дошкольником всех образовательных областей. Итак, цель мониторинга — изучить достижение детьми 6–7 лет планируемых итоговых результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования на основе выявления сформированности интегративных качеств. Принцип интеграции в предлагаемой нами модели реализуется в мониторинговой процедуре.

Мониторинг качества дошкольного образования проводится всеми специалистами дошкольного образовательного учреждения, работающими с ребенком. Однако в мониторинговой деятельности специалистов отличаются как предмет диагностики, так и методический инструментарий. В совокупности использование разнообразных методик, изучение одного и того же содержания развития ребенка с разных профессиональных позиций позволяет составить комплексное объективное представление о сформированности интегративных показателей, которые и являются критериями качества реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Форма и процедура мониторинга таковы: он проводится группой специалистов под руководством старшего воспитателя (куда вхо-

дят воспитатели, работающие в данной возрастной группе, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, педагог-психолог) как коллегиальное обсуждение соответствия проявлений интегративных показателей у каждого ребенка определенным балльным характеристикам.

На первом этапе воспитатели, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель на заседании консилиума представляют доказательные данные о ребенке, полученные с использованием малоформализованных методик, преимущественно в процессе наблюдений на занятиях и в самостоятельной деятельности. Инструктор по физической культуре представляет количественные и качественные данные по освоению основных движений и физических качеств, работоспособности, а музыкальный руководитель — по освоению музыкально-ритмических движений, певческих навыков, уровню музыкальной отзывчивости.

Педагог-психолог представляет данные о ребенке, полученные им в процессе индивидуального взаимодействия с ним с использованием формализованных диагностических методик (тестовых процедур, естественного эксперимента), отвечающих таким требованиям, как экономичность, развивающий характер взаимодействия взрослого с ребенком, прогностичность результатов психологического обследования, близость диагностических заданий к педагогическому процессу, возможность перевода результатов методик на педагогический язык.

Второй этап связан с принятием решения командой специалистов:

1) данные о ребенке исчерпывающие, информативные, в них нет существенных разногласий;

2) если существует необходимость получить более подробную диагностическую информацию, дополнить ее экспертными оценками родителей, беседой с ребенком, выполнением им специально подобранных диагностических заданий, анализом продуктов его деятельности, то необходимая информация собирается специалистами.

На третьем этапе, изучив информацию, специалисты составляют интегративную характеристику, включающую уровни сформированности интегративных показателей у отдельных детей и группы дошкольников в целом. Иными словами, происходит «сборка статуса ребенка (группы)».

Для решения данной задачи нами разработаны мониторинговые критерии в соответствии с определенными ФГТ интегративными характеристиками. Реализация принципа интеграции обеспечена изучением в разных видах детской активности базовых показателей развития, которые характеризуются информативностью и прогностичностью, формируются в разных видах детской деятельности при освоении образовательных областей и являются комплексными. Мы исходили из идеи, что знания, умения и навыки деятельности (по сформированности которых в традиционной парадигме оценивалось качество дошкольного образования) отражают лишь ее техническую сторону, тогда как для мониторинга качества образования принципиальную важность имеет изучение побуждений к деятельности и способность к ее самоорганизации. Обозначенная триада — знания, умения и навыки, побуждения и самоорганизация — составила концептуальную основу для разработки интегративных параметров мониторинговой оценки интегративных характеристик. Каждая интегративная характеристика представлена рядом диагностируемых показателей, для оценки которых разработаны оценочные шкалы. Диагностируемые показатели составляют содержание мониторинга. На основе оценочных шкал заполняется таблица по каждому интегративному показателю отдельно для каждого ребенка (графа «всего в баллах»), определяются уровень сформированности изучаемой интегративной характеристики у конкретного ребенка (графа «уровень») и сумма баллов по отдельным диагностируемым показателям на группу детей (графа «итога»). Подсчитывается в процентном соотношении распределение детей возрастной группы по высокому, среднему и низкому уровню сформированности диагностируемого интегративного показателя. В качестве примера приведем мониторинговые критерии по интегративной характеристике «любознательность, активность».

Познавательные интересы:

проявляет разнообразные познавательные интересы (к миру предметов и вещей, миру социальных отношений и своему внутреннему), при восприятии нового пытается понять суть происходящего, установить причинно-следственные связи — 3 балла;

преимущественно проявляет познавательные интересы к миру физических явлений — 2 балла;

проявления познавательных интересов неустойчивые, преобладают предметно-ориентированные, утилитарные интересы (интересы обладания предметами или удовлетворения своих утилитарных нужд) — 1 балл;

интересы не оформлены, недифференцированы; реагирует на новизну, но когда новизна восприятия проходит, теряет интерес к происходящему, быстро пресыщается — 0 баллов.

Познавательные вопросы:

вопросы имеют преимущественно причинно-следственный характер, отражают попытки понять существенные связи и отношения в окружающем мире, внимательно выслушивает ответы, соотносит их с системой имеющихся знаний, представлений и суждений — 3 балла;

вопросы имеют причинно-следственный характер, сочетаются с уточняющими; ответы выслушивает с интересом, выдвигает свои версии ответов, может настаивать на них, ориентируясь на собственный опыт или житейские представления — 2 балла;

задает вопросы, преимущественно отражающие обыденные, обиходные связи и отношения; может не проявлять интерес к ответам; настаивает на своих версиях ответов, нередко противоречит очевидным фактам — 1 балл;

задает вопросы редко; в вопросах отражает то, что воспринимает непосредственно, в данный момент, удовлетворяется кратким констатирующим ответом; может не соглашаться с ответом, противоречит очевидным фактам — 0 баллов.

Познавательное экспериментирование:

любит экспериментировать, в этом процессе проявляет яркие познавательные чувства: удивление, сомнение, радость от узнавания нового; стремится самостоятельно экспериментировать для получения нового знания, решения проблемы; способен к мысленному экспериментированию, рассуждает, выдвигает и проверяет гипотезы — 3 балла;

принимает заинтересованное участие в экспериментировании, организованном взрослым; стремится экспериментировать сам, но нуждается в помощи взрослого; в своей речи отражает ход и результат экспериментирования, задает вопросы — 2 балла;

с желанием принимает участие в экспериментах, организованных взрослым, в речи отражаются эмоции, возникающие в процессе экспериментирования, иногда задает уточняющие вопросы, сам экспериментирование не организует — 1 балл;

не интересуется экспериментированием, организованным взрослым, не проявляет ярких положительных эмоций, познавательных чувств, в это время не иницирует экспериментирование — 0 баллов.

Самостоятельность:

самостоятельно действует в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности, уверен, четко соблюдает необходимую последовательность действий — 3 балла;

самостоятельно, последовательно действует в повседневной жизни и привычной обстановке; в ситуации постановки новой задачи или в том случае, когда процесс достижения результата недостаточно ясен и неочевиден, уровень самостоятельности снижается — 2 балла;

систематически самостоятельность не проявляет; действуя сам, может нарушать требуемую последовательность действий; при самостоятельном выполнении качество результата деятельности снижается — 1 балл;

несамостоятелен, зависим от взрослого, требование взрослого действовать самостоятельно может вызвать скрытый или открытый протест, негативные переживания — 0 баллов.

Обращение за помощью к взрослому:

обращается за помощью в ситуациях реальных затруднений, привлекает взрослого для содействия в решении проблем после попыток их решить самостоятельно, не пытается переложить на взрослого усилия по решению проблемы — 3 балла;

обращается за помощью в ситуации реальных затруднений, но устранивается от решения проблемы, адресуя эту задачу взрослому — 2 балла;

обращается за помощью в тех ситуациях, когда сам может решить проблему — 1 балл;

не привлекает взрослого к содействию, может настаивать на самостоятельности даже в ситуации непродуктивной деятельности, отказывается от сотрудничества со взрослым — 0 баллов.

Участие в образовательном процессе:

принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе; не мыслит себя вне группы, высказывает предложения по выбору видов деятельности, решению иных важных для жизни группы вопросов, например подготовки к празднику — 3 балла;

с интересом относится к тому, что происходит в детской группе, задает вопросы о предполагаемых событиях (содержании предстоящего занятия, ожидаемой игре), испытывает удовлетворение от общей с другими детьми деятельности, стремится деятельно участвовать в жизни группы, высказывает свои предложения, но они могут быть нереалистичны, без учета специфики взаимодействия детей друг с другом или с воспитателем в условиях детского сада — 2 балла;

откликается на предложения взрослого участвовать в мероприятиях, происходящих в группе; не проявляет инициативу или проявляет редко, не проявляет явного интереса к образовательному процессу или проявляет неустойчивый интерес — 1 балл;

не стремится участвовать в образовательном процессе вместе с другими детьми, предпочитает индивидуальные формы взаимодействия со взрослым, которые могут стать единственной возможностью вызвать активность ребенка в образовательном процессе, — 0 баллов.

На основе суммы баллов определяется уровень развития любознательности, активности у каждого ребенка: высокий — от 13 до 18, средний — от 6 до 12, низкий — 0–5. Периодичность мониторинга устанавливается образовательным учреждением, но он происходит не менее двух раз в год.

Итак, применение разработанной на основе принципа интеграции модели мониторинга позволяет получить необходимый объем информации в оптимальные сроки, а на этой основе модернизировать образовательный процесс, сделав его более эффективным.

Примечания

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 г. «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Дошкольное воспитание. 2010. С. 3–4.

² Скоролупова О.Н., Федина Н.Н. О комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании // Дошкольное воспитание. 2010. № 5. С. 40–46.

³ Кузьмин С.В. Программный подход в управлении качеством дошкольного образования. М., 2010.

⁴ О федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2010. № 5. С. 36–39.

УДК 370

О.В. ЩЕРБИНА

Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры
E-mail: olga_santafe@mail.ru

В.Е. ХАЛИНА

Информационно-методический центр работников образования (г. Мурманск)
E-mail: halina@mail.ru

К проблеме взаимодействия педагогов-психологов образовательных учреждений по сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

В статье представлена модель взаимодействия педагогов-психологов образовательных учреждений по сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Ключевые слова: модель взаимодействия, педагог-психолог, дети-сироты.

O.V. TCHERBINA, V.E. HALINA

To the Problem of Interaction of Educational Psychologists Educational Institutions to Support Orphans and Children Left without Parental Care

In article the model of interaction of teachers-psychologists of educational establishments on support of children-orphans and children who have stayed without care of parents is submitted.

Key word: interaction model, pedagogcs-psychologists, children left without parental care.

В Российской Федерации проживают 29 млн детей. К числу наиболее уязвимых сегодня относят детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Согласно официальным статистическим данным, на начало 2007 г. в России насчитывалось 748 тыс. детей, относящихся к данной группе¹. В настоящее время одним из приоритетных направлений государственной политики является решение проблем детства и, в частности, обеспечение и создание благоприятных условий для улучшения жизнедеятельности и здоровья детей и семей, где они воспитываются, а также их интеграция с обществом.

Проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в нашей стране достигли предельной остроты, и их безотлагательное решение стало жизненно необходимым. Независимо от формы устройства детей и подростков, государственной или семейной, воспитанники в большинстве своем оказываются не готовы к самостоятельной жизни, сталкиваются с проблемами профессиональной ориентации, создания полноценной семьи, определения своего места в жизни. Воспитанники детских домов, интернатов все этапы раз-

вития проходят с искажениями, так как часто оказываются в условиях недостаточности или специфичности социальных контактов, не соответствующих возрасту или индивидуальным особенностям детей. Такую ситуацию развития называют социальной депривацией, определяемой как отсутствие или ограничение возможности для установления самостоятельной социальной роли, осуществления адекватного социального функционирования. Тяжесть последствий социальной депривации и трудность ее компенсации зависят от возраста, в котором ребенок лишился полноценных и устойчивых социальных отношений, а также от продолжительности и глубины нарушения контактов. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, отличаются от своих сверстников замкнутостью, недоверием к окружающему миру, трудностью формирования социально приемлемых форм поведения, сформированностью защиты в виде дезадаптированных ролей и отклоняющегося поведения, неразвитостью коммуникативной компетентности, нарушением умственного развития, затруднениями в адаптации в обществе. Одной из причин дезадаптации этих детей и подростков является их иждивенческая позиция, отсутствие у

них жизненного самоопределения, в том числе профессионального, и несвоевременная коррекционно-реабилитационная работа.

В связи с этим одной из эффективных мер помощи детям и подросткам, оставшимся без попечения родителей, является создание системы взаимодействия педагогов-психологов образовательных учреждений разных типов и видов по сопровождению развития. Сопровождение здесь понимается как система мер, включающая в себя:

проведение комплексной углубленной индивидуальной диагностики, направленной на выявление способностей и особенностей развития детей и подростков;

выработка программы согласованных действий педагогов-психологов различных образовательных учреждений и других специалистов по индивидуальному сопровождению развития воспитанников;

психолого-педагогическое обеспечение реабилитации детей и подростков независимо от формы его жизнеустройства;

психопрофилактическая и коррекционно-развивающая работа с детьми и подростками в соответствии с их возрастом, интересами и способностями.

В основу психолого-педагогического и социального сопровождения закладывается целостное видение ребенка в процессе его развития, связанное с выявлением для него зоны ближайшего развития, а также с организацией социально-педагогического сопровождения, позволяющего выработать более адекватные жизненные ориентации. При этом важнейшими условиями вовлечения ребенка в специально организованное психолого-педагогическое сопровождение является изменение его самооценки и формирование мотивации развития.

Психолого-педагогическое сопровождение заключается в том, чтобы помочь ребенку понять самого себя, свое окружение и вселить надежду на изменение сложившейся трудной жизненной ситуации. Первые шаги в этом направлении делает педагог-психолог детского дома, отмечая не только проблемы и недостатки ребенка, но, прежде всего, те проявления здоровья, самостоятельности, активности, которые он в нем замечает, подчеркивая и раскрывая их значения в качестве ресурсов решения проблемы. Педагогу-психологу необходимо донести полученную информацию о ребенке до всех специалистов, которые работают или будут работать в

дальнейшем с ним, и в частности до педагога-психолога того образовательного учреждения, где будет обучаться или обучается ребенок-сирота.

Только взаимодействуя друг с другом, педагоги-психологи образовательных учреждений различных типов и видов постоянно будут держать детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в поле своего зрения, обладать полнотой знаний об их психическом и физическом здоровье, помогать ребенку преодолевать «школьные кризисы», направлять свои силы и силы других специалистов на преодоление жизненных трудностей ребенка-сироты, оптимально выбирать психолого-педагогическую стратегию, позволяющую ему полностью реализовать свои способности, воссоздать его способности к жизни и адаптации в социуме, обеспечить условия для принятия и понимания ребенком-сиротой законов социального мира и помочь ему найти и занять свое, соответствующее развитию его личности, место в обществе. Коррекционно-развивающую и психолого-педагогическую работу с такими детьми необходимо строить с опорой на их внутренние ресурсы, не связанные с семьей. В связи с этим основной целью специалистов является организация помощи ребенку в формировании позитивного самоотношения через специальным образом организованное взаимодействие со взрослыми. Необходимо, создавая условия, которые будут определять характер общения ребенка с окружающими, его личные успехи, способствовать формированию представления ребенка о самом себе и своих возможностях. Такое взаимодействие может быть осуществлено в рамках разработанного проекта «Модель взаимодействия педагогов-психологов образовательных учреждений различных типов и видов по сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Вместе с тем сегодня стало очевидно, что только личность, социально адаптированная к экономической, политической, культурно-демографической ситуации, способна развиваться интеллектуально, духовно, физически, нравственно. Сиротство как фактор разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального характера. В

связи с этим проблема сиротства в целом и организации воспитательно-образовательного процесса, обеспечения его оптимального психолого-педагогического сопровождения, в частности, остается достаточно актуальной не только в специальной, но и в общей педагогике, а также в психологии, социальной педагогике и ряде других отраслей научного знания. Дети данной категории стали объектом изучения педагогов, психологов и врачей.

Теоретической базой построения проекта являются труды отечественных и зарубежных исследователей, раскрывающие особенности психологического развития личности детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, где показано, что в условиях неблагополучной семьи или детского учреждения интернатного типа чаще формируется депривированная личность без структурированного психологического будущего, характеризующаяся несформированностью внутреннего психического плана действий³.

Вместе с тем анализ литературы подтверждает, что проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, недостаточно изучены. Прежде всего, это касается вопроса о совместном, едином психолого-педагогическом сопровождении детей-сирот в условиях школы, интерната и детского дома. Несмотря на повышенный интерес к мероприятиям по социальной реабилитации таких детей, в педагогической практике данные задачи решаются на интуитивно-эмпирическом уровне. Как показывает анализ действующих учебных планов и программ учреждений для детей-сирот, их социальная адаптация не рассматривается как основной результат всей учебно-воспитательной работы. Школы, интернаты и детские дома все еще ориентированы на формирование знаний и умений по каждому предмету учебного плана без учета значения их для социальной адаптации. Отсутствие целостных программ подготовки к самостоятельной жизни снижает эффективность данной работы. Итоги анализа специальной научной, методической литературы и публикаций, основанных на практическом опыте, также свидетельствуют об этом. Все это позволяет выделить ряд устойчивых противоречий между:

необходимостью и возможностью решения задач социализации личности ребенка-сироты средствами психолого-педагогического сопровождения и недостаточно

эффективным их использованием в совместной деятельности школы, интерната и детского дома;

педагогическим потенциалом совместной работы специалистов служб психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в школе, интернате и детском доме и недостаточной научно-теоретической, методической и практической разработанностью организационно-содержательных условий такой деятельности;

потребностью в изменении подходов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей-сирот и готовностью педагогов-психологов и других специалистов, осуществляющих эту деятельность в школе, интернате и детском доме, к реализации новой модели данного сопровождения.

Осмысление вышеуказанных противоречий и недостаточная изученность вопроса позволили определить проблему нашего проекта, заключающуюся в разработке адекватной современным требованиям научно обоснованной его модели. При разработке проекта были изучены и проанализированы нормативно-правовые документы, регламентирующие права и обязанности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. При этом мы опирались на их основные положения, цели и задачи по обеспечению развития, обучения и интеграции детей-сирот в общество.

Права детей-сирот и обязанности государства по отношению к ним закреплены в: Конституции Российской Федерации, Семейном кодексе Российской Федерации, Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.; федеральных законах «Об образовании», «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», «О государственной социальной помощи» и других. Практическая реализация государственной политики в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в основу которой положены эти обязательства, нашла свое отражение в президентской программе «Дети России», утвержденной Указом Президента РФ от 18 августа 1994 г. № 1696 и продленной Указом от 21 марта 2007 г. № 172 на период 2007–2010 гг., а на региональном уровне — в долгосрочной целевой программе «Дети Кольского Заполярья» на 2007–2010 годы (Постановление Правитель-

ства Мурманской области от 13 июля 2006 г. № 274-ПП/7)⁴. Основными целями и задачами данной программы является последовательное осуществление в Мурманской области государственной социальной политики по улучшению положения семьи и детей, реализация комплексных мер, направленных на создание условий для жизнедеятельности и улучшения качества жизни детей, укрепления их здоровья и полноценного развития, формирования системы выявления детей из неблагополучных семей. Одной из составляющих программы «Дети Кольского Заполярья» является подпрограмма «Дети-сироты». Ее цели: улучшение условий развития, воспитания, образования детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, профилактика социального сиротства, социальная интеграция детей-сирот в общество.

Модель взаимодействия педагогов-психологов образовательных учреждений различных типов и видов по сопровождению таких детей предназначена для оказания эффективной помощи данной категории при затруднениях в школьном обучении и социализации и строится с опорой на алгоритм системного сопровождения.

Цель модели взаимодействия — сопровождение развития социально адаптированной личности ребенка-сироты, способной к самопознанию, самосовершенствованию в самостоятельной жизни. Задачи модели взаимодействия: предупреждение и преодоление проблем в обучении и поведении у ребенка-сироты; развитие социально компетентной личности.

Социальная компетентность понимается как готовность и способность к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, единство социальной адаптированности и мобильности; *компоненты социальной компетентности*: базовые ценности, личностные качества, социально-психологические знания, умения и навыки, коммуникативные способности.

В эти задачи также входят: формирование личности ребенка-сироты, способной к полноценной самостоятельной жизни в обществе, к профессиональному самоопределению и становлению; укрепление взаимодействия между педагогами-психологами образовательных учреждений различных типов и видов и других специалистов в рамках сопровождения ребенка-сироты в учебно-воспитательном процессе.

Предлагаемая модель характеризуется принципами системности, комплексности и интегративности. Системный принцип реализуется путем включения в процесс педагогов-психологов разных типов и видов образовательных учреждений. Комплексный характер определяется тем, что осуществляется одновременно воздействие на такие сферы деятельности ребенка, как: эмоционально-волевая, познавательная, учебная и социальных отношений. Интегративный характер заключается в интеграции различных направлений работы с детьми, использовании различных педагогических и психологических методов и технологий.

Модель взаимодействия педагогов-психологов образовательных учреждений различных типов и видов по сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, включает в себя четыре этапа:

1) диагностический этап — сбор информации о ребенке и заполнение социально-психологической карты. На этом этапе педагог-психолог детского дома заполняет социально-психологическую карту на ребенка-сироту, идущего в первый класс, и в начале учебного года передает ее педагогу-психологу образовательного учреждения (ОУ). На первой рабочей встрече психологов идет информирование психолога ОУ об особенностях развития ребенка, его способностях и возможных проблемах в обучении и поведении. Диагностический этап по времени занимает первую четверть обучения в школе. В это же время происходит разделение диагностических методик, которые используются психологами для дальнейшего изучения ребенка. Например, педагог-психолог детского дома исследует эмоционально-волевую сферу ученика 1-го класса, для психолога ОУ приоритетным является познавательная деятельность ребенка, готовность к обучению в школе и отклонения в развитии;

2) поисково-ориентировочный этап — сбор необходимой информации о путях и способах сопровождения ребенка, выработка единой стратегии по его индивидуальному сопровождению в образовательной среде, доведение этой информации до всех участников процесса, создание условий для осознания этой информации самим ребенком; построение прогноза эффективности сопровождения, распределение обязанностей по реализации выбранного маршрута, определение последовательности действий, сроков

исполнения и возможностей корректировки планов. Обсуждается и разрабатывается предполагаемая индивидуальная траектория развития личности ребенка-сироты на основе обобщенных данных исследований, проводимых психологами детского дома и ОУ в течение первой четверти; заполняется индивидуальная карта развития;

3) деятельностный этап — обеспечение желаемого результата благодаря включению ребенка в коррекционно-развивающие занятия педагогов-психологов; взаимодействие педагогов, психологов и ребенка при реализации его индивидуальной программы развития. На этом этапе происходят: плановые встречи специалистов (один раз в четверть) для отслеживания происходящих изменений в развитии ребенка и корректировки выбранных программ, а также экстренные встречи, цель которых — быстрое и эффективное реагирование на нестандартные проблемные ситуации и их разрешение; групповые и индивидуальные занятия, проводимые психологами в зависимости от поставленных целей развития личности ребенка; включение его в школьную и досуговую деятельность, получение «обратной связи» от ребенка и педагогов, работающих с ним. Деятельностный этап длится в течение учебного года, начиная со второй четверти;

4) рефлексивный этап — период осмысления результатов сопровождения. Он может стать заключительным в решении проблемы или стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции. Специалисты встречаются на последней в году рабочей встрече в мае, где обмениваются результатами контрольного диагностического исследования, отвечающими поставленным в начале учебного года задачам развития личности и выбранному маршруту индивидуального развития. На этой же встрече принимается решение о необходимости присутствия специалистов детского дома на итоговом психолого-педагогическом консилиуме в ОУ, посвященном анализу работы с ребенком-сиротой, эффективности результатов и принятии решения об изменении или продолжении работы с ним согласно выбранному индивидуальному маршруту.

Механизм модели заключается в совместных усилиях педагогов-психологов ОУ разных типов и видов. Формы взаимодействия:

рабочие встречи педагогов-психологов: плановые — один раз в четверть, экстренные

— быстрое реагирование на возникшую проблемную ситуацию;

психолого-педагогический консилиум: два раза в год — в конце первой и четвертой четвертей.

Использование дополнительных совместных усилий педагогов-психологов образовательных учреждений позволит создать условия для формирования оптимального уровня адекватной социальной готовности выпускников к жизнедействию в социуме, готовности к полноценной самостоятельной жизни.

Критериями оценки готовности выпускников образовательных учреждений различных типов и видов к самостоятельной жизни будут выступать:

адекватное личностное и профессиональное самоопределение;

готовность и умение устанавливать продуктивные социальные контакты;

соответствие поведения моральным нормам и требованиям общества;

использование личного опыта в изменяющихся условиях.

Выпускник образовательных учреждений различных типов и видов должен обладать следующими качествами и характеристиками: высоким уровнем самоорганизации и личностной самоактуализации; системой знаний, умений и навыков, позволяющих постоянно накапливать «строительный материал» для собственного совершенствования;

способностью быстро и адекватно адаптироваться в сложных условиях изменчивого социума;

возможностью устанавливать деловые и межличностные отношения с людьми на диалогической основе;

толерантностью и эмпатией;

умением конструктивно решать конфликты и личностные проблемы;

навыками работы «в команде»;

стремлением к высоким духовно-нравственным началам;

пониманием условий реализации своих возможностей в конкретной профессиональной сфере;

социально-профессиональными качествами: осознанием ценности труда, трудовой мотивацией, готовностью к труду, инициативным поведением на рынке труда, планированием, возможностями профессионального и жизненного самоопределения, личностным ростом;

способностью организовать свою личную жизнь.

Методическое оснащение модели: психологическая карта обучающегося, пакет диагностических методик (диагностический инструментарий к карте); список программ, используемых в коррекционно-развивающих занятиях педагогами-психологами в зависимости от возраста ребенка и поставленных целей; список специальной литературы, методических пособий и рекомендаций для

педагогов-психологов, работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Таким образом, предлагаемая модель психолого-педагогического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, позволяет создать условия для формирования оптимального уровня социальной готовности выпускников к жизнедействию в социуме.

Примечания

¹ Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральное агентство по образованию. URL: <http://www2.ed.gov.ru/ntp/fp/chil/docs> (дата обращения: 02.09.2010).

² Федеральная целевая программа «Дети России» на 2007–2010 годы. URL: <http://ed.informika.ru/ntp/fp/chil/> (дата обращения: 02.09.2010).

³ Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986; Прихожан А.М. Психология сиротства. СПб., 2005; Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М., 2006.

⁴ Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральное агентство по образованию. URL: <http://www2.ed.gov.ru/ntp/fp/chil/docs> (дата обращения: 02.09.2010); Федеральная целевая программа «Дети России» на 2007–2010 годы. URL: <http://ed.informika.ru/ntp/fp/chil/> (дата обращения: 02.09.2010).

ПЕДАГОГИКА

УДК 614.2:37.0

Н.Н. МАЛЯРЧУК

Тюменский государственный университет
E-mail: malarchuknn@rambler.ru

Развитие культуры здоровья педагогов как базовое условие сохранения здоровья воспитанников

В статье раскрываются концептуальные идеи, предлагаются модель, способы, методы и условия становления и развития культуры здоровья педагогов.

Ключевые слова: культура здоровья педагога, здоровьесозидающая профессиональная деятельность, духовные, душевные и телесные ресурсы, модель развития культуры здоровья педагога.

N.N. MALYARCHUK

Development of Culture of Health of Teachers as a Base Condition of Preservation of Health of Pupils

In article conceptual ideas are opened, the model, ways, methods and conditions of becoming and development of culture of health of teachers are offered.

Key words: culture of health of the teacher, health-creating professional work, spiritual, sincere and corporal resources, model of development of culture of health of the teacher.

Показатели здоровья подрастающего поколения оцениваются как катастрофические. Ученые активно включились в поиск моделей оздоровления подрастающего поколения средствами медико-гигиенического обучения (Г.Л. Апанасенко, С.Г. Ахмерова, Н.Н. Куинджи, В.М. Чимаров и др.), физической культуры (В.К. Бальсевич, И.С. Быховская, М.Я. Виленский, Е.А. Короткова, Ю.М. Николаев и др.), безопасности жизнедеятельности (С.В. Белов, В.А. Девисилов, Л.А. Михайлов и др.), экологии (Т.Я. Ашихмина, С.Д. Дерябо, В.А. Игнатова, С.Н. Николаева, Л.П. Салеева, Л.П. Симонова, З.И. Тюмасева, В.А. Ясвин и др.). Исследователями широко используется учебно-воспитательный потенциал образования (Г.К. Зайцев,

Н.А. Голиков, В.Н. Касаткина, Т.Ф. Орехова, Н.М. Полетаева, Л.Г. Татарникова и др.).

Вместе с тем следует отметить, что доминирующее положение среди здоровьеразрушающих школьных факторов занимают некомфортные условия процесса обучения, создаваемые педагогами¹. Для учащихся стали типичными дидактогении и дидакто-неврозы, психосоматические заболевания, причиной которых является профессиональная деятельность школьных учителей.

Особенности педагогической деятельности еще и в том, что она сама неизбежно воздействует на состояние здоровья субъекта. По данным ученых, социокультурные и профессиональные стрессогенные факторы служат причиной быстрого «изнашивания» организма педагогов, их преждевремен-

ного старения, приводят к возникновению психосоматической патологии у 70–90 % учителей². Это свидетельствует о неумении учителей сохранять и совершенствовать профессиональное здоровье. В свою очередь, низкий уровень здоровья педагога ограничивает продуктивность его профессиональной деятельности, что косвенным образом негативно влияет на эффективность учебно-воспитательного процесса.

Педагогические коллективы, широко используя медико-гигиеническое, физкультурно-оздоровительное и учебно-воспитательное направления сохранения здоровья обучающихся, не осознали и, следовательно, не оценили значение психофизического состояния самого педагога, характера его педагогической деятельности в обеспечении здоровья воспитанников. Недостаточная осознанность учителями ценности собственного здоровья и здоровья учащихся, неудовлетворительный уровень владения педагогами здоровьесберегающими технологиями в индивидуальной жизнедеятельности и в образовательном процессе свидетельствуют о дефиците культуры здоровья педагогов.

Мы предлагаем собственную концепцию развития культуры здоровья педагога, ведущая идея которой — осуществление педагогом сохранения и созидания здоровья воспитанников в качестве обязательной функции педагогической деятельности, что предполагает актуализацию и активизацию внутреннего потенциала педагога и создание, поддержание внешних условий. Она раскрывается через следующие положения.

Социально-психологическое понимание педагогической деятельности требует глубокого осознания педагогом своей изначальной профессиональной принадлежности, причастности к культуре. Здоровьесберегающее и здоровьесозидающее начала присущи педагогической деятельности в силу ее гуманистической направленности.

Понимание предназначения педагога в качестве человека культуры, гуманитарно-культурологический подход в образовании, позволяющий раскрыть общие основания культуры здоровья педагога и педагогической культуры, подвели нас к определению здоровьесозидающей миссии учителя. Педагог, руководствуясь профессиональными потребностями — в социофилии (альтруизме), понимании, аффилиации (работа приносит радость), покровительстве, достиже-

ниях, уважении, признании, доминировании, — объективно участвует в сохранении здоровья школьников³. Таким образом, созидание здоровья — это естественная функция педагогической деятельности по отношению к обучающимся.

В силу общественной значимости и гуманистической направленности педагогической деятельности в понятие культуры здоровья педагога мы включаем наряду с личностным (ценностное отношение педагога к своему здоровью, практическое воплощение потребности вести здоровый образ жизни) и профессиональный компонент, основу которого составляет *здоровьесозидающая профессиональная деятельность*, направленная на сохранение, развитие здоровья воспитанников, формирование у них ценностного отношения к здоровью.

Выступая в качестве субъекта здоровьесозидающей деятельности (ЗСД), педагог обязан предоставлять рациональные образцы и нормы поведения, позволяющие без ущерба для здоровья школьников обеспечить их высокое качество обучения, воспитания и развития, давать воспитанникам конкретные рекомендации по сбережению индивидуального здоровья, способствовать тому, чтобы они вели здоровый образ жизни.

От того, в каком «качестве» — исполнителя социально заданной нормативной деятельности или духовного наставника молодого поколения в мире культуры, социальной жизни, здоровой жизнедеятельности — педагог воспринимает себя, зависит не только система его ценностных ориентаций и предпочтений в сфере предметного (научного) знания, методических поисков и шире — культуры, но и содержание педагогической деятельности, самодетерминация учителя, самообразование себя как личности и профессионала, в том числе в деятельности по обеспечению и развитию здоровья обучающихся⁴.

Опираясь на исследования феномена субъектности в психологии (К.А. Абульханова-Славская, Л.В. Алексеева, Л.И. Анциферова, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский), теорию ценностей (В.П. Бездухов, М.Т. Громкова, А. Маслоу), теорию «локуса контроля» (А. Бандура, Дж. Роттер), положения концепции профессиональной креативности (В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, А.А. Деркач, В.А. Кан-Калик), мы определили качества педагога, которые позволяют ему занимать позицию субъекта здоровьесо-

зидающей деятельности: *аксиологичность* — осознание ценности не только своего духовного, душевного, телесного здоровья как профессионального ресурса, но и здоровья учащихся в качестве педагогической ценности; *личная ответственность* педагога за здоровьесберегающее поведение как собственное, так и воспитанников; *креативность* — усовершенствование деятельности по сбережению и развитию и своего здоровья, и здоровья обучающихся.

На основании осознанности выбора педагогом позиции субъекта ЗСД нами выделены следующие ее уровни: *ситуативно-прагматический* — педагог игнорирует собственное и школьников психосоматическое состояние, отказываясь от дополнительных функциональных обязанностей по сохранению здоровья; *ситуативно-зависимый* — учителю свойственны процессы приспособления собственных интересов к требованиям образовательной среды как здоровьесохраняющей, при этом использование методов здоровьесбережения происходит шаблонно, без учета характера своих индивидуальных особенностей, преподаваемого предмета, ситуации воспитания; *субъектно-принимаящий* — педагог, освоив традиционные способы и приемы сохранения здоровья, активно их использует как в личной жизни, так в образовательном процессе; *субъектно-преобразующий* — владея стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности воспитанников, учитель системно моделирует их потребности в самообразовании и саморазвитии в вопросах здоровьесозидания, творчески дополняя содержание учебного предмета валеологическими ценностями, смыслами, знаниями, умениями, навыками с целью формирования культуры здоровья воспитанников.

Поскольку в современных условиях миссия обеспечения и развития здоровья детей ложится на плечи нередко соматически ослабленного, профессионально выгоревшего педагога, здоровьесозидающая профессиональная деятельность требует прежде всего актуализации и активизации внутреннего (духовного, душевного, телесного) потенциала учителя.

В качестве *духовного* потенциала мы рассматриваем осознание педагогом своей здоровьесозидающей миссии как представителя социально значимой сферы труда и гуманистически направленной профессии. *Душевные* резервы отражают когнитивные,

эмоциональные, волевые, психомоторные и другие возможности педагога по преодолению стрессовых ситуаций. *Телесные* ресурсы обусловлены уровнем соматического, физического и репродуктивного здоровья и функциональных резервов организма педагога. Мы предлагаем наряду с личностными рассматривать и *профессиональные* ресурсы педагога — знания, умения и опыт, необходимые для решения задач по обеспечению здоровья обучающихся.

Определенную роль в эффективном социализации здоровья обучающихся играют *социальные* ресурсы — уровень социальной поддержки ЗСД педагогов. Социальная поддержка, обеспечивая общее психологическое благополучие педагога, может выступать в качестве: институциональной, предоставляемой государственными структурами; корпоративной, связанной с профессионально-трудовой структурой (административная, профсоюзная поддержка) и межличностной, исходящей от отдельных людей (семьи, друзей, коллег, знакомых)⁵.

Несомненно, сохранение здоровья педагогов определенным образом зависит от материальных ресурсов, отражающих финансовые, жилищные и другие виды его обеспечения, в том числе достаточного уровня материального дохода и материальных условий (позволяющих восстанавливать первичные физиологические потребности), безопасности жизни, стабильности оплаты труда, оптимальных гигиенических факторов труда и жизнедеятельности.

Идея актуализации и активизации личностного и профессионального потенциала педагога положена в основу модели становления и развития культуры здоровья педагогов общеобразовательной школы (рисунок).

Целью выступает выявление, обогащение и реализация внутреннего потенциала педагогов при выполнении ими ЗСД, *задачами* — становление педагога и как личности, обладающей системой ценностно-смыслового, когнитивного, эмоционально-волевого, творчески-деятельностного отношения к здоровью, и как профессионального субъекта, имеющего развитые личностно-профессиональные качества (аксиологичность, ответственность, креативность) для эффективного выполнения задач по сбережению и развитию здоровья воспитанников, воспитанию у них ценностного отношения к здоровью.

Цель: выявление, обогащение и реализация внутреннего потенциала педагогов			
Методологические подходы			
Аксиологический	Деятельностный	Акмеологический	
Задачи: становление педагога как:			
личности, обладающей системой ценностно-смыслового, когнитивного, эмоционально-волевого, творчески-деятельностного отношения к здоровью		субъекта профессиональной деятельности, имеющего развитые личностно-профессиональные качества — аксиологичность, ответственность и креативность	
Процедура развития культуры здоровья			
Принципы			
Аксиологический, гуманистический, культурологический, герменевтический, холистичности, социальной значимости, креативности		Приоритет самообразования, совместная деятельность, опора на жизненный опыт, актуализация результатов обучения, диалогичность, рефлексивность	
Факторы			
Социокультурные	Правовые	Профессиональные	Личностные
Содержательные педагогические условия			
Осознание педагогом собственного здоровья как профессионального ресурса, принятие здоровья воспитанников в качестве педагогической ценности	Знание педагогом здоровьесберегающих технологий, путей формирования здоровьесориентированного поведения школьников	Личная ответственность, осознанная направленность деятельности педагога в вопросах здоровьесозидания и удовлетворенность её результатами	Организация и реализация здоровьесозидающей деятельности в личной жизни и в образовательном процессе
Организационно-педагогические и психолого-педагогические условия			
Этапы развития культуры здоровья педагогов	Актуализация внутренних ресурсов педагогов	Подходы, методы, средства	Организационные формы
I	Осознание педагогом себя в качестве человека культуры, профессиональная миссия которого — созидание здоровья воспитанников	Эмоционально-ценностная рефлексия	Специализированные педсоветы Обучающие семинары Семинары-диалоги Семинары-тренинги Индивидуальные беседы Клиническое интервьюирование
	Создание позитивного образа собственного «Я» в профессиональном сознании, достижение психоэмоционального благополучия	Психологические методики	
II	Приобщение педагогов к опыту ЗСД	Герменевтический метод	Лекции
III	Оформление ценностно-смыслового отношения педагогов к деятельности по сбережению и развитию здоровья воспитанников		Круглые столы
IV	Овладение педагогами технологиями здоровьесозидания: освоение здоровьесберегающих технологий, создание собственных проектов ЗСД	Метод демонстрации	Открытые уроки
		Методы проектирования, моделирования, рефлексии	Конференции Индивидуальные консультации Методологические семинары
Результат			
Позитивные изменения в психосоматическом состоянии педагогов	Валеокомпетентность	Результативность здоровьесозидающей деятельности	

Модель становления и развития культуры здоровья педагогов

Руководствуясь результатами исследований В.И. Андреева, Н.О. Вербицкой, М.Т. Громковой, С.И. Змеева, И.А. Колесниковой, Н.М. Полетаевой, мы определили принципы развития культуры здоровья педагогов, ориентированные на: а) целеполагание с учетом особенностей процесса здоровьесозидания — аксиологический, гуманистический, культурологический, герменевтический, субъектности, холистичности, социальной значимости, креативности; б) эффективность обучения педагогов ЗСД — приоритет самообразования, совместной деятельности, опора на жизненный опыт, актуализация результатов обучения, диалогичность, рефлексивность.

Ведущая цель *первого этапа* развития культуры здоровья — *осознание педагогом себя в качестве человека культуры, профессиональная миссия которого — сбережение и созидание здоровья воспитанников.*

Для актуализации этого духовного ресурса нами был задействован механизм эмоционально-ценностной рефлексии, которая на грани сознательного и бессознательного создает установки ценностной обусловленности освоения мира⁶. При обращении к идеалам и ценностям учительской профессии, присутствующим в профессиональном сознании педагогов, использован метод герменевтической интерпретации⁷. Позитивное психическое состояние педагогов — это эмоциональный фундамент, на котором формируется психологическая структура смысла жизни, в том числе и в здоровьесозидательной деятельности⁸. В связи с этим достижение психоэмоционального благополучия нами рассматривалось как результат активизации душевных ресурсов.

Помощь педагогам в процессе созидания позитивного образа собственного «Я» в профессиональном самосознании и соответствующего ему образа жизнедеятельности осуществлялась в процессе нормализации психоэмоционального состояния педагогов. Эмоционально-чувственная сфера — первооснова сознания вообще и педагогического сознания в частности — служит связующим звеном между подсознанием и сознанием. Умение управлять своим эмоциональным состоянием, поддерживать у себя оптимальный уровень эмоционального напряжения, оптимистический и доброжелательный настрой помогают педагогу избегать нервных срывов, эмоциональных перегрузок, управлять эмоциональным состоянием обучающихся. Формирование у педагогов оптимистическо-

го отношения к жизни, положительного эмоционального тона осуществлялось на семинарах-тренингах с использованием психотехник — методов позитивной, когнитивной психотерапии, креативной визуализации. Применялись приемы саморегуляции и рефлексии, выработки умений самоанализа и самооценки, психологической устойчивости.

Приобщение к филогенетическому опыту человечества и педагогического сообщества в вопросах здоровьесозидания — определяющая цель второго этапа. Используя герменевтический метод, мы создавали единое знаково-символическое поле здоровьесозидательной деятельности, осуществляли актуализацию и использование витагенного опыта ЗСД через рефлексивную оценку педагогами личного, семейного, родительского опыта и погружение в воспоминания о собственном детстве. При «распредмечивании» (Л.С. Выготский) педагогами накопленного предшествующими поколениями учителей опыта по воспитанию здорового поколения — лечебно-реабилитационного, профилактико-гигиенического, физкультурно-оздоровительного, эколого-сохраняющего, учебно-воспитательного — происходило присвоение символов, ценностей, норм и знаний деятельности по сохранению и развитию здоровья. Активизация данного профессионального ресурса осуществлялась посредством изучения деятельности по созиданию здоровья учащихся на специализированных педсоветах, обучающих семинарах, конференциях, на открытых уроках педагогов с субъектно-преобразующей позицией по отношению к ЗСД, дальнейшего коллективного ее обсуждения на круглых столах.

Основная цель *третьего этапа* — *оформление ценностно-смыслового отношения педагогов к деятельности по сбережению и развитию здоровья воспитанников.* Осознание ими миссии созидания здорового, развитого психически и физически человека связано с нахождением смысла здоровьесозидательной деятельности. Личностный смысл, являясь мерой ценностно-смыслового отражения действительности, опосредует влияние потребностей на поведение, регулирует поступки. В связи с этим вначале педагогам предлагается решать особые задачи «на смысл», в результате происходило осознание личностного смысла, «значения для меня значения» (А.Н. Леонтьев) деятельности по сбережению и развитию здоровья воспи-

танников. Далее личностный смысл должен стать содержанием смысловой установки педагогов, проявляющейся в виде готовности к здоровьесозидающей деятельности. Происходит, по нашим наблюдениям, ценностно-смысловое самоопределение учителей. Смысловой опыт отношения к здоровьесозидающей деятельности, приобретаемый в ходе семинаров-диалогов, семинаров-тренингов, индивидуальных бесед и консультаций, фиксируется в педагогическом сознании, реализуясь в конкретных действиях.

На четвертом этапе делается акцент на овладении технологиями по сохранению и развитию здоровья. На данном этапе происходит усвоение защитно-профилактических, стимулирующих, компенсаторно-нейтрализующих и информационно-обучающих здоровьесберегающих технологий. Руководствуясь охранительной, тренирующей и преобразующей стратегиями, педагоги создают и внедряют в практику собственные исследовательские проекты по сохранению и развитию здоровья школьников, в которых сочетают обучающие, воспитывающие и развивающие педагогические воздействия. Таким образом, мы добиваемся *валеологической компетенции* — способности и готовности к использованию полученных знаний и опыта по сбережению здоровья обучающихся, воспитанию у них поведения, направленного на сохранение и развитие собственного здоровья.

В качестве обязательного условия ЗСД педагогов необходимо рассматривать создание в школе здоровьесозидающей воспитательной системы (ЗВС) посредством: 1) постановки воспитательных целей, направленных на обеспечение здоровья субъектов образовательного процесса; 2) «взращивания» валеологически компетентного педагогического коллектива; 3) развития психологически комфортных отношений между участниками учебно-воспитательного процесса; 4) создания доминанты в управленческой деятельности, направленной на организацию жизнеспособности всей системы; 5) организационного, материального и методического обеспечения деятельности педагогов.

Мы убеждены, что необходимым условием становления и развития культуры здоровья педагогов является общественно-политическая, правовая и экономическая поддержка профессиональной, в том числе и здоровьесберегающей деятельности педагогов государственными структурами, общественными институтами и родителями воспитанников.

В заключение можно сказать, что культура здоровья педагога рассматривается нами в качестве его непрерывно трансформирующейся системы знаний, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта и готовности к практической деятельности, направленной на самопознание, развитие, совершенствование своего здоровья и обеспечение здоровья обучающихся, формирование у них здоровьесориентированного поведения.

Развитие культуры здоровья педагога может быть обеспечено на основе практической реализации следующих концептуальных идей: 1) педагогической профессии изначально, в силу ее гуманистической направленности, свойственно здоровьесозидающее начало; 2) позиция субъекта здоровьесозидающей деятельности обязывает педагога использовать наиболее рациональные образцы и нормы поведения, позволяющие без ущерба для здоровья воспитанников обеспечивать их высокое качество обучения, воспитания и развития; 3) достижение педагогом психосоматического благополучия и валеокомпетентности является следствием активизации его внутреннего потенциала и условием его эффективной ЗСД; 4) обязательное условие продуктивной деятельности педагогов по сохранению здоровья школьников и формированию у них ценностного отношения к здоровью — не только создание в школе здоровьесозидающей воспитательной системы, но и общественно-политическая, правовая и экономическая поддержка ЗСД государственными структурами и общественными институтами.

Исследование выполнено в рамках гранта: Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы» № 14.740.11.0235.

Примечания

¹ Безруких М.М. Школьные факторы риска и здоровье детей // Магистр. 1999. № 3. С. 30–38.

² Бодров В.А. Проблема преодоления стресса : в 2 ч. Ч. 2: Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психол. журн. 2006. Т. 27, № 2. С. 113–123.

³ Солнцева Н. Мотивационная основа педагогической деятельности // Высшее образование в России. 1999. № 4. С. 91–99.

⁴ Батракова С.Н. Проблема самосознания учителя как «человека культуры» // Мир психологии. 2002. № 4. С. 148–158.

⁵ Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2006.

⁶ Там же.

⁷ Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики. Тюмень, 2001.

⁸ Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопр. психологии. 2002. № 5. С. 18–33.

УДК 378.12

С.В. ШМАЧИЛИНА-ЦИБЕНКО

Краснодарский университет МВД

E-mail: svsh58@pochta.ru

Исследовательская рефлексия как критерий формирования исследовательской культуры будущего социального педагога

В статье рассматривается исследовательская рефлексия как критерий формирования теоретического компонента исследовательской культуры социального педагога, раскрывается содержание исследовательской рефлексии с позиций философии и психологии.

Ключевые слова: исследовательская рефлексия, исследовательская культура, социальные проблемы, комплексные проблемы человека, социально-педагогическая деятельность.

S.V. SHMACHILINA-TSYBENKO

Research Reflection as a Criterion to Form the Future Education Social Workers' Research Culture

The article explores research reflection as a criterion to form the theoretical component of education social workers' research culture and reveals the subject-matter of research reflection from the perspective of Philosophy and Psychology.

Key words: research reflection, research culture, social problems, education and social work.

Модернизация содержания высшего образования в условиях информационного общества, проводимая в последнее время, предъявляет высокие требования к качеству подготовки выпускника педагогического вуза. Мы солидарны с точкой зрения Н.Б. Крыловой, которая подчеркивает, что «качество образования» важно рассматривать, в основном, как определенную «культуру образования», поскольку понимание культуры (в одном из основных своих смыслов) состоит как раз в признании «возделанности», «высокой организованности», «упорядоченности», «образцовости» явления¹. Следовательно, для повышения качества образования мы должны ориентироваться на систему образования, которая должна быть культуро-, социо- и личностнообразной. Важное место в этой системе принадлежит *исследовательской культуре*; ее можно рассматривать как функциональную составляющую профессиональной педагогической культуры, так как вся ее сущность «пронизана» рефлексивной деятельностью специалиста: умениями общаться, адекватно оценивать себя, планировать и контролировать свою деятельность.

Исследуя проблему формирования исследовательской культуры будущего соци-

ального педагога, мы установили, что критерием сформированности теоретического компонента выступает *исследовательская рефлексия*, поскольку «освоение культуры есть освоение критического рефлексивного отношения к собственной деятельности в формах этой культуры»².

Теоретический компонент исследовательской культуры будущего социального педагога базируется на специфике социально-педагогической теории, которая обусловлена особенностями *предмета социальной педагогики* и природой интегрированного прикладного знания в сферах социальной работы. Он включает в себя: определение задач, структуры и принципов построения социально-педагогического знания; интеграцию возможностей различных наук с целью его извлечения, структуризации и развития; выявление и объяснение источников возникновения и генезиса научных знаний о социально-педагогической сфере; анализ, обобщение передового опыта социального воспитания и социально-педагогической помощи; установление социально-педагогических факторов, их обобщение, объяснение, истолкование; определение принципов

и способов социально-педагогического моделирования, прогнозирования, проектирования и преобразования; выявление педагогического потенциала социума и условий его эффективного использования. Полагаем, что именно такие *интегративные знания*, направленные на решение *комплексных проблем человека*, должны быть приоритетными и определяющими в деятельности социального педагога.

Потребность в *исследовательской рефлексии* возникает у социального педагога в связи с трудностями решения различных социальных проблем, в условиях дефицита социально-педагогических знаний, поскольку для социально-педагогической деятельности характерны процессы случайности и спонтанности, отсутствие образцов деятельности, которые гарантировали бы разрешение проблем.

Обращаясь к содержательной характеристике *исследовательской рефлексии*, необходимо отметить, что с философской точки зрения вся рефлексия — *исследовательская*, поскольку она определяется как принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок, предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания³.

Теоретические предпосылки исследования рефлексии в психологии были заложены С.Л. Рубинштейном в 1930–1940-е гг. Характеризуя два основных способа существования человека и, соответственно, два его отношения к жизни, он указывает, что при первом способе человек весь внутри жизни, всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие отношения к жизни в целом связано с тем, что он не выключается из жизни, не может занять позицию вне ее — для рефлексии над ней. Второй способ существования связан с появлением рефлексии: она как бы приостанавливает, прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы⁴. Таким образом, для С.Л. Рубинштейна рефлексия и ее возможность обусловлены определенным уровнем развития человеческого сознания.

В современных исследованиях проблема рефлексии рассматривается, по крайней мере, в трех направлениях: при изучении мышления, самосознания личности, а также процессов коммуникации и кооперации, т.е.

совместных действий и их координации. Все эти три контекста в их сложном переплетении отражены в научных работах разных авторов, что приводит к многозначности трактовок понятия «рефлексия» и многоплановости понимания самого явления. Изучение рефлексии при решении разного рода мыслительных задач направлено на выявление условий и осознание оснований системы собственных знаний и мышления. Именно в этом круге сформировалось широко распространенное понимание рефлексии как направленности мышления на самое себя.

Проанализировав различные подходы к исследовательской рефлексии (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий и др.), мы склонны придерживаться точки зрения В.В. Давыдова, который подчеркивает, что рефлексивный компонент является ведущим в теоретическом мышлении: рефлексия как умение выделять, анализировать, соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности⁵. Результатом теоретической рефлексии становится некоторая новая система знаний, которая является относительно истинным отражением реальных зависимостей, но предполагает целый ряд допущений. Рефлексия над прежней системой знания приводит к выходу за ее пределы и порождению нового знания.

Выделяя обобщения двух видов — эмпирическое и теоретическое, В.В. Давыдов различает их по содержанию и способам формирования. Эмпирическое обобщение базируется на рефлексии осуществленной деятельности, на анализе ее содержания с целью выявления принципа или всеобщего способа ее реализации. Теоретическое обобщение отражает внутренние связи и отношения между объектами, выделяет существенные связи общего с частным и предполагает умение анализировать, выделять главное, сравнивать, абстрагировать и синтезировать⁶.

Следуя логике нашего анализа, исследовательская рефлексия включает в себя различные виды рефлексии. Это связано, прежде всего, со спецификой социально-педагогической теории. Она объединяет *знания*, центром приложения которых, как отмечает И.Я. Зимняя, «является самостоятельное преодоление человеком личностных и социальных трудностей (проблем) *при облегчающем* (в том числе коррекционном, реабилитационном) содействии и непосред-

редственной помощи другого человека — социального педагога или социального работника»⁷. Следовательно, для формирования исследовательской культуры социального педагога важно владение различными видами рефлексии.

Безусловно, системообразующую роль выполняет личностная рефлексия, поскольку ее ядро составляет мотивация деятельности будущего социального педагога. Он воспринимает свою деятельность с точки зрения не только общечеловеческих или профессиональных ценностей, но и исходя из собственной системы ценностей. Именно эта способность может рассматриваться как путь к переосмыслению стереотипов собственного опыта и выступает одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия, как «зеркало», отражающее все происходящие в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста.

Онтологическая рефлексия развивает способность будущего социального педагога пребывать в логике содержания социально-педагогического знания, которое приближено к изучению и решению *комплексных проблем человека в среде*, с учетом воздействий, которые испытывает личность на всех этапах ее онтогенеза, социального становления и развития.

Социальная рефлексия — это рефлексия в коммуникациях и совместной деятельности. В.А. Лефевр считал, что позиция «над» и «вне» позволяет партнерам не только прогнозировать действия друг друга, но и, корректируя свои действия, влиять на партнера, все глубже проникая в глубины взаимопонимания или, напротив, намеренно вводя партнера в заблуждение⁸. Социальная рефлексия способствует развитию идеи *гармонизации личности и общества* и позволяет формировать интегративный взгляд на содержание исследовательской деятельности в области «знания» социальной педагогики, создает условия для раскрытия рамок личностного и социального опыта, обогащения его *теорией решения социальных проблем*, позволяет выстраивать иерархию проблем и способов их разрешения.

Рефлексивная деятельность будущего социального педагога будет неполноценной без использования *научной рефлексии*. Приступая к исследованию, будущий специалист

проводит: процедуру по выявлению и объяснению источников возникновения и генезиса научных знаний о социально-педагогической сфере; анализ, обобщение передового опыта социального воспитания и социально-педагогической помощи; устанавливает социально-педагогические факторы, обобщает, объясняет, истолковывает их; определяет принципы и способы социально-педагогического моделирования, прогнозирования, проектирования и преобразования.

Содержание исследовательской рефлексии не будет раскрыто, если не обратиться к формам рефлексии, поскольку виды и формы охватывают рефлексии как психологический механизм в целом и переходят одна в другую. С этой целью обратимся к исследованиям И.С. Ладенко, который представляет формы рефлексии с позиции генетической логики⁹. В зависимости от сложности мыслительных процессов он выделяет различные формы рефлексии. С точки зрения пространственно-временной рефлексии автор выделяет *ретроспективную, проспективную и интроспективную* формы. *Ретроспективная* служит выявлению (воссозданию) и осознанию схем, средств и процессов социально-педагогической деятельности классиков российской педагогики. В *проспективной* форме выявляются и корректируются цели, схемы и средства исследовательской деятельности. При помощи *интроспективной рефлексии* осуществляются контроль, корректировка или усложнение мыслительных процессов, переоценка собственных действий, состояний и усилий в ходе выполнения деятельности.

Каждая из указанных форм рефлексии может реализоваться в условиях готового механизма понимания, называемого подведением под понятие, либо при его отсутствии. Рефлексия, которая разворачивается в условиях выделения новой познавательной задачи, поиска новых признаков объектов и образования новых понятий, является *продуктивной* и выступает механизмом осознания в становлении понятийного аппарата и категорий социальной педагогики. Специфика понятийного аппарата социальной педагогики заключается в том, что одни ее понятия отражает проблему клиента, а другие — решение проблемы. В качестве интегративного элемента выступает «социальное». Между тем понятия, отражающие проблему клиента, требуют ее разрешения на самых различных уровнях, что, в свою очередь, приводит к вве-

дению новых или *переосмыслению* старых понятий. Таким образом, происходит расширение понятий, отражающих разрешение проблемы: например, социальная дезадаптация — социальная профилактика, ресоциализация, социальная коррекция и т. д.

Резюмируя вышесказанное, мы определим *исследовательскую рефлексию* как проблемное рассмотрение и реконструкцию самого знания, направленное на анализ его содержания и моделирование способов его познания субъектами социально-педагогической деятельности. Как видим, исследовательская рефлексия носит интегративный характер и связана с пониманием субъектами совокупности методов и средств с точки зрения их адекватности целям исследовательской деятельности, ее предмету и результату.

В качестве ее показателей можно выделить следующие:

осознание ценности интеграции различного вида знаний, позволяющих моделировать разноуровневые системы жизнеобеспечения;

знание способов выявления педагогического потенциала социума и условий его эффективного использования;

умение выделять ресурсы, необходимые для развития системы социально-педагогической помощи и поддержки;

способность адаптировать выбранные методы или их систему к конкретным условиям;

выявление фактов кризисного состояния социума и личности и оперирование ими;

умение обнаружить, воссоздать и проанализировать схемы и средства социально-педагогических процессов, имеющих место в прошлом, настоящем и будущем¹⁰.

Для развития исследовательской рефлексии будущего социального педагога необходимы соответствующие условия, которые должны быть приспособлены к многообразию личностных потребностей и характеризоваться гибкостью, вариативностью, мобильностью. *В комплекс условий*, обеспечивающих развитие исследовательской рефлексии будущего социального педагога, входят: диалогизация социально-педагогического процесса, его гибкая регламентация в социуме, участие в различного вида проектах.

В развитии исследовательской рефлексии будущего социального педагога *диалогизация социально-педагогического процесса* приобретает своеобразную познавательную и аксиологическую ценность в связи с тем, что

современные подходы к диалогу отражают его сущностную исследовательскую основу. Включение диалоговых отношений в содержание непрерывного педагогического образования способствует формированию образовательного пространства на всех его уровнях: знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, опыта ценностно-эмоциональной ориентации. Таким образом, диалог выступает как совместный и коллективный поиск индивидуального решения образовательных проблем. Это позволяет вести речь о творческой направленности мышления будущего педагога, развитие которого невозможно в жестко заданной организации педагогического процесса. В связи с этим возникает необходимость в таком условии, как *гибкая регламентация педагогического процесса в социуме*. Она может быть достигнута за счет *процессуальной интеграции*, которая осуществляется как на уровне содержания, так и на уровне приемов, методов, форм проведения занятий. Это будет проявляться: в интеграции довузовской, вузовской и послевузовской подготовки, создании альтернативных довузовских объединений в виде многопрофильных школ и интегративных программ; во взаимосвязи базовых и специальных дисциплин стандарта, оптимальном распределении времени на самостоятельную работу, организации работы в малых исследовательских группах, творческих мастерских; в изменении функции преподавателя как академического консультанта и тьютора, что позволит проводить практические занятия на базе различных учреждений, а также организовать совместные занятия студентов-старшекурсников и практикующих педагогов; разрабатывать индивидуальные программы повышения квалификации для работающих педагогов. Благодаря этому возможно участие в *различного вида проектах*, в том числе и зарубежных. Создание исследовательского социально-педагогического проекта — это совместная опытно-поисковая работа, направленная на процесс коллективного творчества студентов, преподавателей, практикующих педагогов и ученых.

При соблюдении этих условий исследовательская рефлексия выступает основой творческой самостоятельности будущего социального педагога и помогает адаптации и развитию системы социально-педагогической помощи и поддержки.

Примечания

¹ Крылова Н.Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике // Личность в социокультурном измерении: история и современность. М., 2007. С. 132.

² Давыдов В.В. О двух основных путях развития мышления школьников // Материалы 4-го Всесоюз. съезда Об-ва психологов СССР. Тбилиси, 1971. С. 686–687.

³ Философский словарь. М., 1983.

⁴ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2001.

⁵ Давыдов В.В. Указ. соч.

⁶ Там же.

⁷ Зимняя И.Я. Социозкология личности — наука о социальной работе // Соц. работа. 1992. № 5. С. 76.

⁸ Лефевр В.А. От психофизики к моделированию души // Вопр. философии. 1990. № 7. С. 25–31.

⁹ Ладенко И.С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика // Рефлексия. Образование и интеллектуальные инновации : материалы Второй Всерос. конф. «Рефлексивные процессы и творчество». Новосибирск, 1995.

¹⁰ Шмачилина С.В. Исследовательская культура социального педагога: теоретико-методологический аспект. Новосибирск, 2005.

УДК 337.018.26

С.Д. ПОЛЯКОВ

Ульяновский государственный педагогический университет

E-mail:polyakov@mail.ru

СКАУТИЗМ КАК ИННОВАЦИОННОЕ ЯВЛЕНИЕ

Статья посвящена анализу проблемы распространения российского скаутизма как инновационного явления для сфер педагогики и детства.

Ключевые слова: скаутизм, инновация.

S.D. POLYAKOV

Skautizm as the Innovative Phenomenon

Article is devoted to the analysis of a problem of distribution Russian skautizm as innovative phenomenon for our pedagogical and children's validity.

Key words: skautizm, innovation.

При изучении скаутизма как инновации рассмотрим его определение. Согласно одному из первых отечественных исследователей социальных инноваций А.И. Пригожину, инновация — это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу — организацию, поселение, общество, группу — новые, относительно стабильные элементы¹. Прокомментируем это определение. Во-первых, инновация — не мгновенное, единовременное явление, а процесс. Во-вторых, этот процесс не стихийный, у него есть «авторы», которые преследуют цель — внести изменения (обычно авторов нововведений называют инноваторами). В-третьих, изменение вносится в определенную, в той или иной мере организованную людскую общность, например коллектив. И, наконец, это изменение ведет к появлению в общности новых устойчивых элементов: ис-

пользуемых норм деятельности и общения, целей, ценностей, обновленной среды и т. д.

У любого процесса есть начало, он развивается, проходя определенные этапы и достигает результата. В инноватике это называется «жизненным циклом нововведения». В него входят стадии зарождения нового, освоения его на определенном объекте, диффузии (распространения на другие объекты), рутинизации (превращение нововведения в традицию). Конечно, инновационный процесс может прерваться на любой из стадий и, что особенно важно, неизменно изменить (деформировать, развить) первоначальное нововведение.

Под инновацией в педагогической инноватике (науке о закономерностях инновационных процессов, т. е. возникновения, распространения, освоения нового в педагогической практике) подразумевают и само возникшее новое (новшество) и процессы, с

ним происходящие. Инновация, таким образом, является обобщающим понятием, включающим и обозначение того, что вводится (новшество), и того, как это происходит (новация, нововведение).

Среди различных видов инноваций существуют так называемые «возвратные» — новшества, которые когда-то были новыми, потом растворились, «потерялись» в культуре или социуме и вернулись на новом витке развития общества. Такие инновации еще называют ретроинновациями. Скауты — ретроинновация: в той или иной степени повторение, возврат образа дореволюционного российского скаутизма, как того, что когда-то было новым для России, было инновацией. Инновационность скаутизма для современной российской сферы работы с детьми станет более ясной, если его сравнить с массовым предшествующим опытом в аналогичной сфере, т. е. с пионерским движением.

Основные различия скаутизма и массовой советской пионерии образца 1985 г. следующие:

Скауты	Пионеры
Принцип последовательного игрового начала	Эпизодичность игры
Акцент на умениях (принцип «научения в действии»)	Акцент на умениях только в некоторых программах
Богатая символика, близкая детским смыслам	Относительно бедная символика
Акцент на микрогруппе (патруль)	Акцент на отряде
«Жизнь как приключение»	Жизнь как праздник с государственно-идеологической ориентацией

Говоря о «массовой советской пионерии» 1985 г., нельзя забывать, что в пионерском движении (1960–1980-х гг.) были немногие прецеденты, близкие скаутизму, прежде всего в некоторых пионерских лагерях: например, летние палаточные лагеря Коммуны юных фрунзенцев; смены, оформленные в виде многодневной игры, во Всероссийском лагере «Орленок».

Применяя известную классификацию инноваций (совершенствующие, комбинированные, радикальные), можно сказать, что скаутизм должен быть отнесен к радикальным инновациям. Главный их признак состоит в том, что они требуют от инноваторов

иных ценностных ориентаций по сравнению с предшествующим вариантом деятельности. Скаутинг действительно требует от взрослых организаторов этого движения других ценностей и установок, нежели те, которые были у «классического» пионерского вожатого. Особенно значимы три: вера в возможность детской самостоятельности на уровне патруля; в необходимость усилий и преодоления трудностей детьми как условия их развития в скаутском объединении; понимание и принятие как важной повседневной составляющей организации символическо-образного плана жизни детского объединения.

Распространение любой социальной инновации — многоступенчатый процесс. Распространяется ее название или названия; основные идеи, знания о том, как по-новому действовать; новые способы и опыт деятельности; убеждения, позиции инноваторов. Рассмотрим особенности и проблемы распространения скаутинга. *Проблема восприятия названия* может заключаться в том, что слова «скауты», «скаутинг» воспринимаются как непонятные или обозначающие «буржуазную» детскую организацию (следствие стереотипа, идущего от оценки скаутинга в советские времена). В них могут вкладываться и другие значения: скауты — это что-то старинное, несовременное; скаутинг — это западная форма работы с детьми; скаутская организация — это бойскауты — объединения мальчиков.

Распространение скаутизма требует разрушения соответствующих «мифов», разъяснения и уточнения смысла и организационных форм скаутинга, причем это разъяснение должно быть многоуровневым: для общественных и политических деятелей, средств массовой информации, детей, родителей, педагогов. Особенно важна работа со средствами массовой информации: именно они — основные распространители стереотипов, далеких от реальности.

Распространение идей и знания о скаутах. На этом уровне распространения скаутинга как инновации возникает также несколько проблем. Первая — проблема понимания терминов (скаутинг, патруль, волчата, роллеры, джамбори, позитив и пр.); порой требуется «культурное усилие» для вхождения в непривычный язык. Другая проблема связана с широким спектром мнений относительно скаутского движения. В зависимости от того, какие тексты попадают к читателю и ка-

кие пропагандисты встречаются на его пути, у знакомящихся со скаутами возникают разные образы этого сообщества: как основанного на религиозных ценностях или светских, как части международного движения или как возобновления российской традиции, как широко распространенного явления или как редкого. Решение этого ряда проблем, как и предыдущих, прежде всего в просвещении, но адресатом являются педагоги и молодежь.

Следующая ступень — распространение знания о способах и опыте организации жизни по-скаутски. На этом уровне работают законы известной цепочки инноваторов: авторы — внешние агенты влияния — внутренние агенты влияния (лидеры мнений) — использующие. Потенциальные «работники» скаутизма внешним агентам влияния, людям, не входящим в данное сообщество, в том числе авторам тех или иных систем, верят лишь как источникам информации. Максимум того, чего могут добиться «внешними» — позитивного отношения, интереса к инновации (скаутингу).

Решение включиться в скаутинговую работу, встать на путь организаторов и руководителей, как правило, происходит на основе оценок, суждений «внутренних» лидеров мнений: тех людей, с которыми новичок вместе работает, учится и которым доверяет. Таким образом, подтверждается известная педагогическая истина: более-менее сложный способ педагогической работы не передается устно, а только в совместной деятельности. Организаторы скаутского движения, судя по всему, это хорошо понимают. Но важно то, что другого эффективного способа передачи инновационного способа деятельности нет: никакие курсы обучения скаутских педагогов и организаторов не дадут уверенности новичку, что он идет по правильному пути и надо идти дальше.

Именно на этапе деятельностного распространения инновации возникают ценностные изменения в профессиональной позиции педагога, личностно-профессиональные барьеры. Это не означает, что нужно отменить обучающие курсы, но свидетельствует о необходимости разработки и использования сложных форм обучения руководителей скаутской деятельности, сочетающих собственно обучающие с деятельностными формами.

Скаутская позиция педагога заметно отличается от традиционной учительской: в последней создается образ знающего свой

предмет, умеющего организовать общую работу на уроке, справедливого в оценивании учебных действий. Скаутскому мастеру важно показать, что он владеет скаутскими умениями, способен играть и быть в игре. Он должен ориентироваться в своих действиях и высказываниях на образ скаута, заложенный в законах скаутизма. Эта позиция отличается не только от учительско-преподавательской (за исключением, может быть, некоторых ситуаций в таких учебных предметах, как технологии, физкультура), но и от учительско-воспитательной с ее ориентацией на мероприятия со всем классом.

Распространение любого социального явления неизбежно сопровождается его трансформацией, изменениями. Их причины и факторы многообразны: преобладающие в обществе, в культуре или в профессиональной сфере настроения и стереотипы; особенности организаций и учреждений, занимающихся порождением и распространением новшеств; взаимоотношения участников инновационных процессов; личностные особенности «работников инновационного фронта» (прежде всего их убеждения и установки). Какие из социокультурных и организационных факторов наиболее существенны в распространении скаутизма? Их пять: давление педагогики, ориентированной на «мероприятия»; необходимость имиджевой, презентационной деятельности; впитывание традиций советской и российской педагогической культуры; нестабильность источников финансирования; различия в организационно-идеологических ориентациях скаутских объединений.

Массовая советская и российская воспитательная педагогика основана на мероприятиях, т. е. оценивает усилия воспитателей их количеством (больше массовых мероприятий — больше сделано работы). Скаутинг тоже придает значение массовым воспитательным действиям, но основан на деятельности «снизу» — в патруле и отряде. Если место и значение такой деятельности уменьшается, скаутизм теряет свою педагогическую специфику.

Второй фактор, влияющий на изменения в скаутизме, — имиджевая, презентационная деятельность. Она необходима, но если на нее тратятся главные силы и умения скаутских педагогов и презентации становятся главной целью их усилий, то «ткань» реального скаутинга изменяется. Возможно, для пре-

одоления влияния имиджевой деятельности на жизнь скаутских объединений полезно разграничение ее смысла для взрослых и детей. Если для педагогов-скаутов (особенно для организаторов скаутского движения) — это необходимая для позиционирования скаутизма во внешней социальной среде работа, то для детей она должна быть не более как событиями их внутриотрядной жизни.

Третий фактор изменения скаутизма — влияние других педагогических культур: пионерских лагерей, детского туризма, коллективного творческого воспитания. Эти влияния могут как обогащать скаутизм, так и разрушать его сущностные особенности. Критериев позитивности или негативности этих процессов, по крайней мере, два: один — содержательный, второй — формальный, но тоже важный.

Зададимся вопросом, относящимся к содержанию: усиливают ли привнесенные в скаутинг элементы педагогическую результативность его системы, возможности формирования, развития у детей качеств, обычно связываемых с существованием детских общественных объединений: инициативности, активности, коллективности? Если ответ положительный, то пришедшие в скаутизм элементы педагогически полезны.

Вопрос, касающийся формальной стороны: не трансформируется ли сама скаутская система как комплекс принципов, правил, форм деятельности до такой степени, что провозглашаемые скаутские идеи, подходы и реальная жизнь детских объединений оказываются в разных плоскостях? Педагогически такая трансформация может иметь смысл, но в этом случае педагогам не стоит позиционировать свою деятельность как скаутизм, можно поискать другое название или присоединиться к другому сообществу детских объединений.

Фактор нестабильности финансирования связан с проблемами «имиджевой» деятельности и управленческой — налаживания контактов с различными государственными, общественными, финансовыми структурами, которые могут стабилизировать ситуацию.

Последний фактор — различие в организационно-идеологических ориентациях скаутских объединений сводится к проблеме, о которой ярко в начале 1990-х гг. говорил О.С.Газман. Если для педагогов, в том числе руководителей детских общественных объединений, педагогические интересы

(как интересы развития детей) выше всех других: политических, религиозных, личного статуса, то всегда есть возможность диалога взрослых по поводу создания условий для развития детей. Если же религиозные, личные и политические интересы для взрослых оказываются более важными, возможности конструктивного взаимопонимания по взаимодействию детских общественных объединений ухудшаются.

Процесс развития скаутизма в России будет зависеть от того, какие тенденции станут приоритетными для организаторов. Сформулируем их в виде оппозиций в отношениях с другими детскими объединениями: диалогичность — изоляционизм; рост массовости (с потерей качества) — ограниченность массовости (с сохранением качества, но «заболачиванием»); консерватизм — трансформация (опасность «потери лица»); «кастовость» педагогов — размывание специфической скаутской позиции взрослых.

Прокомментируем некоторые из этих оппозиций: изоляционизм — отгораживание скаутского движения от других детских и подростковых; диалогизм — поиски взаимопонимания и сотрудничества с другими движениями с сохранением своеобразия и традиций; «заболачивание» — формализация скаутинга вследствие ориентации на сохранение скаутских традиций без оглядки на изменяющуюся социальную реальность и на особенности отечественного культурного контекста; «кастовость» — восприятие себя скаутскими педагогами в качестве единственных носителей правильного способа работы с детьми; противоположная тенденция — развитие убеждения, что хороший скаутский педагог, возможно, и не обладает специфической позицией и умениями.

Существуют три стратегии обучения инноваторов: просветительская, практическая и личностно-ориентированная. Результат просветительской стратегии — знание об инновации. Результат практической стратегии — умение действовать по-новому. И, наконец, результат личностно-ориентированного обучения — личностно-профессиональная позиция, адекватная осваиваемой инновации.

Первая стратегия может быть обращена к педагогам и тем, кто занимается молодежной политикой (цель стратегии — знание скаутских идей и традиций). Практическая стратегия в большей мере обращена к тем, кто уже

вступил на путь скаутинга и хочет овладеть конкретными умениями, техниками, технологиями скаутской работы. Третья стратегия обращена к педагогам, принимающим решение идти или не идти по «скаутскому пути». В этом случае до знаний и умений или вместе с ними необходимо формировать личностно-профессиональную позицию, соответствующую скаутизму.

Эффективное инновационное обучение педагогов, направленное на формирование инновационной позиции и освоение новых способов работы, требует последовательно осуществления трех учебно-развивающих задач:

формирование настроения обучающихся на соответствующие инновационные идеи (в нашем случае на идеи и принципы скаутизма);

модельное, учебное освоение нового способа работы;

освоение такого способа в условиях реальной деятельности, с детьми.

Есть три пути становления «идейной» позиции скаутского педагога: через создание проблемных ситуаций, ведущих к переосмыслению своих профессиональных и личных позиций; благодаря включению в яркие, эмоционально привлекательные события скаутской жизни, способствующие эмоциональному принятию скаутизма; формируя опыт действия «по-скаутски»: тогда у педагогов возникает чувство успешности, результативности. Разные люди приходят к инновационному действию по-разному: кто-то через изменение мышления, кто-то — эмоционально, кто-то — исходя из своего успешного опыта.

Успешный путь «внедрения» скаутизма в школе (как и ряда других воспитательных инноваций) чаще всего проходит этапы: появления инновации «для себя»; консолидации первоначальной группы под инновацию; предъявления группы школе; нахождение инновационной группой места в сфере жизни подростков и в педагогическом пространстве.

Первый этап осуществляется не только благодаря увлекательному рассказу о скаутизме или привлекательному показу «заезжими скаутами» фрагментов скаутской жизни, но и возникновению у инициатора или инициаторов введения скаутизма в данной школе чувства уверенности в возможности действовать. Второй этап — первое скаутское дело в школе с заинтересовавшимися ребятами и педагогами, но дело «внутреннее»: акцент делается на том, что это интересное, сплачивающее возникающие патруль, отряд, объединение, событие. Третий этап — это предъявление нарождающегося объединения «другим»: одноклассникам, другим классам, школе.

Если и первый, и второй, и третий этапы требуют неоднократных действий, то для реализации четвертого этапа — по определению своей задачи — нужно немало времени и усилий, поэтому анализировать и рассматривать его стоит отдельно.

Цель статьи — показать возможности применения понятий и закономерностей педагогической инноватики к анализу проблемы распространения российского скаутизма как инновационного явления для сфер педагогики и детства.

Примечания

¹ Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия: социальные проблемы инноватики. М., 1989.

УДК 371

В.В. СИБИРЕВ

Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования
E-mail: bbccbb@rambler.ru

Информационные потоки инновационной деятельности личности

В работе на основе процессного и синергетического подходов изучается система «инновационная деятельность личности». Приводится типология процессов — элементов системы и отвечающих им информационных потоков. Описаны информационные потоки в стадиях становления и стабильного функционирования системы.

Ключевые слова: личность, инновационная деятельность, процесс, информационный поток.

V.V. SIBIRYOV

Information Flows of Innovational Activity of the Person

In this article system «innovational activity of the person» is studied on the basis of process and synergetics approaches. Processes — elements of system and information flows corresponding to them are classified. The stage of becoming and stable functioning of system are described.

Key words: person, innovational activity, process, information flow.

При изучении информационных потоков как средства управления инновацией в общеобразовательном учреждении автором на основе системного, процессного и синергетического подходов построена соответствующая модель¹. В процессе исследования выяснилось, что модель допускает перенесение на более высокие и более низкие уровни управления, причем системы разных уровней определенным образом сопряжены друг с другом, модель допускает перенос на произвольные педагогические системы². Приведем соответствующие построения для системы «инновационная деятельность личности».

Термин «инновация» (лат. *in* — в, *novus* — новый), согласно «Современному словарю иностранных слов», трактуется как нововведение. По А.И. Пригожину, нововведение «выступает как форма управляемого развития и есть такое целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения новые, относительно стабильные элементы. Последние могут быть чисто материальными или социальными, но каждый из них сам по себе представляет лишь новшество, т. е. предмет нововведения. Нововведение же суть процесс, т. е. переход некоторой системы из одного состояния в другое»³.

Согласно этому определению различные виды деятельности человека (в том числе — психическую), результатом которых является создание новых устойчивых образований на уровне личности, будем называть «инновационной деятельностью личности»: например, деятельность личности по освоению информационных технологий, осознание подростком модели взрослого поведения, умение водить машину, создание художественного произведения или научной работы и т. д. Термин «инновационная» подчеркивает новизну стабильного новообразования для данной системы, хотя соответствующая деятельность может быть инновационной и в более глобальном масштабе (например создание теории относительности А. Эйнштейном).

Система «инновационная деятельность личности» является синергетической. Она удовлетворяет критериям: иерархичнос-

ти, гомеостатичности, нелинейности, незамкнутости, неустойчивости, динамической иерархичности, наблюдаемости⁴. Элементы данной системы — процессы инновационной деятельности личности, которые можно отнести к четырем типам: вертикальные целевые, горизонтальные рабочие процессы, средовые, процессы базовой среды.

Информационный поток определим используя определение информации по Г. Кастлеру: «Информация есть запомненный выбор одного варианта из нескольких возможных и равноправных»⁵. Информационный поток определим как последовательную фиксацию (запоминание) системой результатов выбора одного варианта из нескольких возможных и равноправных вдоль некоторого процесса. В нашей работе обосновывается целесообразность использования этого определения⁶. Исследуемые процессы сопровождаются информационными потоками. Целевые информационные потоки имеют вид «деревьев», выделим среди них: «дерево целей», «дерево результатов», «дерево волевой целеустремленности». Согласно структурному подходу классической методологии, выделяют три уровня деятельности личности: стратегический, тактический и операционный. Верхние уровни управляют нижними. В нейролингвистическом программировании, инновационном менеджменте большое внимание уделяется построению «деревьев целей», их ветвей стратегического, тактического и операционного уровней.

«Дерево волевой целеустремленности» представляет мотивационную и волевую компоненты процессов. Формой ветвей оно повторяет «дерево целей», его роль — быть «двигателем процесса»: оно определяет интенсивность и эффективность инновационной деятельности личности. Несформированность этого «дерева» ведет к тому, что поставленные цели, разработанная стратегия и тактика не реализуются. Нередка ситуация, когда роль «двигателя процесса» (например процесса обучения) берут на себя педагоги, родители или один из членов команды, участвующей в инновационной де-

тельности. В подобной ситуации рекомендуется сформировать мотивационно-целевые и волевые установки личности, участвующей в инновационном процессе, что повысит эффективность деятельности.

К средовым информационным потокам отнесем:

информацию о внешних по отношению к личности средах и ресурсах: финансовое, материально-техническое обеспечение инновационной деятельности; условия (психологические, санитарно-гигиенические, эстетические и социальные); информационное обеспечение (библиотечное, научное, доступность компьютерных баз данных, информационно-коммуникационная сеть)⁷;

компоненты структуры личности, влияющие на инновационную деятельность: направленность, характер и способности (по С.Л. Рубинштейну), темперамент, как психофизиологическую основу личности (по Б.Г. Ананьеву, В.С. Мерлину, В.Н. Мясищеву)⁸.

Влияние сред на процесс инновационной деятельности имеет двойственный характер: это проявляется, во-первых, в существовании целевых информационных потоков на основе сред, их вложенности в среды. Во-вторых, в иерархической пирамиде деятельности информация о средах занимает верхний внутренний этаж, является управляющей для нижних этажей (рис. 1). Действительно, построение «дерева целей» инновационной деятельности зависит от сред, определяется внешними условиями и компонентами структуры личности. Средовые компоненты изменяются медленнее, чем протекает изучаемый процесс; согласно синергетической методологии медленные параметры управляют быстрыми. «Средовую» информацию на протяжении изучаемого процесса или на длительных его участках будем считать постоянной. Иногда целью инновационной деятельности личности является изменение одной из сред: например, целью может выступать воспитание одной из черт характера, что направлено на преобразование внутренних сред, или изменение социальных условий, что направлено на преобразование внешних сред. В этом случае при исследовании выделим изменяемую среду из состава сред и будем считать ее базовой. Чтобы подчеркнуть ее определяющий фоновый характер, изобразим данную среду в виде паутины или грибницы, на фоне которой строится «дерево целей» (см. рис. 1). Будем считать ее изме-

няющейся, в отличие от других сред, которые считаем постоянными. При изучении процесса преобразования этой среды опишем иерархические уровни деятельности соответствующего «дерева целей». Например, цель деятельности личности — достижение спортивных результатов: базовой средой будем считать физическую подготовку спортсмена. Уровень физической подготовки определяет цели дальнейшего развития. Результаты рабочего процесса (тренировок) накапливаются в базовой среде, причем возможен переход количества в качественно новое состояние среды.

В данной работе изучаются информационные потоки. В силу специфики исследования особую роль приобретает информационно-коммуникационная среда, которую выделим из состава других сред и в данном исследовании назовем базовой (см. рис. 1). Одним из основных горизонтальных процессов системы «инновационная деятельность личности» является процесс деятельности операционного уровня, непосредственно направленный на создание новшества (научная работа, направленная на получения научного результата; процесс тренировок и соревнований, направленный на достижение результата спортсменом и т.д.). В дальнейшем будем называть этот процесс «рабочим».

Горизонтальные информационные потоки имеют вид цикла, отвечающего одному из уровней деятельности. Их наполнение — фактическая информация соответствующего процесса (например рабочего процесса): тезаурус; информация, возникающая как результат процесса; информация о его характеристиках. При движении вдоль цикла фактическая информация инновации подвергается критическому осмыслению, апробации, контрольным мероприятиям и корректировке.

Система «инновационная деятельность личности» формируется поэтапно, причем информационные потоки каждого этапа принципиально различаются. Система проходит стадии становления и стабильного функционирования, первую в синергетике принято называть кризисом, выделим его этапы.

Этап 1. «Противоречия между потребностями личности и возможностью их удовлетворения, между возросшими физическими и духовными возможностями и ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности; противоречия между требованиями со стороны общества или группы

и фактическим уровнем развития личности» приводят личность к кризису, к осознанию необходимости формирования новой программы гомеостаза⁹. «Гомеостаз — это явление поддержания программы функционирования системы в некоторых рамках, позволяющих ей следовать своей цели»¹⁰.

При этом уровень сред (внешних и внутренних) взаимодействует с операционным и тактическим уровнями деятельности, минуя стратегический (рис. 2). На этом этапе осознается недостаточная развитость операционного, а затем тактического уровня деятельности: «Я не умею делать то-то. Я не знаю, как спланировать свою деятельность, чтобы научиться». Например, подросток осознает неумение вести «взрослый» диалог (остальное может не осознаваться, так как взрослая модель поведения еще не построена), художник осознает плохую технику владения рисунком и т.д. Согласно синергетическому принципу динамической иерархичности, взаимодействие уровня сред с операционным и тактическим уровнями ведут к перестройке стратегического уровня¹¹. Начинается процесс стратегического целеполагания. Формируется стратегический уровень «дерева целей» (см. рис. 2).

Этап 2. «Стратегическое планирование» — горизонтальный информационный поток

фактической информации стратегического уровня деятельности (рис. 3). Привлекается тезаурус, отвечающий поставленным стратегическим целям; производится проверка стратегических целей на непротиворечивость, осмысление «экологических последствий» целей для личности; происходит упорядочение стратегических целей по значимости и пространственно-временное; создается стратегический план. Формируется канал обратной связи между «деревом целей» и «деревом результатов».

Этап 3. Перевод стратегических целей в цели тактического уровня. Стратегический уровень приходит во взаимодействие с операционным (рис. 4), что ведет к перестройке тактического уровня, на котором формируются тактические ветви «дерева целей».

Этап 4. «Самооценка личности в контексте новой стратегии и тактики» — горизонтальный информационный поток функционального уровня. Он позволяет осуществить обратную связь между целью-эталоном-идеалом стратегического и тактического уровней и реальными данными, существующими в настоящий момент (рис. 5). Формируется «дерево результатов», характеризующее начальные данные инновационной деятельности. Оно, по определению, несовершенно, имеет лишь стратегический и тактический

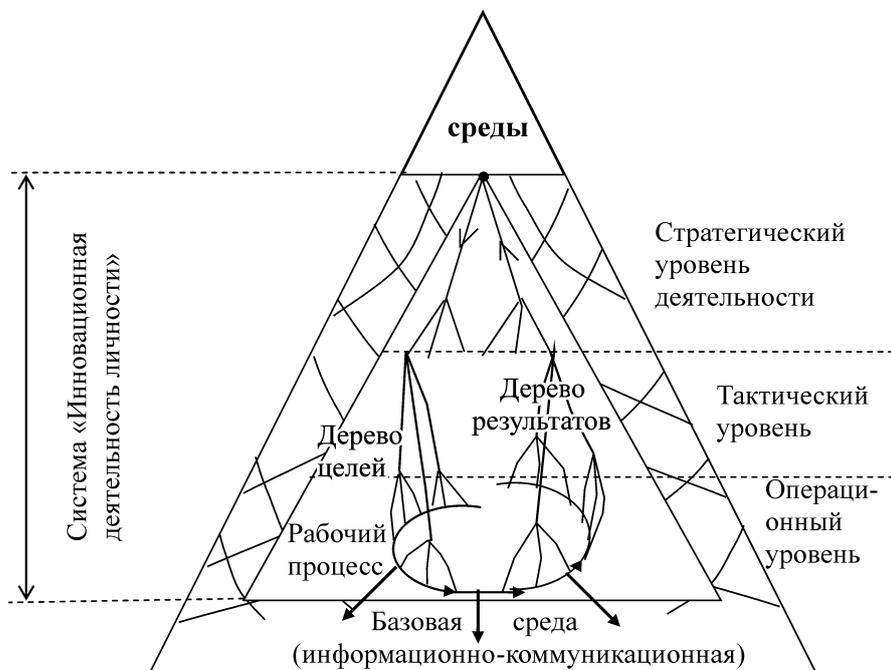


Рис. 1. Вертикально-горизонтальный цикл инновационной деятельности личности в период стабильного функционирования

уровни, так как еще не освоен операционный уровень деятельности и до конца не ясно, «что с себя спрашивать», но его построение необходимо, чтобы сознательно зафиксировать начальное состояние и конечный результат деятельности.

Этап 5. Приходят во взаимодействие операционный уровень деятельности, демонстрирующий при самооценке свое несовершенство, и уровень сред. При этом обостряются противоречия, приведшие к кризису. Взаимодействие операционного уровня и уровня сред ведет к перестройке средних — стратегического и тактического уровней — к созданию на них соответствующих ветвей «дерева волевой целеустремленности», которое в дальнейшем будет играть роль «двигателя» процесса «инновационная деятельность личности» (см. рис. 6).

Этап 6. Горизонтальный информационный поток тактического уровня, обеспечивающий обратную связь «дерева волевой целеустремленности» с «деревом результатов» (см. рис. 7).

Этап 7. Перевод тактических целей в цели операционного уровня. Базовая среда, рассматриваемая здесь как нижний уровень по отношению к «дереву целей», приходит во взаимодействие с тактическим уровнем, что ведет к перестройке среднего уровня, к построению операционного уровня «дерева целей» (см. рис. 8).

Этап 8. «Планирование рабочего процесса операционного уровня инновационной деятельности» — горизонтальный информационный поток соответствующего уровня. Происходит пространственно-временное упорядочение целей операционного уровня, вырабатываются способы и мероприятия, направленные на реализацию этих целей. Про-

исходит построение идеального образа рабочего процесса операционного уровня (рис. 9), который затем будет посылать системе «корректирующие сигналы, не позволяющие ей сбиться с курса. Корректировка осуществляется за счет <...> обратных связей, подавляющих любое отклонение в программе поведения, возникшее под действием внешних воздействий среды»¹². На девятом и десятом этапах закладываются механизмы, отвечающие за корректировку рабочего процесса.

Этап 9. Происходит разработка способов измерения и анализа основных показателей рабочего процесса операционного уровня, при этом формируются операционный уровень «дерева волевой целеустремленности» (рис. 10) и информационный канал «дерева результатов».

Этап 10. Выработка системы самоконтроля, корректирующих и предупреждающих мероприятий, осознание несоответствий рабочего процесса операционного уровня — горизонтальный информационный поток операционного уровня. Этот поток, накладываясь на информационный поток рабочего процесса, связывает его с «деревом волевой целеустремленности» (рис. 11). Система построена, происходит ее выход из стадии становления на стадию стабильного функционирования.

Первый этап является «погружением в хаос», со второго по четвертый характеризуют «бытие в хаосе», где у системы еще нет четко определенной траектории развития, имеется множество вариантов. При этом мал «горизонт предсказуемости»¹³. Участник процесса видит перспективы лишь на ближайший период. Разбиение стадии кризиса на этапы отвечает временному шагу, на котором процесс для личности предсказуем.

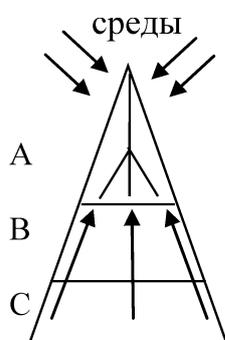


Рис. 2. Этап 1

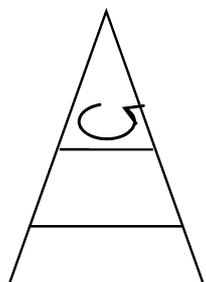


Рис. 3. Этап 2

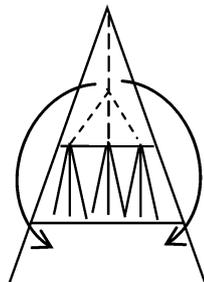


Рис. 4. Этап 3

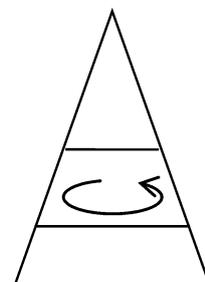


Рис. 5. Этап 4

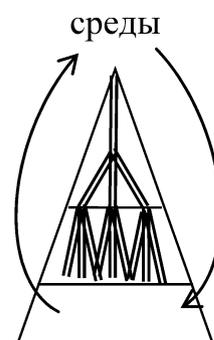


Рис. 6. Этап 5

(А — стратегический, В — тактический, С — операционный уровень деятельности)

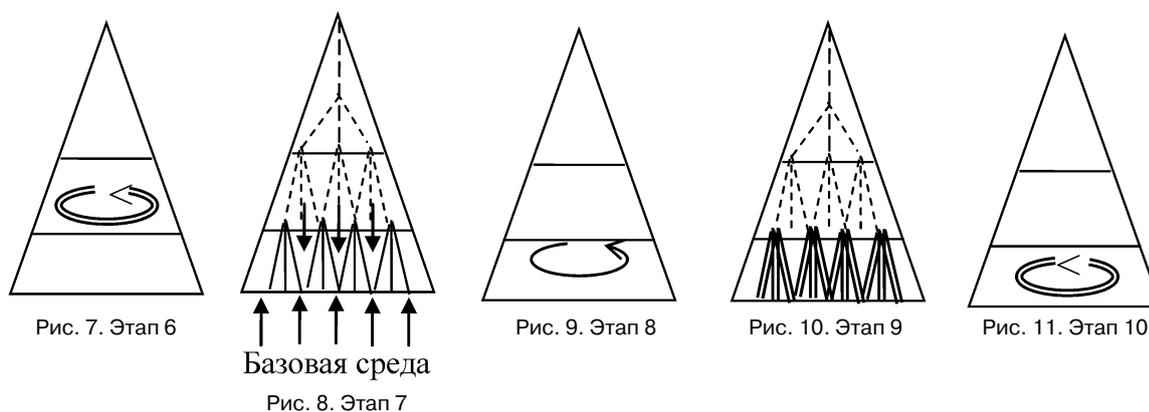


Рис. 7. Этап 6

Базовая среда
Рис. 8. Этап 7

Рис. 9. Этап 8

Рис. 10. Этап 9

Рис. 11. Этап 10

На пятом-седьмом этапах осуществляется переход от хаоса к порядку, рождение нового, пока слабого аттрактора (траектории развития). На этих этапах закладываются механизмы, отвечающие за гомеостаз системы, т. е. удержание ее на новом аттракторе. Этапы с восьмого по десятый отвечают за выход системы на намеченную траекторию развития и удержание ее там, т. е. за поддержание новой программы гомеостаза.

В стадии стабильного функционирования процесс «инновационная деятельность личности» и соответствующие информационные потоки имеют вид вертикально-горизонтального цикла (см. рис. 1). Информационный поток рабочего процесса снизу замыкает в петлю «дерево целей» и «дерево результатов». По «дереву целей» информация движется сверху вниз, по «дереву результатов» из информационного потока рабочего процесса снизу вверх движется результативная информация, образуя интег-

ральные критерии на каждом вышестоящем уровне, подвергаясь анализу. Из потока рабочего процесса фактическая информация пополняет базовую среду, количественное накопление может вызвать качественное изменение среды.

Сверху вертикальные целевые потоки замыкаются в петлю. Это происходит при сравнении целей и результатов деятельности. Если не требуется корректировки, то система повторяет прохождение горизонтальной петли цикла вновь и вновь, при каждом прохождении обогащая операционный уровень деятельности новым опытом. При этом рабочий процесс операционного уровня приобретает вид спирали.

Если требуется корректировка, то система возвращается к первому этапу, проходя вновь весь вертикально-горизонтальный цикл с корректировкой «дерева целей» или планов горизонтального рабочего процесса.

Примечания

¹ Сибирев В.В. Классификация информационных потоков при внедрении в общеобразовательном учреждении // Психология и педагогика : сб. материалов IV Всерос. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Новосибирск, 2009. Ч. 1. С. 237–242.

² Сибирев В.В. Сопряжение информационных потоков при внедрении инновации в общеобразовательном учреждении // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. 2009. № 4. С. 143–151.

³ Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). М., 1989.

⁴ Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М., 2008.

⁵ Цит. по: Чернавский Д.С. Синергетика и информация (динамическая теория информации). М., 2004. С. 13.

⁶ Сибирев В.В. Определение информационных потоков на примере системы «внедрение инновации в образовательном учреждении» // Инновационные технологии : сб. науч. работ 6-й Междунар. конф. Ульяновск, 2010. № 1. С. 80–86.

⁷ Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами / под ред. Т.И. Шамовой. М., 2005.

⁸ Клиническая психология / под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 2006.

⁹ Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. В.А. Слостенина. М., 2003.

¹⁰ Буданов В.Г. Указ. соч. С. 49.

¹¹ Там же.

¹² Там же.

¹³ Буданов В.Г. Указ. соч.

УДК 316.664: 61

Г.Е. ПАЗЕКОВА
Ульяновский государственный университет
E-mail: fimeizhi@mail.ru

Психологические технологии здоровья: идеационный способ гармонизации личности

Показаны инновационные психологические методы оздоровления личности. Представлены результаты эмпирического исследования положительного влияния гармоничных первообразов на функциональное состояние личности и значимость интегративных психотехнологий здоровья.

Ключевые слова: функциональное состояние личности, концепция обобщенного образа, первообраз, идеационные технологии, духовная составляющая здоровья, гармонизация, оздоровление личности.

G.E. PAZEKOVA

Psychological Health Technologies: Ideationny Harmonization Method Person

Psychological technologies of health: ideational a way of harmonization of the person. Are shown innovative acmeological methods of improvement of the person. Results of empirical research of positive influence harmonious archetype on a functional condition of the individual and the importance uniform psytechnologies of health are presented.

Key words: functional state of the individual, the concept of a generalized image, pervoobraz, ideatsionnye technology, spiritual component of health, harmonization, improvement of the individual.

В настоящее время здоровье приобретает значение сложного интрапсихического, биологического и социокультурного явления. Современные исследования в области психологии развития и психологии здоровья показали, что психологическое здоровье личности имеет отношение не к отдельным психическим процессам и механизмам, но относится к личности в целом¹. При этом один из основополагающих принципов психологии здоровья — принцип реализации внутренних резервов для достижения вершины здоровья².

Современная психотерапия и медицина все чаще сталкиваются с собственными ограничениями по оказанию помощи в оздоровлении личности. Медикаментозные методы не способны справиться со своими задачами из-за длительности лечения, возможного привыкания к вмешательству терапевта и направленности на излечение лишь внешнего, физического проявления болезни, поэтому в настоящее время достаточно актуальным и закономерным является поиск новых методов оздоровления человека, ориентированных на формирование сознательного, ценностного отношения личности к своему здоровью и качественно новой смысловой установки не на «избавление от недуга», а на «поддержание здорового состояния тела и духа» (Салернский кодекс здоровья). В обществе обозначена необходимость создания

единой «политики здоровья», а не только отдельных здоровьесберегающих технологий.

Одним из таких методов являются идеационные технологии, предметом которого выступает работа с первообразами (человека, события, коллектива). Данный метод опирается на концепцию обобщенного образа, показывающую, что он «изменяет среду, при этом изменяясь сам»³. Под обобщенным образом понимается база психики, которая осуществляет всю внутреннюю работу по организации и проведению активного взаимодействия с внешним миром: физическим, социальным и духовным. Целостная психика представляется как непрерывно формирующийся обобщенный образ, при этом понятие обобщенного образа во многом пересекается с понятием «картина мира». Эта концепция декларирует целостность психики и представление ее модели в виде динамической психологической системы, которая трансформируется с изменением контекста: «объективный контекст + субъективный контекст = динамическая психологическая система» (моментальный снимок динамического обобщенного образа)⁴.

В идеационных технологиях как способе психологической гармонизации и оздоровления личности предметом является образ (человека, события, коллектива), а активатором — первообраз (архетип). Воздействие идеационных технологий происходит через

настрой человека на образы и относится к разряду психотехник. Первообраз — понятие, введенное в научный оборот Я. Бурхардом. Первоначально оно также использовалось К. Юнгом для обозначения архетипа: «Я снова и снова сталкиваюсь с одним и тем же недоразумением, когда архетипы определяют содержательно, то есть как род бессознательных представлений. Поэтому необходимо отметить, что архетипы определяются формально, и последнее делается весьма условно. Содержательно можно определить только Первообраз и то лишь тогда, когда он осознан и в силу этого наполнен материалом сознательного опыта <...> Первообраз — тенденция к образованию представлений, которые могут значительно колебаться в деталях, не теряя при этом своей базовой схемы, инстинктивным вектором, направленным трендом, точно таким же, как импульс у птиц вить гнезда», — подчеркивал К. Юнг. Общим для них, в отличие от архетипов коллективного бессознательного, является вписанность «в природу сознания и созревающего в нем духа человека»⁵. Эти акценты свидетельствуют, что в случае коллективного бессознательного речь идет о древних или, еще точнее, о первобытных образцах, т. е. о существующих с древнейших времен универсальных образах, вписанных у человека на уровне ДНК.

Одним из механизмов настройки на первообразы является описанный в психологии Л.С. Выготским феномен эйдетики (образы вещей и процессов, которые были в восприятии, а потом — в воображении). Эйдетика, по словам Л. С. Выготского, стремится раскрыть то, как возникает у человека картина мира, который он воспринимает и представляет⁶.

Каждая из автономных функций организма, например, дыхание, сердцебиение, пищеварение, гормональная регуляция, может быть контролируема сознанием. Данный механизм положен в основу биологической обратной связи (БОС). Технология самоуправления является сознательной, в основе этого управления лежат воображение, мыслеформа, идеация. Одним из способов работы с воображением является осознанное самопрограммирование.

Исследования отечественных и зарубежных психофизиологов экспериментально показали, что вызванные словом импульсы второй сигнальной системы поступают с коры больших полушарий головного мозга во внутреннюю среду организма и перестраи-

вают жизнедеятельность тканей, внутренних органов на длительное время. Сознательно изменяя режим мозговой активности, личность приобретает способность к успешной концентрации внимания и повышению эффективности мыслительного процесса⁷. Учеными — исследователями в области здоровья — были разработаны специальные упражнения с мыслеформами, направленные на изменение функционального состояния организма и создания положительного образа собственного «Я». Научные исследования показали, что режим работы, при котором мозг обладает наименьшим сопротивлением потоку мозговой электроэнергии по нервным путям, а следовательно, работает в наилучшем режиме умственной активности, соответствует состоянию спокойствия и уравновешенности.

Электрический потенциал мозга можно зарегистрировать с помощью электроэнцефалографа. Реоэнцефалография (РЭГ) позволяет регистрировать изменения кровообращения в органах длительное время, не нарушая их функционального состояния. Это метод исследования кровообращения головного мозга, основанный на регистрации ритмических изменений сопротивления электрическому току при прохождении его через кожные покровы головы, костную и мозговую ткань, обусловленных колебаниями кровенаполнения мозговых и внемозговых сосудов и скоростью движения крови. По данным РЭГ можно судить об интенсивности кровенаполнения, эластичности стенок сосудов головного мозга, состоянии сосудистого тонуса. Улучшение кровенаполнения органа с точки зрения психофизиологии является свидетельством жизнедеятельности организма, включения данной области организма в работу по принципу «движение — жизнь», в нашем случае — в работу с мыслеобразами в ходе психологического тренинга здоровьесбережения.

Представленное экспериментальное исследование — результат научного творчества психологов и физиологов. На базе электрофизиологической лаборатории кафедры физиологии труда и спорта факультета физической культуры и реабилитации Ульяновского государственного университета было организовано и проведено исследование, цель которого, во-первых, изучить эффективность применения идеационных технологий в оздоровлении и гармонизации личности, во-вторых, показать взаимосвязь работы с первообразами и фун-

кционального состояния личности, а также ее влияние на динамику всех трех составляющих здоровья (физическую, психическую, духовную).

Выборку составили 123 человека в возрасте от 21 года до 55 лет разного профессионального, образовательного, гендерного, социального статусов. Аппаратурным средством фиксации изменений соматической составляющей здоровья выступил электрофизиологический метод измерения мозгового кровообращения «Реоэнцефалография»; опросник «САН» (модифицированный) как субъективный метод интроспекции; с целью определения эмоциональной составляющей личностной сферы использовался цветовой тест М. Люшера (компьютерная версия); в качестве метода исследования направленности личности как выражения мировоззрения человека выбрана проективная методика «Незаконченные предложения».

Новизна исследования состоит в том, что изучение оздоровления и гармонизации личности с точки зрения применения идеационных технологий само по себе является новым и еще мало изученным направлением в психологии здоровья. Используемая нами технология представляет собой комплексное словесно-образное воздействие с использованием всех субмодальностей. В начале работы дается образ-тема, участникам предлагается настроиться на него и записать словесную характеристику возникшего образа. Следующий этап — зарисовка представленного с использованием различных выразительных средств. В ходе работы обращается внимание на детали образа. Одновременно человек получает опыт целостного видения определенных аспектов своего бытия. Все это облегчает процесс ухода от мифологического сознания к высшим, гармоничным первообразам. После этого ведущий предлагает описание нормы первообраза, что дает возможность испытуемому выйти на образ-норму. Он на уровне выполнения символической работы придает направленность, осмысленность и организованность его жизни.

Проведенный количественно-качественный анализа полученных данных позволил определить процентное соотношение исследуемых с улучшением индивидуальных функциональных показателей и приведением их в норму (таблица).

Показатели функционального состояния в общей выборке, %

Функциональное состояние	FM правое	FM левое
Улучшение	64	54
Приведение в норму	72	50

Примечание: FM правое — отведение электродов при электрофизиологическом исследовании мозгового кровообращения, дает информацию о суммарном кровенаполнении правого большого полушария мозга; FM левое предоставляет аналогичную информацию о левом полушарии.

Таким образом, улучшение функционального состояния зарегистрировано у 64 % испытуемых в правом FM-отведении, 54 % — в левом FM-отведении; приведение функциональных показателей в норму наблюдается у 72 % испытуемых в правом FM-отведении и 50 % — в левом FM-отведении. FM-отведение электродов при электрофизиологическом исследовании мозгового кровообращения дает информацию о суммарном кровенаполнении больших полушарий по изменениям реографической кривой, записанной при различных отведениях. Кроме того, FM-отведение электродов позволяет зарегистрировать изменение суммарного кровенаполнения больших полушарий и активизации лобных долей коры головного мозга. Наблюдаемое улучшение кровенаполнения правого полушария говорит о его включенности и активизации в ходе работы с первообразами. Улучшение кровоснабжения левополушарной лобной доли коры головного мозга, связанной с проявлением эмоциональных реакций, свидетельствует об активизации положительных эмоций у испытуемых и, как следствие, связано с выработкой позитивного отношения к жизни.

Сравнительный анализ электрофизиологического метода измерения мозгового кровообращения участников в соотношении с функциональным оптимумом позволил определить процентное соотношение улучшения функционального состояния в правом и левом полушариях по реографическому (8 % и 14 %) и дикротическому (15 % и 28 %) индексам, венозному оттоку (28 % и 8 %).

Таким образом, можно сделать вывод о положительном влиянии воздействия на изменение функционального состояния исследуемых. Следует отметить, что после тренинговой работы не отмечено ни одного случая недовольства, озлобленности или ухудшения функционального состояния организма.

Другим направлением научного анализа являлась динамика изменений систем отношений как основы восприятия мира. В процессе работы использовался контент-анализ. В ходе первичного анализа, до проведения тренингового занятия, были получены данные, которые свидетельствовали, что у участников отмечалось негативное отношение к своему прошлому, к себе, к своему опыту, к родителям, к своему времени («мое прошлое хочется забыть», «мой опыт не всегда был успешным», «мои родители часто были неправы»). Будущее виделось как что-то неопределенное и неустойчивое («мое будущее мне пока не видно», «мое будущее пока не определено»).

Анализ полученных ответов (до и после тренинга) показал улучшение субъективного отношения участников к своему опыту, к прошлому («мое прошлое — ценный опыт», «мой опыт — неотъемлемая часть моей жизни», «мой опыт научил меня многому»); качественное изменение к личному времени, к творчеству, к здоровью, к своему телу («мое тело прекрасно», «мое здоровье не требует больших усилий», «мое тело — мой помощник», «творчество для меня — возможность выразить себя», «время для меня течет ровно»).

Для математической обработки данных был выбран однофакторный дисперсионный анализ, предназначенный для исследования изменений под влиянием контролируемых

условий. Выбор данного метода обусловлен тем, что он позволяет из общей вариативности признака выделить ту, которая обусловлена действием работы с образами, где одни переменные рассматриваются как причины, а другие — как следствия. В нашем исследовании воздействие в ходе работы с первообразами является причиной, а изменение функциональных показателей — следствием. Дисперсионный однофакторный анализ для связанных выборок показал положительную динамику по параметрам: самочувствие, активность, настроение — $F_{\text{эмп.}} = 12,6$ ($F_{\text{кр}} = 9,07$; $p < 0,01$), тревожность — $F_{\text{эмп.}} = 9,9$ ($F_{\text{кр}} = 9,07$; $p < 0,01$) ($F_{\text{эмп.}}$ — эмпирическое значение F , $F_{\text{кр}}$ — критическое значение).

Таким образом, достоверные результаты с достаточно высоким уровнем значимости получены по всем трем параметрам, и можно сделать вывод о положительном влиянии работы с первообразами на три составляющие здоровья — физическую (соматическая сфера), психическую (эмоциональная, когнитивная, личностная сферы) и духовную (мотивационная, ценностно-смысловая сфера личности). Полученные результаты позволили наметить пути дальнейшей исследовательской работы по оптимизации внутренних резервов личности в самооздоровлении, самоорганизации, психологической гармонизации в научном направлении «психология здоровья».

Примечания

¹ Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2004. С. 13–27.

² Ольвинская Ю.Л. Проективные методы психологии в обеспечении развития потенциала самоактуализации личности // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф: материалы V Междунар. конф. Минск, 1999. С. 176–183.

³ Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. М., 1983. Т. 3 С. 87–89.

⁴ Там же.

⁵ Юнг К.Г. Человек и его символы. М., 1997. С. 234–245.

⁶ Выготский Л.С. Указ. соч. С. 87–89.

⁷ Пазекова Г.Е. Гармония личности: психологический self-менеджмент. Ульяновск, 2009. С. 99–110.

УДК 378.12

П.Г. АВЕРЬЯНОВ

Ульяновский государственный педагогический университет
E-mail: ave-petr@yandex.ru

Формирование ценностных ориентаций в театрализованной деятельности подростков

В статье рассматриваются особенности влияния театрализованной деятельности на формирование ценностных ориентаций подростков. Театрализованная деятельность анализируется на основе концепции деятельностного воспитания. В качестве факторов формирования ценностных ориентаций рассматриваются их источники, включенные во все «слои» взаимодействия подростков и педагогов в процессе подготовки театрализации.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, деятельностное воспитание, ценностные ориентации, источники ценностных ориентаций.

P.G. AVERYANOV

Forming of Value Orientations in Theatrized Activity of Teenagers

The article dwells upon the impact of the “theatrized” (the author’s term) activity on the forming of teenagers’ value orientations. Theatrized activity is being analyzed on the basis of the concept of active education. As the factors of forming of value orientations, we take into consideration the sources of value orientations, included into all of the “layers” of the teenagers — teachers’ interaction in process of the theatrized preparation.

Key words: theatrized activity, active education, value orientations, sources of value orientations.

При рассмотрении театрализации как педагогического феномена мы считаем, что термин «театрализованная деятельность» (а не театральная, ролевая или игровая) помогает более точно очертить границы исследуемого явления. Мы рассматриваем особенности формирования ценностных ориентаций не только в процессе постановки спектакля, но и в ходе ролевой игры, психодрамы, ролевого тренинга, сценки как элементов воспитания, т. е. те виды деятельности, где происходит перевоплощение, где Актер на определенное время становится «другим человеком», Героем.

Феномен театрализации уходит своими корнями как в детство отдельного человека, так и в «детство человечества». В онтогенезе театрализация проявляется в форме детской ролевой игры, в филогенезе она начиналась в виде магических ритуалов. И уже в этих, еще не институционализированных формах театрализации существуют разнообразные функции, прежде всего, функция социализации, реализуемая тем или иным сообществом в усвоении определенных норм, правил, ценностей, системообразующих символов, ролевого состава.

Традиции взаимоотношений театрализации и школы уходят в глубь веков: мистерии (театрализации на библейские темы) ставились в школах XVI в. В новое время различные варианты театрализации (постановки спектаклей; кратковременные и длительные ролевые игры; разыгрывание сценок, ситуаций как элементов учебной, досуговой, коммуникативной и других деятельностей) органично вписываются во многие педагогические феномены. Напомним в связи с этим спектакли колонии «Бодрая жизнь» С.Т. Шацкого, театральные постановки в «Коммуне Держинского» А.С. Макаренко, пронизанную театральностью гимназию Ю.В. Завельского, многодневные педагогически направленные ролевые игры, разрабатываемые с 1990-х гг.

И.И. Фришман и Б.В. Куприяновым. Список этих примеров может быть продолжен. Что общего в этих педагогических прецедентах?

В качестве специфического признака театрализованной деятельности, затрагивающего практически все ее пласты, мы бы выделили принцип удвоения¹. Вслед за удвоением субъекта деятельности — одно и то же лицо одновременно является и Актером (субъектом театрализованной деятельности), и Героем (субъектом деятельности, изображаемой на сцене) — удваиваются и остальные элементы, включенные в модель деятельности.

Работа над ценностной сферой, формирование ценностного сознания, организация системы ценностных ориентиров, относительно которых учащиеся будут выстраивать свою дальнейшую жизнь, — обязательный компонент системы воспитания. И если ценностному аспекту не отводить места в организации воспитательной деятельности, он не исчезнет, а станет стихийным, случайным, неуправляемым процессом, что в перспективе может привести к разрушению и единичных судеб, и судьбы общества.

Современная ситуация в области ценностно-ориентированного воспитания характеризуется рядом противоречий между: общественной необходимостью становления просоциальных ценностных ориентаций подростков и недостаточной эффективностью традиционных методов их формирования; потребностью в ценностно-ориентированном образовании и слабой изученностью его закономерностей в современных условиях; агрессивным внедрением в сферу социального воспитания форм шоу-бизнеса с их специфическими ценностями и недостаточной исследованностью возможностей влияния зрелищных, в частности театрализованных, механизмов на ценностную сферу подростков в условиях школы. Полагаем, что концепция деятельностно-ценностного воспитания, разработанная исследовательской группой

С.Д. Полякова с нашим участием, дает педагогу качественный инструментарий для эффективной работы с ценностной сферой учащихся².

Основные идеи формирования ценностных ориентаций в рамках концепции деятельностно-ценностного воспитания — это использование в качестве источников ценностных ориентаций школьников всех элементов педагогического взаимодействия (педагогов, сверстников, тематики каких-либо дел, способов взаимодействия) и значимость для формирования ценностных ориентаций отношения школьника к источникам ценности. В нашем опыте это осуществлялось в процессе в той или иной степени организуемой театрализованной деятельности подростков, в трех вариантах: постановке спектаклей, организации ролевых игр, использовании сценок как элементов воспитательного дела. Организация воспитательного дела происходит с учетом психологической структуры «социальной» деятельности, рассматриваемой в рамках концепции деятельностно-ценностного воспитания. Нами использовался определенный алгоритм организации воспитательного дела, состоящий из пяти этапов:

I — создание во взаимодействии школьников проблемной ситуации, «ситуации неудачи»;

II — фиксация напряжения, осознание ребятами причин неудачи;

III — создание модели и правил «хорошего общения»;

IV — организация применения этих правил;

V — рефлексия.

Задачи педагога при таком подходе сводятся к выбору актуальной темы для деятельности школьников, технологической помощи в процессе этой деятельности, обеспечению взаимодействия детей между собой и к осознанному, честному отношению к своей собственной сфере ценностей. Исполнение этих задач соответствует четырем вышеобозначенным источникам ценностных ориентаций.

Можно выделить две группы источников ценностных ориентаций, проявляющихся по ходу организуемой деятельности: во-первых, *источники ценностных ориентаций, связанные с собственно деятельностью*: 1) тема деятельности; 2) интерес школьника к способам деятельности (в данном случае — к способам общения).

Во-вторых, *источники ценностных ориентаций, связанные с референтными лицами*:

3) сверстники и их ценностные ориентации;
4) педагог и его ценностные ориентации.

Механизм «отбора как значимого» того или иного источника и, соответственно, формирования ценностной ориентации связан с возникновением чувства уважения к тому «элементу ситуации», который либо помогает достичь цели, либо является препятствием и вынуждает считаться с собой. Так или иначе этот «элемент» становится значимым, ценным для школьника и при определенной педагогической работе может превратиться в собственную ценность подростка.

Особенности формирования ценностных ориентаций в театрализованной деятельности основываются на упомянутом нами феномене *удвоения*. В нашем случае особый интерес представляет факт удвоения обозначенных нами источников (таблица).

Источники ценностных ориентаций

Актера	Героя
Тема, содержание театрализации	Вопрос, актуальный для Героя
Интерес к театрализованной деятельности (к способам общения)	Изучение Героем способов взаимодействия, поиск решения
—	Ценностные ориентации Героя
Педагог и его ценностные ориентации	—
Сверстники и их ценностные ориентации	Ценностные ориентации других Героев

Если рассматривать источники ценностных ориентаций, связанные с деятельностью, т. е. *тему и содержание*, то содержание театрализации, в которой участвует Актер, и содержание актуальной деятельности конкретного Героя могут существенно различаться. Содержание деятельности Героя обуславливается его личными целями и ценностями и является инструментом раскрытия темы театрализации как целостного явления. Если содержание театрализации, как правило, раскрывает позитивный потенциал некоего набора социально одобряемых ценностных ориентаций, то содержание деятельности Героя может нести и антисоциальный, антигуманистический характер. Как показала практика, опасения, что у школьников, играющих «плохих Героев» могут сформироваться соответствующие ценностные ориентации, несколько преувеличены, поскольку этому

препятствует ряд механизмов, связанных с одобрением данного Героя другими актерами, зрителями и самим Актером.

Способы взаимодействия: этот источник ценностных ориентаций проявляется, когда Актер реализует способы взаимодействия с другими актерами, а Герой — с другими персонажами.

Интересны сообщения актеров о том, что во время игры они *искренне* любят того, кого в жизни воспринимали как врага, если в спектакле они — друзья. Подобного рода примеры дают нам основание предполагать, что театрализованная деятельность обладает сколь сильными, столь и мало изученными инструментами осознанного, целенаправленного влияния на глубинные слои личности, к коим, несомненно, относится и ценностная сфера. Сопоставляя данный источник ценностных ориентаций с предыдущим (*тема, содержание*), в контексте театрализованной деятельности можно представить *содержание* как преимущественно «левополушарный, символичный» источник ценностных ориентаций, а *взаимодействие* — как «правополушарный, кинестетический, эмоциональный».

Источники ценностных ориентаций, связанные с референтными лицами: *ценностные ориентации Героя, в которого воплощается сам Актер*. Это специфический, присущий только театрализованной деятельности, источник ценностных ориентаций. В связи с тем, что его «жизненным двойником» является сам Актер («получатель» ценностных ориентаций), этот источник удвоению не подвергается. Но потенциальная возможность переноса этого источника ценностных ориентаций на реальную жизнь все же есть. Наблюдения показывают, что Актер, встречая в реальной жизни людей, похожих на своего Героя, устанавливает с ними некие «особые отношения» и, соответственно, открывается и «особый канал» по обмену ценностными ориентациями.

Педагог и его ценностные ориентации: если педагог не участвует в сценическом действии, то этот источник ценностных ориентаций также не удваивается. Тем не менее, влияние педагога на ценностную сферу ученика может протекать и по театрализованному направлению: если педагог влияет на ученика-Актера посредством общения, личного примера и других педагогических методов воздействия, то на Героя влияние педагога осуществляется через активное, целена-

правленное участие в разработке его модели ценностной сферы, которую ученик в конечном итоге будет «примеривать» на себя.

Интересно отметить, что два «неудвоенных» источника ценностных ориентаций (*Герой и педагог*) при определенном рассмотрении можно поместить в одну строку таблицы: *педагога* можно рассматривать как внешнего проводника, ориентирующего ребенка в его внутреннем мире, Герой же предстает как «внутренний проводник» по внешнему пространству театрализации. Педагог — внешнее дополнение личности ребенка, Герой — внутреннее дополнение личности Актера.

Рассматривая *сверстников и их ценностные ориентации*, можно сказать, что *сверстники Актера и окружение Героя* как источники таких ориентаций, имея достаточно много общего, тем не менее специфичны. Ребенок может не замечать процесса ассимиляции ценностей сверстников, и без специально организованной ситуации фактически не происходит осмысления этого процесса. Взаимодействие же Героя с ценностями других Героев основано на обязательном предварительном осмыслении системы ценностных связей всей театрализации. С другой стороны, если говорить о самом процессе взаимодействия, то трансляция ценностей у сценических персонажей ограничивается временем их непосредственного контакта, ценностные же процессы в реальной среде распространяются и на внутреннее, мысленное общение ребенка с образами своих сверстников.

Кроме принципа удвоения можно выделить специфические признаки театрализованной деятельности, повышающие эффективность ее использования в качестве инструмента воспитания.

Во-первых, это *чувство безопасности*, связанное все с тем же принципом удвоения: ранимая личность — Актер — имеет возможность, «спрятавшись» за маску Героя, проявлять себя в новых, а потому рискованных областях. В этой ситуации школьники получают возможность прикоснуться к тем источникам ценностных ориентаций, с которыми они не решились бы встретиться в реальной жизни (или могли бы не узнать об их существовании). Более того, благодаря опыту театрализованной деятельности ценностному переосмыслению может подвергаться факт самораскрытия.

Специфичной для театральной деятельности является и *игра с изменениями степени свободы субъекта*. Актер не может уйти со сцены, но он может, сделав два шага, оказаться в Париже, не может одеть костюм из другой сказки, но может летать. Как показали опросы школьников, подобные «эксперименты» со свободой являются мощными стимулами переосмысления собственной концепции «Я — мир». Кроме того, предоставление опыта «сценической свободы» позволяет подвести подростка к отказу от рискованных экспериментов в реальной жизни.

Безусловно, *разделение на внешние и внутренние составляющие* характерно для любой деятельности. Специфическим же для театрализованной деятельности является то, что внутренние компоненты деятельности Героя являются не средствами получения некоего продукта, а самим продуктом в рамках деятельности Актера³. Погружение во внутренний мир своего Героя, проживание и исследование его обогащают ребенка навыками взаимодействия с собственным внутренним миром, делают его доступным для ценностного рассмотрения.

С учетом того, что воздействие как источников ценностных ориентаций Актера, так и источников ценностных ориентаций Героя

происходит на одну и ту же личность, можно говорить, о большем потенциале театрализованной деятельности в сфере формирования ценностных ориентаций по сравнению с теми видами деятельности, на которые не распространяется принцип удвоения. С другой же стороны, для педагога возрастает сложность планирования формирования конкретных ценностных ориентаций и, соответственно, усиливается непредсказуемость этого процесса.

В заключение можно отметить ценность разработанного алгоритма воспитательной деятельности, заключающуюся в прозрачности его структуры. Важно, чтобы школьники, принимая участие в этой деятельности, осваивали способы ее организации. Это умение пригодится им, когда возникнет необходимость становиться творцами своего собственного мира ценностей. Ведь по завершении 11-летнего «спектакля» педагог уходит со сцены, и Актеру предстоит уже самостоятельные, «один на один», взаимодействия со своими Героями, с другими Актерами и с Героями других Актеров на предмет никогда не завершающегося поиска Абсолютной Гармонии.

Исследование поддержано грантом «Теоретические и эмпирические основы деятельностино-ценностного воспитания» РГНФ № 06-06-00264а.

Примечания

¹ Ершов П.М., Ершова А.П. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. М., 1998.

² Поляков С.Д. Деятельностное воспитание: проект и практическое экспериментирование // Воспитательная работа в школе. 2008. № 1. С. 77–82.

³ Аверьянов П.Г. Проект методики ролевой рефлексии // Рефлексия как ресурс современного образования: материалы II Междунар. заочной науч.-практ. конф. (Ульяновск, 29 октября 2008 г.) / под общ. ред. А.Д. Барбитовой. Ульяновск, 2008.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

М.Д. КОНОВАЛОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: konovalova@mail.ru

Т.А. МОЛОДИЧЕНКО

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: molodichenko@mail.ru

Специальное образование: вчера, сегодня, завтра

M.D. KONOVALOVA, T.A. MOLODICHENKO

Special Education: Yesterday, Today, Tomorrow

27 октября 2010 г. состоялся научно-практический семинар «Специальное образование: вчера, сегодня, завтра», посвященный 20-летию факультета коррекционной педагогики и специальной психологии Педагогического института Саратовского государственного университета.

В программу семинара было включено более 20-ти сообщений, в работе семинара приняли участие преподаватели и студенты факультета коррекционной педагогики и специальной психологии Педагогического института, учителя специальных и массовых школ городов Саратова и Энгельса, специалисты Областного реабилитационного центра, Художественного музея им. А.Н. Радищева.

Семинар имел научно-практическую и методическую направленность. Общие методологические и организационные проблемы модернизации специального образования нашли отражение в сообщениях кандидата психологических наук, доцента Т.А. Молодиченко «Направления модернизации специального образования», кандидата педагогических наук, доцента Л.В. Мясниковой «О Федеральном государственном образовательном стандарте в области обучения де-

тей с ограниченными возможностями здоровья», кандидата медицинских наук, доцента О.А. Рагимовой «Мнение студентов-дефектологов о модернизации специального образования», кандидата педагогических наук, доцента Н.В. Павловой и кандидата филологических наук, доцента З.С. Патральной «Формирование профессиональной компетенции учителя на факультете коррекционной педагогики и специальной психологии».

Большинство сообщений было посвящено специфике работы специалистов-дефектологов с детьми с ограниченными возможностями здоровья: «Исследование агрессии школьников с умственной отсталостью в специальной психологии» (Л.В. Шипова, кандидат психологических наук, доцент, зав.кафедрой специальной психологии); «Разработка программы трудового обучения для 5–9 классов коррекционных школ VIII вида» (А.Т. Абубекерова, учитель коррекционной школы VIII вида № 17 г. Энгельса); «Программа психокоррекции материнско-детских отношений у детей с заиканием» (Е.Д. Бурмистрова, логопед Саратовской областной детской клинической больницы, ассистент кафедры специальной психологии); «Интеграция методов и

приемов коррекционной работы логопеда и учителя начальных классов коррекционной школы VI вида» (Н.А. Константинова, учитель, и О.Ю. Аркушина, логопед школы-интерната № 4 VI вида г. Саратова); «Организация психологического сопровождения школьников с нарушением зрения в целях социальной адаптации» (С.В. Гусейнова, педагог-психолог школы интерната для незрячих и слабовидящих детей г. Саратова, ассистент кафедры специальной психологии) и др. Особый интерес вызвало сообщение «Из опыта работы с незрячими детьми в русле изотерапии» (Т.Б. Царева, заведующая научно-методическим отделом, и А.С. Довгаленко, заведующая Центром музейной педагогики Саратовского государственного художественного музея им. А.Н. Радищева).

Отдельно необходимо отметить выступление «Инновационный проект “Школа акмеологической культуры личности”» за-

местителя директора муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 105 Л.В. Катко о совместной работе в русле названного проекта с научно-методической лабораторией сверхнормативного развития и творчества субъектов образования. Большой интерес всех участников семинара вызвал доклад заведующей отделом психолого-педагогической помощи Областного реабилитационного центра Н.А. Логиновой «Коррекционная работа с детьми, имеющими различные нарушения в развитии».

Результатом работы семинара стала рекомендация опубликовать материалы выступлений в сборнике тезисов, который будет издан научно-методической лабораторией сверхнормативного развития и творчества субъектов образования (заведующая лабораторией кандидат психологических наук, доцент Т.А. Молодиченко).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аверьянов Петр Геннадьевич — Ульяновский государственный педагогический университет, кафедра педагогики, аспирант. E-mail: ave-petr@yandex.ru

Алишев Булат Саямович — доктор психологических наук, профессор, Казанский государственный университет, кафедра психологии, декан факультета психологии, профессор. E-mail: Bulat.Alishev@gmail.com

Афонькина Юлия Александровна — кандидат психологических наук, Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры, кафедра государственного и муниципального управления, профессор. E-mail: julia3141@rambler.ru

Вагапова Альфия Равилевна — кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: Al_fiya@bk.ru

Есипова Марина Евгеньевна — Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону), кафедра социальной психологии, аспирант. E-mail: lammantinka@yandex.ru

Иванова Наталья Львовна — доктор психологических наук, профессор, Государственный университет «Высшая школа экономики» (г. Москва), кафедра организационной и рефлексивной психологии, профессор. E-mail: nivanova@hse.ru

Коновалова Марина Дмитриевна — кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, декан факультета коррекционной педагогики и специальной психологии, доцент. E-mail: konovalova@mail.ru

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

Кулаева Екатерина Владимировна — кандидат психологических наук, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, кафедра социальной и политической психологии, доцент. E-mail: kulaeva@mail.ru

Маларчук Наталья Николаевна — доктор педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет, кафедра клинической и юридической психологии, профессор. E-mail: malarchuknn@rambler.ru

Молодиченко Тамара Алексеевна — кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра специальной психологии, доцент. E-mail: molodichenko@mail.ru

Морозова Галина Владимировна — кандидат психологических наук, Ульяновский государственный педагогический университет, кафедра психологии, доцент. E-mail: moroz_29@mail.ru

Павлова Юлия Анатольевна — кандидат педагогических наук, Геологический колледж Саратовского государственного университета. E-mail: pavlovaYA@mail.ru

Пазекова Галина Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент, Ульяновский государственный университет, кафедра психологии, доцент; заместитель декана факультета гуманитарных наук и социальных технологий. E-mail: fimeizhi@mail.ru

Поляков Сергей Данилович — доктор педагогических наук, профессор, Ульяновский государственный педагогический университет, кафедра психологии, профессор. E-mail: polyakov@mail.ru

Сибирев Валерий Вадимович — кандидат педагогических наук, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, кафедра физико-математического образования, старший преподаватель. E-mail: bbccbb@rambler.ru

Толмачева Мария Сергеевна — Геологический колледж Саратовского государственного университета, соискатель. E-mail: tolm.maria@yandex.ru

Халина Валентина Егоровна — Информационно-методический центр работников образования (г. Мурманск), кафедра педагогики и психологии, методист. E-mail: halina@mail.ru

Шмачилина-Цибенко Светлана Витальевна — доктор педагогических наук, профессор, Краснодарский университет МВД России, кафедра психологии и педагогики, профессор. E-mail: svsh58@pochta.ru

Щербина Ольга Викторовна — кандидат педагогических наук, Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры, кафедра педагогики и психологии, доцент. E-mail: olga_santafe@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Afonkina Yulia Aleksandrovna — candidate of psychology, Murmansk Regional Institute of Refresher Training of educationalists and culture workers, subdepartment of state and municipal office, professor. E-mail: julia3141@rambler.ru

Alishev Bulat Salyamovich — doctor of psychology, professor, Kazan State University, dean of psychology department, professor. E-mail: Bulat.Alishev@gmail.com

Averyanov Petr Gennadyevich — Ulianovsk State Pedagogical University, subdepartment of pedagogy, postgraduate student. E-mail: ave-petr@yandex.ru

Esipova Marina Evgenyevna — South Federal University, Rostov-on-Don, subdepartment of social psychology, postgraduate student. E-mail: lammantinka@yandex.ru

Halina Valentina Egorovna — Information-methodical centre of educationalists, Murmansk, subdepartment of pedagogy and psychology, methodologist. E-mail: halina@mail.ru

Ivanova Natalya Lvovna — doctor of psychology, professor, State University "Higher school of economics", Moscow, subdepartment of organizational and reflexive psychology, professor. E-mail: nivanova@hse.ru

Konovalova Marina Dmitrievna — candidate of psychology, Pedagogical Institute of Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy, dean of department of correction pedagogy and special psychology, associate professor. E-mail: konovalova@mail.ru

Krasilnikov Igor Aleksandrovich — candidate of psychology, associate professor, Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy, subdepartment of general and social psychology. E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

Kulaeva Ekaterina Vladimirovna — candidate of psychology, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, subdepartment of social and political psychology, associate professor. E-mail: kulaeva@mail.ru

Malarchuk Natalya Nikolaevna — doctor of pedagogy, associate professor, Tyumen State University, subdepartment of clinical and juridical psychology, professor. E-mail: malarchuknn@rambler.ru

Molodichenko Tamara Alekseevna — candidate of psychology, Pedagogical Institute of Saratov

State University named after N.G. Chernishevskiy, subdepartment of special psychology, associate professor. E-mail: molodichenko@mail.ru

Morozova Galina Vladimirovna — candidate of psychology, Ulianovsk State Pedagogical University, subdepartment of psychology, associate professor. E-mail: moroz_29@mail.ru

Pavlova Yulia Anatolyevna — candidate of pedagogy, Geological college of Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy. E-mail: pavlovaYA@mail.ru

Pazekova Galina Evgenyevna — candidate of psychology, associate professor, Ulianovsk State University, subdepartment of psychology, associate professor, deputy dean of department of humanities and social technologies. E-mail: fimeizhi@mail.ru

Polyakov Sergey Danilovich — doctor of pedagogy, professor, Ulianovsk State Pedagogical University, subdepartment of psychology, professor. E-mail: polyakov@mail.ru

Scherbina Olga Viktorovna — candidate of pedagogy, Murmansk Regional Institute of Refresher Training of educationalists and culture workers, subdepartment of pedagogy and psychology, associate professor. E-mail: olga_santafe@mail.ru

Shmachilina Svetlana Vitalyevna — doctor of pedagogy, associate professor, Omsk State Pedagogical University, subdepartment of pedagogy and psychology of childhood, professor. E-mail: svetlana.shmachilina@pochta.ru

Sibirev Valery Vadimovich — candidate of pedagogy, Ulianovsk Institute of Refresher and Retraining of educationalists, subdepartment of physicomathematical education, assistant professor. E-mail: bbccbb@rambler.ru

Tolmacheva Maria Sergeevna — Geological college of Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy, applicant. E-mail: tolm.maria@yandex.ru

Vagapova Alfiya Ravilevna — candidate of psychology, Pedagogical Institute of Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: Al_fiya@bk.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ,

публикующих статьи в журнале

«Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия Психология. Педагогика»

Журнал «Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика» выходит 4 раза в год.

В журнале публикуются научные и научно-методические работы по актуальным проблемам психологии, педагогики и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Журнал публикует оригинальные, законченные научные или практико-ориентированные работы, выполненные в контексте актуальных проблем в различных областях психологии и педагогики:

- теоретические и методологические статьи;
- статьи, описывающие эмпирические исследования;
- новые методические приемы;
- короткие сообщения (описание эмпирических исследований и новых методик);
- обзоры литературы (информационно-аналитические и критико-аналитические);
- рецензии на книги, обзоры текущей научной печати, сообщения и отчеты о состоявшихся научных мероприятиях (конгрессах, съездах, симпозиумах), научную хронику и информационные материалы, посвященные известным психологам.

Общие требования к содержанию и оформлению рукописи

Журнал публикует только ранее не опубликованные материалы.

Рукопись должна обосновывать новые методологические или теоретические подходы; содержать новые факты; синтез или критику существующих точек зрения и уже опубликованных результатов; вводить новые цели и гипотезы, новые методические приемы.

Журнал публикует законченные работы, выводы которых являются полностью обоснованными и не носят предварительный характер. Описания пилотажных исследований к рассмотрению не принимаются.

Рукопись должна быть отредактирована, обладать концептуальной строгостью, логи-

ческой связностью подходов, объяснений и выводов, ясностью и краткостью изложения.

Статьи подвергаются рецензированию и в случае положительного отзыва – научному и контрольному редактированию. Рецензии на статьи, направленные на доработку, высылаются авторам в электронной форме, рецензии на отклоненные статьи – в письменной форме.

Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо от авторов, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все изменения, сделанные в статье. Статья, задержанная на срок более трех месяцев или требующая повторной доработки, рассматривается как вновь поступившая.

Редколлегия оставляет за собой право литературной и научной редакции содержания статьи по согласованию с автором.

Для публикации статьи автору необходимо представить в редакцию следующие материалы и документы:

- подписанный автором текст статьи, включая УДК, резюме и ключевые слова (краткое изложение предмета исследований, результатов и выводов) на русском и английском языках, таблицы, рисунки и подписи к ним;
- сведения об авторе: имя, отчество и фамилия, должность, ученая степень и научное звание, служебные адреса и телефоны, телефаксы и адреса электронной почты с указанием автора, ответственного за переписку с редакцией;
- рецензию, заверенную подписью, печатью по месту работы рецензента;
- файлы всех вышеперечисленных представляемых материалов.

Статьи следует присылать в редколлегию серии простыми или заказными письмами по адресу:

410012, г. Саратов, ул. Белоглинская, 10а, ком. 326 (кафедра психологии образования), журнал «Ученые записки Педагогического

института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика», ответственному секретарю журнала Бочаровой Елене Евгеньевне. E-mail: bocharova-e@mail.ru

Плата за публикацию рукописей не взимается.

Структура публикаций

Публикация статей начинается с индекса УДК (слева), затем следует заглавие статьи, инициалы и фамилии авторов, полное официальное название учреждения, e-mail автора. Затем – аннотация к статье (не более 3 предложений), ключевые слова (не более 10) на русском и английском языках. Завершают статью ПРИМЕЧАНИЯ (концевые сноски).

Требования к оформлению рукописи

Текст статьи должен быть напечатан через 1 интервал, размер шрифта (Times New Roman) основного текста – 14, второстепенного (сноски, таблицы, подписи и надписи к рисункам, приложения, примечания) – 12.

Все страницы рукописи следует пронумеровать.

Следует избегать многостраничных таблиц; большие по объему данные предпочтительнее распределить между несколькими таблицами. Каждая таблица должна быть пронумерована арабскими цифрами и иметь тематический заголовок, кратко раскрывающий ее содержание. Подзаголовки столбцов должны быть максимально краткими и информативными.

Формат рисунка должен обеспечивать ясность передачи всех деталей. Обозначения и все надписи на рисунках даются на русском языке; размерность величин указывается через запятую. Подрисуночная подпись должна быть самостоятельной без апелляции к тексту. Если иллюстрация содержит дополнительные обозначения, их следует расшифровать после подписи.

Список цитируемой литературы следует оформлять по ГОСТ Р 7.04-2006. В примечании (библиографическом списке) нумерация источников должна соответствовать очередности ссылок на них в тексте. Ссылки

на литературные источники оформляются в виде концевых сносок по мере встречаемости. Сноски нумеруются арабскими цифрами (¹, ² ...) надстрочными символами.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются. Все процитированные в статье работы должны быть указаны в примечании (библиографическом списке).

Требования к оформлению электронной версии

Текст рукописи, а также таблицы должны быть предоставлены в виде файлов (одного или нескольких) на дискетах «3.5» или на CD в формате MS Word 6.0 и выше (кроме MS Word 2007) для Windows. Текст файла должен быть идентичен распечатке текста статьи. Таблицы, подготовленные в текстовом редакторе Лексикон, редакцией не принимаются.

Графики и диаграммы должны быть выполнены в специализированном редакторе, входящем в состав MS Word, что значительно облегчит их редактирование (при необходимости), или же в формате редактора векторной графики – Corel Draw, Adobe Illustrator. Растровые версии, а также графики и диаграммы, созданные в MS Excel, редакцией не принимаются. Диаграммы должны быть черно-белыми, а все деления необходимо выполнять штриховкой.

Иллюстрации должны быть представлены в форматах: LineArt (растр) – TIFF 600–1200 dpi (LZW сжатие), Grey (фото) – JPEG 300–600 dpi (степень сжатия 8–10). Векторные рисунки следует подавать в форматах EPS, AI, CDR, не используя при этом специфических заливок и шрифтов. Рисунки, созданные в каких-либо текстовых редакторах, не принимаются.

Дискеты и рукописи не возвращаются.

Рукописи, оформленные без соблюдения настоящих правил, в редакции не регистрируются и возвращаются авторам без рассмотрения.

Более подробную информацию можно получить на сайте www.sarkapsyobr.ru