

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Серия Психология. Педагогика. 2008. Том 1. № 1–2

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Шамионов Р.М.**
Этническая социализация и ее эффекты в мире изменений 3
- Толочек В.А., Онищенко О.В., Палей В.И.**
Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности субъекта: постановка вопроса 11
- Григорьева М.В.**
Методологические проблемы исследования школьной адаптации 19
- Калинина Н.В.**
Социальная успешность в школьном возрасте: показатели и возможности диагностики 27
- Филиппов А.В.**
Проблема процессуального подхода к вокальной деятельности 32

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Аринушкина Н.С.**
Специфика социальной категоризации молодежи в различных условиях социализации 37
- Бочарова Е.Е.**
Социальные представления о молодежи у представителей разных поколений 41
- Красильников И.А.**
Фрустрация ценностно-смысловой сферы личности при характерологических акцентуациях 46
- Тарасова Л.Е.**
Агрессия педагога как профессиональная деструкция 51
- Ткачева М. С.**
Психологические особенности самонаправленного внимания в спорте 55
- Тугушева А.Р.**
Особенности конструирования жизненного поля как аспект личностного и профессионального самоопределения в юношеском возрасте 60
- Фомина Л.Ю.**
Влияние развода родителей на личность подростка 63

ПЕДАГОГИКА

- Поляков С.Д.**
Что такое психопедагогика? 66
- Корепанова М.В.**
Компетентностный подход как основа проектирования образовательных стандартов высшего профессионального образования 70
- Александрова Е.А.**
Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий 74
- Тельтевская Н.В.**
Системный подход к оценке качества профессиональной подготовки студентов 78
- Черняева Т.Н.**
Детский оздоровительный лагерь как условие позитивной социализации детей и фактор профессионального становления студентов педвуза 83

ПЕРСОНАЛИИ

- Страхов В.И.**
Профессор И.В. Страхов как организатор науки 93

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

Григорьева Марина Владимировна

Члены редакционной коллегии

Акопов Гарник Владимирович
Калюжный Анатолий Афанасьевич
Паринова Галина Константиновна
Страхов Владимир Иванович
Черникова Тамара Васильевна
Черняева Татьяна Николаевна

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. Подписанные 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

Козлов Альберт Альбертович

Корректор

Певная Татьяна Константиновна

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 20.06.08.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 11,39 (12,25).

Уч.-изд. л. 11,6.

Тираж 500 экз. Заказ 154.

Отпечатано в типографии Издательства Саратовского университета

CONTENTS**PSYCHOLOGY
THEORETICAL RESEARCHES****SHAMIONOV R.M.**

ETHNIC SOCIALIZATION AND ITS EFFECTS IN THE WORLD OF CHANGES 3

TOLOCHEK V.A., ONISHCHENKO O.V., PALEY V.I.

OUTWARDLY SUBJECT, INTERNALLY SUBJECT AND NOT REFERRING TO THE SUBJECT RESOURCES OF PROFESSIONAL SUCCESS OF THE: QUESTION STATEMENT 11

GRIGORYEVA M.W.

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF RESEARCH OF SCHOOL ADAPTATION 19

KALININA N.V.

SOCIAL SUCCESSFULNESS AT SCHOOL AGE: INDICES AND DIAGNOSTIC OPPORTUNITIES 27

PHILIPPOV A.V.

THE PROBLEM OF THE REMEDIAL APPROACH TO VOCAL ACTIVITY 32

APPLIED RESEARCHES**ARINUSHKINA N.S.**

A SPECIFIC OF THE SOCIAL CATEGORIZING OF YOUNG PEOPLE IS SOCIALIZATIONS UNDER VARIOUS CONDITIONS 37

BOCHAROVA E.E.

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT YOUTH OF REPRESENTATIVES OF DIFFERENT GENERATIONS 41

KRASILNIKOV I.A.

FRUSTRATION OF VITAL VALUE PERSONAL FOR ACCENTUATION CHARACTER 46

TARASOVA L.E.

AGGRESSION OF THE TEACHER AS PROFESSIONAL DEFORMATION 51

TKACHEVA M.S.

THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTROSPECTIVE ATTENTION IN SPORT 55

TUGUSHEVA A.R.

FEATURES OF DESIGNING OF A VITAL FIELD AS ASPECT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AT YOUTHFUL AGE 60

FOMINA L.Y.

INFLUENCE OF DIVORCE OF PARENTS ON DEVELOPMENT OF THE PERSON OF THE TEENAGER 63

PEDAGOGICS**POLIAKOV S.D.**

WHAT IS THE PSYCHOPEDAGOGICS? 66

KOREPANOVA M.V.

CENTURY THE KNOWING APPROACH AS THE BASIS OF DESIGNING OF EDUCATIONAL STANDARDS OF THE HIGHER PROFESSIONAL FORMATIONS 70

ALEXANDROVA E.A.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF SENIOR PUPILS DURING DEVELOPMENT AND REALIZATIONS OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES 74

TELTEVSKAYA N.V.

THE SYSTEM APPROACH TO THE ESTIMATION OF QUALITY OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS 78

TCHERNIAEVA T.N.

CHILDREN'S IMPROVING CAMP AS THE CONDITION OF POSITIVE SOCIALIZATION OF CHILDREN AND THE FACTOR OF PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS OF THE TEACHER TRAINING UNIVERSITY 83

PERSONALIA**STRAKHOV V.I.**

THE PROFESSOR I.V. STRAKHOV AS THE ORGANIZER OF THE SCIENCE 93

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.6

Р.М. ШАМИОНОВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: shamionov@mail.ru

Этническая социализация и ее эффекты в мире изменений

В статье обсуждаются содержательные характеристики этнической социализации личности в условиях социальных изменений. Детально анализируются эффекты этнической социализации, выявляются их динамические, временные (возрастные), функциональные, структурные характеристики. Намечаются задачи исследований в области этнической социализации, ее детерминант и эффектов. Отмечается необходимость анализа психологической картины социализации в целостности; выявления характера взаимопроникновения социальной информации на уровне различных видов (в том числе этнической) социализации.

Ключевые слова: этническая социализация, эффекты этносоциализации, этногруппа, этническая информация, этнодифференцирующие признаки, этническое самосознание, интолерантность, этнофункциональная согласованность, инаковость, отношения личности.

R.M. SHAMIONOV

Ethnic Socialization and its Effects in the World of Changes

There is the discussion of substantial characteristics of ethnic socialization of the person in conditions of social changes in the article. Effects of ethnic socialization, their dynamic, time (age), functional, structural characteristics are analysed in details. Research problems in the field of ethnic socialization, its determinant and effects are outlined. Necessity of the analysis of a psychological picture of socialization for integrity; revealings of character of interosculation of the social information at a level of various kinds (including ethnic) socializations.

Key words: ethnic socialisation, effects of ethnosocialization, ethnogroup, ethnic information, ethnodifferentiating signs, ethnic consciousness, tolerance, ethnofunctional coordination, differences, relations of the person.

Этническая социализация личности рассматривается в науке наряду с другими ее видами – политической, экономической, религиозной, профессиональной. Однако широта проблем, относящихся к данному аспекту социализации, вынуждает не только выделить ее в отдельную категорию, но и рассмотреть самым пристальным образом.

В мировой науке имеется опыт изучения вопросов этнической социализации, ее меха-

низмов и специфических особенностей. Наиболее авторитетным исследователем в этой области по праву считается М. Мид. Ею принято полевое исследование, в результате которого она пришла к выводу о том, что формирование черт характера, поведения, ценностей, установок связано с этнической социализацией. В частности, особенно остро стоит вопрос о формировании черт характера и поведения в соответствии с ним.

Не менее известны исследования, проведенные под руководством супругов Б. и Дж. Уайтинг «Дети шести культур» и, конечно же, исследование У. Бронфенбреннера «Два мира детства: дети в СССР и США», а также ряд других исследований отечественных и зарубежных ученых. Однако и сегодня вопрос об этнической социализации стоит так же остро, как и раньше. Более того, в связи с глобальными изменениями и включением категории «социальные изменения» в ряд важнейших факторов личности и группы в современной социальной психологии возникает задача выявления не только характера социализации, но и влияния на него этих изменений – как извне, так и изнутри.

Теоретические проблемы этнической социализации личности исходят из необходимости вычленения этноспецифического аспекта из общей социализации индивида, выявления связей, вплетения этнической социализации в общую, а также изучения разнообразных связей, «выходов» этнических установок, норм, ценностей, свойств личности на уровень поведения личности и бытия человека. Необходимо четко различать и вопросы методологического характера в изучении этнической социализации. Особая проблема в различных исследованиях характеристик этнической социализации встает в связи с тем, что, выявляя нечто специфичное, исследователи ориентируются либо на ту культуру, к которой сами имеют отношение, либо на доминирующую этногруппу на определенной территории. Сегодня необходима некая универсальная система отсчета, не привязанная ни к какой этногруппе. К сожалению, ее разработка только начинается. Кроме того, многие исследователи сталкиваются и с политической конъюнктурой, особенно это связывают со «столкновением культур» в современном мире, а также с «распространением демократий» и т.п. Очевидно, сегодня необходимо выходить за пределы собственно этноса для выявления этноспецифичности социализации; в ряде случаев этническая и геополитическая составляющие настолько взаимосвязаны друг в друга, что не представляется возможным анализ того или другого в отрыве. Тем не менее усвоение не только норм и установок, традиционных для того или иного этноса в отношении бытового поведения, исполнения традиций, но и связанных с новыми геополитическими реалиями и проблемами,

что неминуемо отражается на передаваемой и воспроизводимой в новых поколениях информацией, становится важной составляющей современных этнопсихологических исследований. В частности, это касается того, что в ряде исследований под изучением этнической социализации понимают характер этноспецифических различий в гоминизации, включая даже вопросы физического созревания, что, на наш взгляд, является неправомерным. Речь должна идти об усвоении этноспецифичной информации – норм, ценностей, установок, – о механизмах и эффектах этнической социализации с выявлением, прежде всего, общих ее закономерностей. Однако если рассматривать разные виды социализации с точки зрения не только усвоения информации, социальных норм, но с точки зрения включения индивида в группу, то этническая социализация окажется на том полюсе, на котором сосредоточены виды социализации, характеризующиеся включением индивида в реальную и условную группы одновременно. Место этнической социализации в этом ряду особое. Оно связано с весьма сложными внутрифункциональными связями в самом этом явлении. Этнические нормы, стереотипы поведения, установки, в немалой степени формирующиеся в столкновении с другими нормами (других этнических групп), определяют ряд поведенческих паттернов, которые впоследствии становятся фактором отношений как внутри этногруппы, так и вне ее, способствующим установлению отношений либо, напротив, разрушающим их. Это определение «Мы» и «Они» не только формируется в рамках этногруппы, оно включено в систему представлений о мире и в любом столкновении с другими во взрослости, когда нужно определить, к какой категории относятся те или другие лица (механизм такого «отнесения», категоризации уже существует), личность это делает автономно. Иначе говоря, в процессе этнической социализации личности происходит не только усвоение норм, ценностей, установок, имеющих этноспецифичный оттенок, но и механизмов социального восприятия. Важно отметить, что этническая социализация в связи с этим обладает и внутренней согласованностью. В ней же заложена и переменная, устанавливающая определенную дистанцию с другими. Как следует из истории человеческого общежития, она может быть весьма различной; «другие»

(«они») в разной степени обладают мерой притягательности или отвержения.

Этническая социализация продолжается в течение всей жизни человека. Однако ее динамика различна на разных стадиях. Если в детстве действительно происходит усвоение информации без какой-либо критической оценки, то взрослый человек обладает возможностью в большей степени оценивать нормы и в соответствии с этой оценкой поступать. Вместе с тем интенсивность социализации во взрослом состоянии зависит от ряда обстоятельств. В частности, это касается системы межличностных отношений, характера бытовых условий, самореализации, особенно в части соответствия целевым установкам результатов общественной деятельности, и ряда прочих условий. Усвоение этнических норм происходит на фоне обращения к этносу как группе поддержки. Особенно интенсивно это происходит в случае когда индивидуальная жизнь, бытие человека в недостаточной степени реализует цели на фоне снижения интенсивности межличностных отношений.

Изучение же характера этнической социализации, ее психологической картины необходимо не только для пополнения научным знанием теоретической области социальной (и этнической) психологии, но не в последнюю очередь для решения ряда насущных задач, среди которых установление толерантных межэтнических отношений, преодоление сепаратизма и шовинизма, наконец, построение гражданского общества.

Столь же значим и вопрос об эффектах этнической социализации, то есть явлениях, свидетельствующих о ее глубине, содержательной наполненности, а также ее критериях, свидетельствующих о том, что имеет место определенная (этническая) специфика в личностном облике, отражающаяся в поведении человека. Имеется ряд эффектов, которые обладают некоторыми отличительными признаками (например, от эффектов общей социализации). В частности, это степень этнической идентичности и ее проекция на поведение в обыденной жизни. Отнесение себя к той или иной этнической группе, а следовательно, и «обнаружение» в себе этнодифференцирующих признаков и признаков сходства со «своей» этногруппой, является результатом этнической социализации. Многие феномены идентификации, кроме того, исходят из этнической составляющей, так как

она в ряде случаев задает ориентиры и в отношении социальной идентификации вообще. Вместе с тем необходимо отметить, что этническая идентичность в идентификационной матрице занимает то или иное положение в зависимости от напряженности межэтнических отношений. В наших исследованиях замечено, что в матрицах лиц, постоянно пребывающих в моноэтнических группах в условиях относительного межэтнического равновесия вообще, реже проявляется этническая категория, чем в полиэтнических. В исследованиях Е.Э. Волчковой также показано, что представления о различиях между этническими культурами формируются онтогенетически раньше, а этническая принадлежность (идентичность) осознается более четко, если субъект социализируется в многоязыковой среде [1, с. 20]. С другой стороны, как указывает С.К. Бондырева, актуализация этнической идентификации усложняет течение процессов социализации [2, с. 118]. Очевидно, это возможно в случае сверхакцентирования своей этнической идентичности, связанного с определенным рода защитой и преодолением маргинальной идентификации.

Необходимо отметить и то, что этническая идентификация является частью социальной идентификации вообще. Поэтому необходимо выделить и категорию, которая проецирует «особенное» в этническом самосознании. Речь идет о так называемой персональной идентичности. Это отражение в самом себе типичных оценочных для этноса, но безотносительных к нему характеристик (например: «Я – хороший (плохой) немец»). Это – ощущение себя как некоего «неизменного, независимого от ситуации, роли, самовосприятия» [3, с. 132]. Исходя из когнитивной ориентации, но несколько противореча ей, можно было бы свести персональную (личностную) идентичность к выявлению в самом себе уникальной совокупности физических (конституциональных, антропологических), интеллектуальных, нравственных и других характеристик, формирующихся в индивидуальном опыте личности в процессе этнической социализации.

Еще одна характеристика, имеющая важное значение для понимания этнической социализации, – этническое самосознание. Структура этого явления, по мнению В.Ю. Хотинец, включает: 1) осознание особенностей этнической культуры своей этнической общности; 2) осознание психологических особенностей своей этнической

общности; 3) осознание тождественности со своей этнической общностью; 4) осознание собственных этнопсихологических особенностей; 5) осознание себя в качестве субъекта своей этнической общности; 6) социально-нравственная самооценка этничности [4, с. 35–36]. Исходя из такой конфигурации структуры этнического самосознания, можно отметить его достаточно широкий характер, поскольку оно имеет отношение не только к самосознанию личности как представителя этноса, но и к такому кругу явлений, которые относятся к этногруппе вообще.

Одним из эффектов этнической социализации является толерантность и интолерантность. В процессе этнической социализации неминуемо затрагиваются и нормы совместного бытия. Само содержание этих норм зависит от культурно-исторических явлений, что требует особого детального изучения. Усвоение же и использование в поведении предписаний этноса в этом вопросе суть преломления этнических и общесоциальных норм. В этом вопросе имеется противоречие, заключающееся в том, что, с одной стороны, этногруппы находятся в постоянном взаимодействии и это требует определенной толерантности, а с другой – социальная конкуренция часто приводит к весьма серьезным последствиям, проявляющимся в интолерантности. Кроме того, истоки этнической интолерантности необходимо искать не только в этнической социализации, но и во всей системе межличностных отношений. Часто интолерантность проявляется избирательно – либо к ряду конкретных представителей этносов, либо к этническим группам. В частности, нам не единожды приходилось наблюдать картину интолерантности (в студенческой аудитории), проявляющейся между контактирующими представителями двух этносов в отношении третьего.

Интолерантность связана с противопоставлением, наличием шкалы «Мы – Они» (о ней говорили еще в эпоху зарождения этнопсихологии). Оппозиции, считает С.К. Бондырева, которые порождает Я с развитием самости и субъективности, сложившиеся объективно, – разные, порой они несут нагрузку жесткого противопоставления – от «не-Я – Другой» до «не-Я – Другой, Чужой», более того, «не-Я – Другой, Чужой, Враждебный» [2, с. 120]. Трансформация «Другой» – «Другой – Чужой», «Другой – Враждебный», а также «Я – Враждебный» может происходить

как на уровне представления социального (присущего этногруппе), так и индивидуального.

Кроме того, «другой» или «другие» могут обладать в представлении личности (как носителя этничности) очень разными характеристиками – как близкими ей самой, так и весьма отдаленными, как притягательными (!), так и отталкивающими, как симпатичными, так и ненавистными и т.п. Иначе говоря, существуют на разных уровнях (!) (т.е. многоплановые, относящиеся к разным сферам жизни, деятельности, обустройства мира и пр.) динамические континуумы значений, связанные с эмоциональными переживаниями, с противоположными характеристиками, движение по которым может быть характерно не только для определенного этноса вообще, но и ее исторического времени, и эпохи, и отрезка жизни одного поколения, и даже биографического времени отдельно взятой личности (носителя этничности). Эти изменения (переходы в рамках континуума значений) связаны со многими обстоятельствами, среди которых, безусловно, ведущим является социализация личности в конкретный временной промежуток и, как говорил Б.Г. Ананьев, ее становление как «продукта своей эпохи и жизни страны, современника и участника событий, составляющих вехи истории общества и ее собственного жизненного пути» [5, с. 232–233], современника определенного поколения. Ряд исследований довольно убедительно доказывает наличие таких временных изменений. В частности, в исследовании В.Ф. Мухамеджановой показано, что, в зависимости от принадлежности к тому или иному поколению, в рамках одних и тех же этносов существуют различия семейных ценностей [6]. Изменились и показатели их согласованности в супружеских парах (моно- и полиэтнических), что тоже свидетельствует в пользу смены ориентиров. Поэтому можно говорить о взаимопроникновении этнической и темпорально-социальной информации на уровне социализации личности.

Характер этнической социализации отличается и в зависимости от того, в каком этническом окружении она происходит – либо моноэтническом, либо полиэтническом. В первом случае ребенок в меньшей степени подвержен влиянию иноэтнических переменных и его идентичность формируется более спокойно. Во втором случае усвоение специфической информации этноса ослож-

нено тем, что на ранних этапах социализации ребенок не имеет возможности дифференцировать ценностно-смысловые единицы с точки зрения этнической составляющей.

Этническая социализация личности предполагает овладение адекватными культуре механизмами приспособления, которые заложены в коллективных формах поведения; в них сосредоточен опыт многих поколений, что представляется необходимым с точки зрения самореализации личности в ее жизнедеятельности. Это важно и с точки зрения сохранения психологического здоровья личности, поскольку опыт поколений содержит в себе архетипы, представленные в виде сконцентрированных предрасположенностей к соответствующим событиям и условиям. Поэтому усвоение информации, необходимой для адаптации, показателем которой является соотносительность (консонанс) между соответствующими представлениями и реальным поведением, очевидно, служит показателем глубины этнической социализации.

Не менее значимым является и такой эффект этнической социализации, как сознание индивидуального смысла связи личности со своей этногруппой. На этом уровне социализованности личность способна обнаруживать, постигать и порождать смысл не только своего включения в этнос, но и того, что он является фактором развития как культуры этноса, так и человечества в целом. Тогда же личность становится субъектом своего бытия в этническом и межэтническом пространстве и, оказавшись на этой позиции, становится способной не только оказывать влияние на себя или других в этногруппе, но и продуцировать такие отношения, которые способствуют развитию различных этногрупп, а не только аутгруппы.

Этноспецифичность социального восприятия заключается в том, что внешняя информация фильтруется через сети тех установок, которые заданы этногруппой. Они не только отражают коллективные представления, но и определяют то, что является наиболее важным с точки зрения субкультуры; то, что относится к убеждениям, традициям, в которых заложены нормы бытия представителей соответствующего народа. В связи с этим приобретает особое значение та информация, в которой содержатся эти установки и традиционные формы деятельности. Как правило, она отражена в мифологии, сказках, сказаниях и прочих продуктах этнокультуры.

Согласно положениям этнофункционального подхода А.В. Сухарева [7], сказки этноинтегрируют ребенка с этносредой рождения и проживания (что определяется как этнофункциональная согласованность). Ряд исследований, проведенных учениками А.В. Сухарева, свидетельствует в пользу того, что эта согласованность лежит в основе позитивного отношения к собственной этничности и этнической толерантности [8], оптимальной психической адаптированности [9], повышения негативного отношения к психоактивным веществам [10], гармоничности эмоциональной и когнитивной сторон отношений (у подростков) [11] и т.д. Результатом этих исследований является одна весьма важная характеристика этнической социализации, заключающаяся в её конструктивности не только по отношению к месту рождения и проживания, но и в установлении здорового отношения к себе («я»), «мы», «другим» и образу жизни вообще. Кроме того, в современных условиях развития общества особое значение приобретает так называемая частично направляемая этническая социализация, которая черпает информацию из «культурного фонда» народа (контактирующих этносов). Конечно, она не способна полностью заменить стихийный процесс социализации, но может восполнить те недостающие звенья, формирование которых становится преградой, например, для интолерантности, этнофункциональной несогласованности, этнофанатизма и этноизоляции.

Этническое самоопределение личности является еще одним эффектом этнической социализации. Оно предполагает установление своего места в системе этнических субкультурных отношений, выработку своей позиции к этнической группе, формирование смысловой системы на уровне «Я – этнос», а также «Я – другие (этнические группы)», рефлексию возможностей в этнокультурном поле. Необходимо подчеркнуть и то, что самоопределение включает и различные способы, а в некоторых случаях и направления овладения этнокультурой. Например, в ряде случаев личность ограничивается владением внешними по отношению к этносу атрибутами (прослушивание музыкальных записей песен на родном языке, иногда ношение элементов национальной одежды и т.п.). Особенно это касается подчеркивания своей этнической принадлежности в своей этногруппе и в полиэтнической группе (в основе чего могут

лежать разные мотивы). Одним из эффектов является занятие определенного положения в этногруппе, статуса, который позволяет в системе межличностного общения достигать некоторых преимуществ.

Воспроизводство этнической информации, специфики тех норм, ценностей и установок, которые относятся к коллективному сознанию этноса и носителем которых является та или иная личность, осуществляется в течение жизни и на разных уровнях (вертикальном и горизонтальном). Необходимо также отметить и неразрывную связь между этнической и конфессиональной составляющими социализации, которые часто становятся чуть ли не органично вписанными друг в друга. В частности, нами обнаружена устойчивая связь между степенью религиозности (приверженностью традиционной для этноса религии) и следованием традициям, определенными характеристиками идентичности. Можно предположить, что в зависимости от того, в какой степени транслятор этнической информации обладает этноспецифичной информацией, может быть различным и интерес к религии, так как в ряде случаев именно религиозные институты становятся ее проводником (например, в случае если традиции в большей степени сосредоточены «вблизи» религиозных институтов). Как нам представляется, в ситуации снижения связей с институтом этноса, с разрывом, образующимся в результате миграций, потери знания фольклора, мифологии, а порой даже письменности, могут устанавливаться более тесные связи с религиозными институтами.

Вполне очевидно, что способность личности ужиться с другими в поликультурном, полиэтничном пространстве является неременным эффектом этнической социализации представителей большинства этносов, населяющих Россию. Это связано с таким обстоятельством, как совместное пребывание в одном географическом пространстве, межэтническими контактами на протяжении достаточно длительного времени, что, очевидно, стало основой для выработки определенной нормы взаимодействия. Однако данное положение применимо не ко всем этническим образованиям. Видимо, необходимы исследования того, в какой степени на уровне представителей этноса (этносов) эта установка (норма) представлена и какое место она занимает в ряду других норм. Это

важно, прежде всего, с точки зрения выстраивания межгрупповых отношений.

Таким образом, в результате этнической социализации личность обретает некую этническую картину мира. Это та система знаний, образ мира соответствующего народа, этноса, который является вполне осознаваемым и определяемым. Как считают исследователи, эту часть этноспецифической информации изучают для приспособления к «результатам познания мира» [12, с. 88] соответствующего этноса. Однако, что может быть более важным для изучения социализации, специфика процесса этого познания, как правило, остается за границей предмета исследований. Личность формирует свой образ мира, воспринимая его сквозь призму, образованную информацией агентов первичной социализации. Иначе говоря, одной из проблем остается то, что картина мира, сформированная под влиянием этноса, и картина мира, формируемая исходя из собственного опыта познания, могут быть в различных отношениях, в том числе и конкурентных. Это создает одну из проблемных зон практической психологии, довольно трудную для изучения и дифференциации различных ценностно-смысловых образований.

Главной отличительной особенностью этнической социализации является то, что она регулирует характер повседневной деятельности, отношений, следования традициям и носит всеобъемлющий характер. Императивы, проникающие на уровень глубинных пластов личности, при условии доверия к транслятору становятся тем базисом, на основе которого вырастают отношения к миру, себе и объектам окружающей действительности, и во многом определяют то, что называется национальным характером. Необходимо также отметить, что этническая социализация и ее эффекты могут включать деструктивные с точки зрения, прежде всего, межэтнических отношений установки и нормы. В этом случае возможны диссонансные отношения между эффектами общей и этнической социализации, что приводит к внутреннему конфликту личности, так как если рассматривать нормативную общую социализацию как таковую, в ней достаточно отчетливо выявляется фактор социальной конгруэнтности как явления, лежащего в основе бытия индивида в социуме.

Особое место в этнической социализации личности занимает формирование отношений [2, с.119]. Речь идет не только о пси-

хологических отношениях личности, но и о социально-психологических, как, например, отношении к себе или своей или чужой этнической группе, а также отношении личности к ряду объективных явлений, например к миру, социуму, природе, вещам (материальные отношения) и т.п.

По мнению С.К. Бондыревой, этническое самоопределение предполагает актуализацию отношения [2, с.119]. Анализируя комбинации «Я – Другой (другие)» как основание для различного рода отношений и межэтнических взаимоотношений, она приходит к выводу о необходимости обратить более пристальное внимание на понятие «иной» как изначально неконфликтное для обозначения другого этносубъекта. С точки зрения воспитания (по сути, «направляемой» социализации. – Р. Ш.) важным становится формирование «многоликой событийности инаковости в единстве человека, утверждения не терпимости, а понимания, принятия, привычности реальности инаковости человеческой со-бытийности» [2, с. 122]. «Инаковость как различие единого» предполагает психологически разграничить Я и не-Я не противопоставляя, а принимая «равность множественности», что предполагает формирование отношения к другому как к не столько неизбежной части целого, сколько необходимой. Такая позиция привлекательна в связи с тем, что она позволяет в действительности формировать понимание, сознание того, что инаковость другого субъекта (индивидуального или группового) есть важная часть существования меня, моей группы и всего человечества вообще (нас), а следовательно, и отношения к другому (в отношении любой страты, а не только этноса) как к ценности не только с точки зрения «вообще», но и с точки зрения «для меня».

Необходимо упомянуть и об отношениях как основе переживаемого личностью субъективного благополучия или неблагополучия. В системе этих отношений лежат весьма сложные с точки зрения рефлексии установочные комплексы и иные явления. Они, как следует из множества исследований, связаны с этническим фактором. Поэтому возникает необходимость в получении научного знания относительно тех отношений личности, которые связаны с этногруппой и определяют качественные характеристики системы переживаний личности вообще и степень субъективного благополучия в частности. Это требует дифференциации для последующего

анализа всей системы отношений личности. Во-первых, необходимо выделить среди них те отношения, которые «определяют» взгляды на мир, природу и жизнь вообще, т.е. некие культурообусловленные представления, традиционные для данного народа, а во-вторых, те явления, которые регулируют актуальные отношения с аутгруппой и иными этногруппами и отношение к факту принадлежности к той или иной группе, так как в ряде наших исследований выяснилось, что в полиэтнических регионах субъективное благополучие личности во многом связано с явлениями, нивелирующими этнические признаки и различия.

Этническая социализация предполагает определенные для этноса характеристики установок. В частности, это касается ожиданий поведения партнера в браке, установок, регулирующих поведение субъекта в быту, системе межличностных отношений (нормы степени проявления эмоциональности) и т.п. Широко известны различия, касающиеся гендерных стереотипов. В исследовании С.А. Памфиловой выявлены особенности гендерных стереотипов педагогов. Ею показано, что ядром гендерных стереотипов являются элементы, образованные факторами социальной адаптации, социальной активности и ориентации на дом и семью; их различное соотношение связано с этнокультурной принадлежностью. Интересно то, что в стереотипах, отражающих образы идеальных женщин и мужчин, независимо от принадлежности к этнической культуре сохраняется половая дифференциация, предполагающая строгую дихотомию мужское/женское, в то время как в реальной ситуации обнаружены различные тенденции к резкой дифференциации и согласованию и даже сходимости «мужской» и «женской» ролей в зависимости от этнической принадлежности [13, с.179]. Иначе говоря, существуют определенные «пересечения» общей и этнической социализации личности. Ряд факторов общей социализации накладывает свой отпечаток на этническую, что становится основанием для изменения, а порой и нивелирования этнической составляющей в формировании стереотипов.

В заключение затронем еще одну проблему, относящуюся к этнической социализации личности и ее эффектам. Это связь адаптации и социализации. Речь идет прежде всего о том, что в полиэтническом варианте социализации (или ресоциализации) в ус-

ловиях попадания в новую среду (например, при миграции) актуализируется проблема социально-психологической адаптации. Возникает вопрос, в какой мере личность способна приспособить сложившуюся картину мира под изменившиеся условия. В какой степени предполагает этническая социализация коррекцию «заданных» норм в «угоду» меняющейся ситуации? Ряд работ отечественных психологов последних 10–15 лет позволяет в некоторой степени раскрыть природу этой связи. В частности, это работы А.Б. Пантелева, В.В. Константинова, фундаментальные труды Н.М. Лебедевой и В.В. Гриценко и ряда других исследователей. В работе В.В. Гриценко выявлено несколько типов адаптации, имеющих, на наш взгляд, принципиально важное значение применительно к обсуждаемому вопросу. Дело в том, что адаптация по типу интеграции – лишь один из возможных вариантов. Имеется по крайней мере еще несколько выраженных типов – это и сепарация, и ассимиляция, и адаптационный синдром переселенцев, и экономическая адаптация [14, с. 205–212]. Необходимо иметь в виду, что речь в работе идет об адаптации русских мигрантов в России. Очевидно, что если мигрант адаптируется в иноэтнической среде, то эти процессы будут еще более сложными.

Между тем вопрос о соотношении социально-психологической адаптации и этнической социализации остается еще открытым. Предлагаемые модели адаптации в прикладных исследованиях затрагивают лишь ряд ее аспектов (порой абстрагируясь от характеристик социализации вообще), что никак не исчерпывает всей полноты проблемы. Необходимы также теоретические разработки, открывающие пути к пониманию феномена приспособления при сохранении определенной системы представлений, раскрывающие сложные синдромы поведения при различных обстоятельствах (ситуациях!) столкновения эффектов этнической социализации с объективными и субъективными препятствиями на пути их реализации.

Таким образом, этническая социализация личности является способом и результатом

формирования тех характеристик личности, от которых зависят ее поведение, переживания и деятельность, согласующиеся с конкретной ситуацией жизнедеятельности и способствующие социально-психологической адекватности и адаптации в различных её сферах. Она «проникает» во все подструктуры личности (физическое, социальное и духовное «Я») и этим «закрепляет» традиционные для этноса множественные характеристики. Изучение эффектов этнической социализации позволит глубже проникнуть в слои коллективного опыта представителей этносов, выявить психологическую картину этнического сознания, социально-этнических установок, бессознательного. Эффекты этнической социализации служат ориентиром для выявления её уровня и глубины, а также разработки программ направленного формирования тех или иных характеристик или их коррекции для целей психотерапии. Представленные в данном исследовании проблемы (а в некоторых случаях и намеченные перспективы решения) требуют дальнейшего осмысления и решения на различных уровнях прикладных и теоретических работ.

В современных условиях важен для исследования вопрос о взаимопроникновении социальной информации, относимой к нормам разных культур (этносов) на уровне конкретной личности и этнических групп. Ее непротиворечивость важна для психологического здоровья личности с одной стороны и адекватного поведения с другой. Кроме того, необходимо изучить характер взаимосвязи эффектов этнической социализации и реального поведения личности, выявить способы ее включения в поликультурное пространство, а также интеграции с представителями других этносов в социуме. В данной статье мы выделили ряд социально-психологических явлений, свидетельствующих о глубине социализации. Однако сегодня необходимы исследования, способные не только его дополнить, но и выявить социально-психологические механизмы и факторы их достижения.

Библиографический список

1. Волčkova Е.Э. Влияние двуязычия на этноидентичность этнофоров и их представления о культурных ценностях этнических соседей в Татарстане: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2007. С. 24.
2. Бондырева С.К. Этнопсихологические и этнокультурные проблемы отношений // Мир психологии. 2007. №1. С. 118–124.
3. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. №1. С.131–143.

4. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека. Ижевск, 1996.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
6. Мухамеджанова В.Ф. Социально-психологические особенности супружеских взаимоотношений в моно- и полиэтнических семьях, проживающих в сельской местности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2006. 22 с.
7. Сухарев А.В. Введение в этнофункциональную психологию и психотерапию М., 2002.
8. Бухарева С.Л. Особенности формирования этнической идентичности у подростков в этнически ориентированных учебных центрах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2005. 25 с.
9. Тимохин В.В. Этнофункциональный аспект процесса психического развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 24 с.
10. Шустова В.О. Этнофункциональный аспект антинаркотического и антиалкогольного воспитания молодежи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 24 с.
11. Шапорева А.А. Роль этнической функции содержания сказок в гармонизации взаимодействия когнитивной и эмоциональной сторон отношений у детей и подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 26 с.
12. Лурье С.В. Историческая этнология. М., 1997.
13. Памфилова С.А. Особенности гендерных стереотипов педагогов различной этнической принадлежности: Дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2006. 179 с.
14. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. М., 2002.

УДК 159.9:331.101.3

В.А. ТОЛОЧЕК

Институт психологии РАН,
лаборатория психологии способностей имени В.Н. Дружинина
E-mail: tolochek@mtu-net.ru

О.В. ОНИЩЕНКО

Российская академия государственной службы при Президенте РФ

В.И. ПАЛЕЙ

Московский городской педагогический университет,
кафедра психологии личности

Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности субъекта: постановка вопроса

В статье рассматривается проблема факторов успешности деятельности субъекта. Проводится критический анализ состояния вопроса. Множество параллельных и не связанных между собой сложившихся подходов понимается как наличие «системного кризиса». Возможность его преодоления видится в переформулировании задачи и ее условий. В качестве новых «исходных посылок» предлагается понятие «ресурса», более общее, чем его частные проявления (способности, профессионально важные качества и т.п.). Различается три типа ресурсов (интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные), каждый из которых имеет специфические качественные особенности и степень изученности. Выдвигается гипотеза: успешность деятельности субъекта в большей степени определяется синергетическим эффектом взаимодействия разных ресурсов, чем мерой выраженности некоторых из них.

Ключевые слова: способности, ресурсы, интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные, профессиональная успешность, субъект, синергетические эффекты.

V.A. TOLOCHEK, O.V. ONISHCHENKO, V.I. PALEY

Outwardlysubject, Internallysubject and not Referring to the Subject Resources of Professional Success of the: Question Statement

There is the problem of factors of success of activity of the subject. The critical analysis of a condition of a question in psychology is carried out. The set of the developed approaches are paralleled and not connected among themselves is understood as presence of «system crisis». Possibility of its overcoming sees in a reformulation of a problem and its conditions. As new «initial parcels» the concept of «resource», more the general, than its private displays (is offered to ability, professionally important qualities, etc.). Three types of resources (outwardlysubject, internallysubject, and not referring to the subject), each of which has specific qualitative features and degree of a level of scrutiny in psychology. The hypothesis is put forward: success of activity of the subject in defining degree is defined by cumulative effect of interaction of different resources, than a measure of expressiveness of some of them.

Key words: abilities, resources, outwardlysubject, internallysubject and not referring to the subject, professional success, subject, cumulative effects.

Даже при первоначальном изучении феномена профессиональной успешности людей нельзя не увидеть множества взаимосвязанных противоречивых тенденций развития научного знания о ее природе. Выделим некоторые из этих тенденций.

Почти вековая история изучения способностей в мировой психологии венчается острой критикой «состояния вопроса». В отечественной психологии она формулируется, в частности, как критика «психометрического интеллекта» (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Д.Н. Завалишина, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.), в зарубежной – как критика «академического интеллекта» (Р. Стерберг и др.) [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Введение новых обобщающих понятий, отражающих успешность деятельности субъекта, не является радикальным и окончательным решением. Число таких понятий со временем возрастает (способности, интеллект, профессионально важные качества, компетентность, компетенции, потенциал), однако их содержание в разных дисциплинах и даже в границах одной дисциплины сильно разнится, их структура остается крайне неопределенной, а состав их компонентов тяготеет к бесконечности [7, 8].

В конце XX в. стала вырисовываться тенденция введения в состав «профессиональной успешности» высших личностных образований – «внепрофессиональных потенциалов», «духовности» и др. (Д.Н. Завалишина, В.А. Пономаренко, В.Д. Шадриков) [4, 9, 6]. С другой стороны, в середине XX в. в структуре личности стали выделять составляющие, непосредственно связанные с успешностью (самоактуализация, самоэффективность, локус контроля и т.п.). Другими словами, профессиональная успешность все более отождествлялась с личностью в целом, а личность – с социальной и даже профессиональной успешностью.

В то же время стали складываться альтернативные подходы, постулирующие возможность достижения высоких и высших профессиональных результатов лицами с разными природными задатками и прижизненно формируемыми качествами посредством формирования адекватного стиля – когнитивного, эмоционального, индивидуального, стиля руководства (Л.Я. Дорфман, Е.П. Ильин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, В.А. Толочек, Ф. Фидлер, М.А. Холодная и др.).

Традиционным предметом научного изучения избиралась деятельность специалиста, исполнителя (т.е. наиболее формализованная и осуществляемая в заданных условиях). При обращении к оценке другого типа – деятельности руководителя – задача становилась еще более неопределенной, сложной и трудно решаемой (А.Л. Журавлев, А.В. Филиппов и др.). То же самое происходит с работой актера, режиссера, дирижера, конструктора, тренера и т.п. Эти виды деятельности могут пополнить и профессии, на протяжении XX в. изучаемые как индивидуальные, но в новых условиях актуальным становится их понимание как деятельности коллективного субъекта – это операторы, летчики (Ю.Я. Голиков, А.Н. Костин, А.А. Обознов, Ю.В. Стрелков и др.)

Практика решения задач по оценке профессиональной пригодности и профессиональной успешности специалистов с опорой на традиционные стандартные методики обычно дает сравнительно невысокие коэффициенты корреляции, а статистически значимой оказывается лишь часть шкал (субтестов) (В.А. Бодров, В.Н. Марков, В.А. Пономаренко и др.) [10, 11, 9].

Оценка профессиональной пригодности и профессиональной успешности руководителей и менеджеров с опорой на традиционные стандартные методики малоэффективна (см. табл. 1). Более эффективным подходом в решении этого класса задач является привлечение экспертов и процедуры типа Ассесмент-центра (см. таблицу) [12, 13, 14, 11].

На протяжении почти вековой истории прогноз профессиональной успешности, как правило, не превышает 70–75% от числа протестированных. Около 1/3 испытуемых, получивших низкие оценки при тестировании, в последующем оказываются успешными профессионалами (В.А. Бодров, Е.А. Милерян, В.А. Пономаренко и др.) [10, 9].

В последние 10–20 лет число выделяемых параметров успешности деятельности субъекта резко увеличилось (в совокупности они составляют более двух десятков), и это при увеличении их дифференцированности, при значительном различии позиций разных исследователей [15, 13, 16, 17, 18 и др.].

Труднообъяснимы эффекты социального возрастного отсева: одаренные дети, подростки, юноши и девушки сравнительно редко сохраняют свои неординарные достижения при

Валидность различных методов оценки персонала и кандидатов на работу

Метод	Валидность ($p < 0,05$)	Валидность ($p < 0,01$)	Валидность ($p < 0,005$)	Валидность ($p < 0,001$)
Интервью	0.00 – 0.25	0.20 – 0.40	0.19	0.07
Тесты достижений	0.10 – 0.20	0.10 – 0.32	0.35	–
Тесты интеллекта	0.20 – 0.30	+	–	0.43
Личностные тесты	0.20 – 0.40	0.10 – 0.30	–	0.10 – 0.25
Ситуативные методы	0.20 – 0.30	+	0.20 – 0.30	–
Суждения коллег	0.30 – 0.40	0.30 – 0.50	0.20 – 0.40	–
Биографические методы	0.40 – 0.70	0.30 – 0.35	0.35	–
Ассесмент-центр	0.40 – 0.75	++	0.34	0.44
Рекомендательные письма	–	0.17 – 0.26	–	–

Примечание. Валидность дана согласно метаанализу, проведенному независимыми экспертами (указан диапазон минимальных и максимальных значений корреляций либо их средние величины) [12, 13, 14, 11].

переходе в следующую возрастную группу. В частности, в спорте менее 5% чемпионов СССР среди юношей становились в последующем призерами первенств страны среди юниоров, менее 5% чемпионов СССР среди молодежи в последующем поднимались на пьедестал «взрослых» чемпионатов страны [19].

Обобщая, можно констатировать, что прямая постановка задачи научного описания, измерения и оценки профессиональной успешности не поддается простому алгоритму решения.

Обращаясь к социальной практике, нельзя не заметить ряд условий, до настоящего времени часто игнорируемых наукой. С одной стороны, высшие профессиональные достижения как венец и вершина профессиональной успешности нередко сопряжены с удачным стечением обстоятельств (яркие примеры – Ф. Флеминг, Ли Якокка) или, вернее, с умением людей использовать эти обстоятельства (Наполеон, А.Л. Чижевский и др.). С другой стороны, реальную деятельность нередко сопровождают затяжные серии неудач (С.П. Королев, Г. Селье, А. Флеминг и др.), продолжительные периоды работы в экстремальных условиях кризисов, гонений и пр. Часто высокие профессиональные достижения являются итогом длительного и извилистого пути.

Не очевидно, однако, что высшие профессиональные достижения и успешность человека в целом рождаются именно в таких испытаниях. Более вероятно, что в испытаниях отражается наличие у людей определенных качеств, в обычных, «нормальных» условиях работы не акцентируемых, неявных, латентных, не привлекающих к себе внимания, но, вероятно, всегда базовых, определяющих, «цементирующих» и структурирующих дру-

гие качества, которые более осязаемы, легче и лучше фиксируются аппаратом психологической науки.

Важным для понимания сущности обсуждаемого феномена является и то, что даже при искусственном создании или вычленении какой-либо человеческой деятельности среди других, даже при выделении ряда «объективных» параметров ее оценки не устраняются «психологические эффекты». Например, в спорте высших достижений – наиболее рафинированной модели ранее трудовой или военной деятельности – устойчиво фиксируются факты разных типов достижений и разных типов людей: «победители» и «рекордсмены», успешно выступающие в командном зачете, и «личники», показывающие лучшие результаты в начале, середине или конце игры, в нейтральной ситуации, в ситуации выигрыша или проигрыша (Е.А. Ильин, А.А. Родионов и др.). Другими словами, даже в предельных случаях искусственной реконструкции деятельности сохраняются качественно разные типы людей, и едва ли можно безапелляционно отдавать предпочтение одному личностному типу по сравнению с другими.

В качестве примера рассмотрим более развернуто второй из вышеприведенных тезисов – вопрос о научных понятиях, выступающих обозначениями разных психологических репрезентаций факторов успешности деятельности субъекта. Судьба сравнительно простых составляющих успешности – постоянное увеличение их числа при сохранении проблематичности их психометрической оценки. Разные интегральные понятия имеют общую и характерную эволюцию: усложнение состава и структуры, выделение специфических структур, расщепление и дифференцирование частей, их сохранение и функциони-

рование в рамках отдельной научной школы. Так, например, опыт изучения Б.М. Тепловым практического интеллекта военачальника и музыканта был органичен идеографическим анализом и не получил широкого развития в отечественной психологии. В исследованиях под руководством Р. Стернберга показано, что практический интеллект есть особенный психологический конструкт, не только отличающийся от «академического интеллекта», но даже отрицательно коррелирующий с ним [9]. Наряду с этим выделяют смежные феномены – «эмоциональный интеллект», «социальный интеллект», – также связанные с профессиональной успешностью (Д. Люсин, Д. Ушаков и др.) [17]. Такова же и судьба других интегральных понятий: профессионально важных качеств (ПВК), компетентности, компетенции, потенциала [20, 7].

Таким образом, ни опора на сравнительно элементарные понятия (способности), ни привлечение интегральных понятий (ПВК, компетенции, интеллект и др.) не дают исчерпывающего объяснения, и тем более, надежной оценки профессиональной успешности субъекта. За пределами научного анализа, в области абстрагирования остаются какие-то важные ее составляющие.

Даже если мы введем несколько ограничений в наше понимание успешности, рассматривая исключительно профессиональную успешность, принимая, что: 1) профессиональные достижения не тождественны профессиональной карьере; 2) социальные достижения не тождественны профессиональным достижениям; 3) профессиональные способности – часть условий успешности; 4) в профессиональной успешности значима роль социальной базы («социальной ниши»); 5) успешность деятельности – более широкое понятие, чем успешность решения отдельных профессиональных задач и др., – проблема остается довольно запутанной [21].

Кроме того, ситуация крайне осложняется неоднозначной ролью даже надежно установленных «внешних» и «внутренних» условий субъекта. Понятно, что ни отсутствие преград, ни их чрезмерность, ни кратковременность или долговременность их действия сами по себе еще не способствуют профессиональной успешности человека. Понятно, что ключевым моментом выступает даже не сам их состав, а какие-то особые взаимоотношения субъекта с ними.

Сформулируем проблему нашего исследования: научные понятия, используемые для измерения и оценки профессиональной успешности, характеризуются слабостью их операциональных возможностей. Постоянное увеличение в психологии числа таких понятий, расширение состава их компонентов, возрастание числа учитываемых параметров успешности не ведет к появлению простых и надежных алгоритмов решения научных и практических задач. Поэтому целью является введение в сферу научного анализа ряда важных качеств субъекта и условий, определяющих успешность деятельности, от которых психологическая наука абстрагировалась на начальных этапах своего становления.

Нужно признать, что ни ограничения научного анализа, ни абстрагирование от многоликой действительности уже не дают слагаемых успеха. Видимо, необходим поиск иного подхода к пониманию и решению проблемы профессиональной успешности. Более продуктивным может оказаться противоположный подход, дополняющий традиционный, – привлечение к рассмотрению новых реалий, изучение условий синтеза всех доступных человеку ресурсов.

Наиболее радикальным путем создания предпосылок для конструктивной разработки обсуждаемой проблемы будет изменение самого подхода к ней, ее формулировки, «формата». Необходимо изменение самих «исходных положений», «координат» научного анализа. В основу представлений о феномене успешности должны быть положены не отдельные изолированные, атомистические качества (например, способности) или их комплексы (ПВК, компетенции и т.п.), присутствующие исключительно отдельному субъекту, легко актуализируемые и проявляющиеся спонтанно, а потенциально доступные субъекту качества и условия (его, других людей, среды), которые он может использовать для решения профессиональных задач; не парциальный подход с последующим агрегированием анализируемых элементов, а оперирование адекватными психологическими «единицами».

Наиболее целостным понятием, интегрирующим в себе множество потенциальных качеств и условий, является понятие «ресурса», которое может быть естественной психологической «клеточкой» и адекватной психологической «единицей» анализа. Прецеденты обращения к понятию ресурса уже есть [2, 3].

В словарях русского языка дается сходное объяснение – ресурсы это: 1) запасы или источники средств; 2) средства, используемые в нужное время или в необходимом случае. Представляется важным, что это понятие используется преимущественно во множественном числе [22, 11].

Если не вводить искусственных ограничений (ресурсы – это средства, принадлежащие исключительно субъекту, одному, отдельному и отделенному от других людей, легко доступные ему, актуализируемые спонтанно, накопленные до начала деятельности и т.п.); если признать, что реальные профессиональные задачи осуществляются в совокупности разных изменяющихся условий, а сами эти задачи часто могут варьироваться сообразно изменяющимся условиям; если признать, что профессиональные задачи чаще осуществляются не изолированным «субъектом», а в совместной деятельности людей, находящихся в сложных взаимоотношениях, то нельзя признать оправданным игнорирование множества реальных условий решения реальных задач деятельности исключительно в силу освещенности таких абстракций и такого анализа доминирующей парадигмой и оправданных только традицией и стадией развития научной дисциплины. Если признать, что профессиональные задачи решают не только специалисты-исполнители, но и руководители проектов и подразделений, то становится еще более очевидной необходимость обращения к более общему контексту профессиональной деятельности и понятию, органично связанному со множеством ее контекстов.

Принципиальная особенность предлагаемого подхода к проблеме в следующем. Внимание многих признанных специалистов – В.Н. Дружинина, Р.Стернберга, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова и др. – сосредоточено на научной реконструкции состава и структуры рассматриваемых феноменов, на описании их психологической репрезентации [1, 2, 3, 9, 17, 23, 24]. Понятно, что любые психологические репрезентации всегда есть не более чем модели реальных психологических механизмов взаимодействия «внешних» и «внутренних» условий. Ясно, что изначальное ограничение учитываемых в научном анализе «внешних» и «внутренних» условий также ограничивает потенциал таких моделей. На настоящем этапе развития науки предметом исследования, как правило, становятся психологические механизмы ре-

шения отдельных задач, а не целостная деятельность как таковая.

Особенности нашего подхода: 1) не психологические репрезентации, а совокупность условий и причин, которые могут «преломляться через внутренние условия»; 2) не демонстрация способностей, не их проявления (про-явления) в процессе психологического изучения, а их реализация в профессии; 3) не проявление способностей в решении отдельных задач, сформулированных исследователем, а их воплощение в целостной деятельности; 4) не проявление способностей в масштабе времени их психологического изучения, а их реализация в масштабе профессиональной карьеры, в масштабе жизни.

В центр нашего внимания помещена совокупность условий реальной (более узко – профессиональной) деятельности, сопряженных с успешностью субъекта (профессиональной успешностью), или более узко – с успешностью решения профессиональных задач. За основу анализа избирается понятие, органично связанное с контекстами деятельности, обеспечивающее реализацию экологического подхода к проблеме. Другими словами, если внимание ученых чаще сосредоточено на «внутренних условиях», через которые «преломляются внешние причины», то объектом нашего исследования избраны именно «внешние условия», вернее, внешние условия в их потенциальности стать «внутренними условиями» – средствами решения профессиональных задач.

Рассмотрим проблему в ее новой формулировке. Первоначально выделим характерные особенности деятельности в искусственной среде, выделенной из реальности (школьной и вузовской успешности, тестировании и т.п.).

Вычленение одних элементов как актуальных и абстрагирование от других.

Построение из выделенных элементов моделей конструируемой деятельности, вследствие чего количество решенных типовых заданий интерпретируется как качество выполнения деятельности в целом и, соответственно, как уровень способностей, интеллекта, потенциала.

Наличие четкой обратной связи о результатах деятельности.

Дифференцированная и оперативная оценка индивидуальных действий субъекта и результатов.

Игнорирование или преуменьшение роли других сосубъектов (научного руководителя,

тренера, наставника, консультанта, коллеги) в составляющих успешности деятельности.

Постоянное присутствие социального наблюдателя (преподавателя, зрителя, экспериментатора и др.).

Позитивное отношение сторонних экспертов и наблюдателей к элементам искусственной среды.

Самоактуализация мотивации в силу множества вычленяемых и оперативно оцениваемых промежуточных действий и результатов.

Условия среды стационарны, самое большее – они как-то моделируются.

Социально-психологические эффекты взаимодействия людей (соперничество, конкуренция, сотрудничество и пр.) практически устраняются.

Минимизирована вся активность субъекта деятельности, связанная со стратегией деятельности.

Успешность определяется на основании минимума четких и однозначных критериев.

Рассмотрим условия реальной среды профессиональной деятельности:

1) взаимосвязь и взаимозависимость всех актуализированных внешних и внутренних ресурсов;

2) ограниченный состав актуализированных ресурсов, и чем их меньше, тем более успешной признается деятельность;

3) деятельность в ситуациях большей или меньшей неопределенности при значительных субъективных искажениях восприятия действительности;

4) чаще отсроченная, искаженная и неадекватная оценка действий субъектом и другими участниками взаимодействия;

5) ключевая роль других людей на разных стадиях деятельности, порою – решающая роль обстоятельств;

6) высокая доля неуспешных действий, значительный объем черновой и подготовительной работы, выполняемой в отсутствие сторонних экспертов;

7) прямое или косвенное, более или менее выраженное соперничество;

8) отсутствие однозначной внешней стимуляции и высокая роль эффектов «самодетерминации», «самоэффективности», «самоактуализации» действий и результатов;

9) условия среды динамичны;

10) социально-психологические эффекты взаимодействия людей актуализируются пропорционально уровню социальной зна-

чимости ожидаемого результата с преобладанием «отрицательных»;

11) актуализирована вся активность, связанная со стратегией деятельности, которая становится решающим фактором («расклад сил на дистанции», умение находить и использовать дополнительные ресурсы, выбирать адекватные индивидуальным особенностям средства и многое другое);

12) успешность определяется на основании множества более-менее четких прямых и косвенных критериев, связанных с непосредственными и отсроченными эффектами.

Нельзя не признать, что любая из выше-названных особенностей не является нейтральной для успешности субъекта как в искусственной среде, так и в реальной жизни, а все вместе они создают совершенно иную экологическую ситуацию, иные качество деятельности и структуру факторов ее успешности. Если же в центр внимания психологов поставить не успешность человека в искусственной среде (школьная успеваемость, тестирование и т.п.), а реальную успешность в реальных условиях жизни (научное открытие, изобретение, эффективное решение военачальника, руководителя, политика, инженера, архитектора и др.), едва ли можно абстрагироваться от условий этой реальной среды.

Избирая достаточно известный способ систематизации условий реальной среды – пентабазис (В.А. Ганзен), – можно выделить три типа ресурсов: индивидуальные ресурсы человека (или интрасубъектные), ресурсы взаимодействия людей (интерсубъектные) и внесубъектные ресурсы, разделяющиеся на две группы – ресурсы физической и социальной среды (культуры). Избрав другой способ и выделяя два основания классификации ресурсов: 1) оппозицию «субъекты» – «объекты» и 2) «субъект-объектные» и «субъект-субъектные» отношения, мы получаем четыре вышеназванные группы: индивидуальные ресурсы человека, ресурсы физической среды, ресурсы социальной среды (культуры), ресурсы взаимодействия людей. Рассмотрим их особенности:

1) индивидуальные ресурсы человека. В их число входят способности, умения, знания, навыки, мотивация;

2) ресурсы физической среды. Вторую группу можно структурировать также как пентабазис: пространство (быть рядом, совпадать по месту, быть локализованным и т.п.); время (как мера опыта, фазы, процессы, этапы и т.п.);

информация (новые знания, «подсказка», аналогии и т.д.); энергия (как актуализация задачи, как все, что способствует или препятствует ее решению, как историческая востребованность определенных личностных типов, как «валентность» элементов поля по К. Левину и т.п.);

3) ресурсы социальной среды (культуры). Третью группу можно рассматривать как опосредованные в предметах результаты деятельности других людей, запечатленные в разных компонентах культуры (знания, технологии, социальные нормы, дифференцированность социальных критериев и т.д.);

4) ресурсы взаимодействия людей понимаются нами как процессы, отношения (взаимодействие, взаимозависимость, взаимосвязь, взаимовлияние и т.п.) и их эффекты. Можно выделять следующие виды отношений: брак, воспитание, обучение, наставничество, патронаж, руководство, лидерство, подчинение, консультирование, коучинг, соперничество, сотрудничество и др. Обширен и спектр их эффектов: удовлетворенность, «зона ближайшего развития» (ЗБР), знание, умение, мотивация, убеждение, заражение, внушение, подражание, сопротивление, идентичность, раппорт и др.

Само по себе перечисление внешних и внутренних условий тривиально, если не поставлена задача выделить их взаимосвязь и закономерности, их природу, способы организации. Примечательно, что разные типы ресурсов имеют разные характеристики в плане их научного исследования. Но их анализ через «призму» концепции интра-, интер- и внесубъектных ресурсов позволяет вскрывать как взаимосвязь сходства и различия ресурсов разных групп, так и биполярность их свойств.

Индивидуальные ресурсы человека характеризуются их актуальным состоянием и, соответственно, могут сравнительно легко и адекватно измеряться. Возможность их потенциального развития, как правило, обсуждается отдельно. Будучи наиболее объективированными, они традиционно фиксируются как «способности», «интеллект», «знания», «умения», «подготовленность» и т.п. и выступают в качестве предмета традиционного анализа. Они сравнительно легко инструментально оцениваются, но их количественные характеристики, тесно коррелирующие с успешностью людей в искусственной среде, слабее связаны с их успешностью в реальной деятельности.

Ресурсы физической среды характеризуются динамичностью, высокой ситуативной изменчивостью. Их сложно объективно оценивать. Как следствие, они редко становятся предметом научного исследования.

Ресурсы социальной среды (культуры) характеризуются потенциальным состоянием, не всегда доступны субъекту и реализуемы им. Их сложно объективно оценивать, поэтому они также редко становятся предметом научного исследования.

Ресурсы взаимодействия людей процессуальны, динамичны, ситуативно изменчивы и кратковременны, имеют ближайшие и отсроченные множественные эффекты. Их, как и вышеописанные, сложно объективно оценивать. Они достаточно хорошо описаны в разных психологических дисциплинах (социальной психологии, психологии организационного развития, психотерапии). Фрагментарно они учитываются в организации любой экспериментальной ситуации (например, признано большее влияние экспериментатора на испытуемого при использовании проективных методов в сравнении со стандартными, более глубокий анализ выявляет эффекты влияния даже при использовании стандартных тестов [2, 3]). Однако эта группа ресурсов также редко становится предметом научного исследования в психологии способностей и интеллекта, а следовательно, многогранность и противоположность их свойств также остаются за пределами целостного подхода и научного изучения.

Принципиальная особенность последней группы ресурсов в следующем. Едва ли не все эффекты взаимодействия людей характеризуются биполярностью – наличием как выраженного «положительного полюса» эффекта, способствующего развитию субъекта (индивида, личности, индивидуальности), так и «отрицательного полюса», препятствующего развитию и угнетающего его. Однако в научной литературе они, как правило, не рассматриваются в их нерасторжимом единстве, а выборочно обсуждаются лишь некоторые из проявлений (про-явлений) эффекта. Например, зона ближайшего развития трактуется Л.С. Выготским исключительно как возрастание возможностей ребенка в процессе взаимодействия со взрослым. Воспитание традиционно рассматривается как позитивный процесс формирования или привития ребенку социально ценных качеств, руководство – как организующее начало, направляющее, интег-

рирующее, мотивирующее людей. Наличие у воспитателя, руководителя, лидера, консультанта личностных изъянов, своекорыстных интересов, склонности манипулировать ребенком или взрослым, строить воспитание или руководство «под себя», в целях обеспечения собственных благополучия и безопасности чаще всего остается вне научного анализа эффектов взаимодействия людей.

Второй полюс такого взаимодействия, порождающий посредственность, бездарность, пассивность, инфантильность, выученную беспомощность и т.п., заслоняется и затеняется позитивным и односторонним названием эффекта: «воспитание», «руководство» и т.д. Более соответствующим сущности явления было бы их биполярное наименование – «зона ближайшего развития / зона ближайшего регресса» (ЗБР/ЗБР), «лидерство / подавление» и т.п. Будь все взаимодействия старшего и младшего позитивными, мы бы жили по принципу «учитель, научи ученика, чтобы было у кого потом учиться». Действительность, однако, иная: сильных учеников в классах меньшинство, наследниками выдающихся ученых являются ординарности, мыслителей – догматики, полководцев – безынициативные «штабисты», политиков – подхалимы и т.п.

Биполярность всех взаимодействий людей до настоящего времени еще не стала предметом серьезного исследования. Понятно, что именно она препятствует учету, однозначному фиксированию и адекватной интерпретации эффектов взаимодействия. Так же затруднены оценки кратковременных и множественных состояний людей, возникающих вследствие их взаимодействия, оценки ближайших и отдаленных реакций.

Еще одним следствием проведенной систематизации ресурсов может быть выделение среди них специфических и универсальных, «сквозных». Согласно избранному способу систематизации уже при первоначальном анализе универсальными следует признать такие ресурсы, как «знания», «умения», «мотивация». Вполне вероятно, что универсальные и специфические ресурсы играют разную роль в обеспечении успешности деятельности, образуют разные комбинации, создают разные эффекты как по качеству, так и по силе – оптимальные, недостаточные или чрезмерные.

Сущность концепции интер-, интра- и внесубъектных ресурсов заключается в следующем: важное значение имеют не только состав, число, величина, не только качественное разнообразие утилизируемых субъектом

ресурсов, но и их временная и пространственная согласованность, гармония, качество их интеграции как синхронизации разных систем и, как следствие, мощные синергетические эффекты в исходном составе ресурсов, однако не представленные и еще не очевидные.

Близкой аналогией обсуждаемых закономерностей может быть физиология организма: есть и постоянно действующие органы и системы (сердечно-сосудистая, дыхательная, костная, мышечная и др.), и эпизодически активируемые – гормональная и выделительная. Например, здоровые сердце и легкие при больных печени или почках малого стоят даже в ординарных условиях, неадекватное восприятие человеком действительности в экстремальной ситуации может стоить ему карьеры и даже жизни, следствием дисфункции выделительной системы будет отравление организма и даже смерть. Быстрота насыщения крови кислородом не дает преимуществ при нарушении углеводного обмена. В организме как целом маленькая железа (поджелудочная, вилочковая, щитовидная, селезенка и др.) значит не меньше, чем более весомые и объемные органы. Функциональная специализация одних частей организма не компенсируется объемом и мощностью других. Сущность физического здоровья – гармония взаимодействия всех частей, их синергия (от гр. *harmonia* – связь, стройность, соразмерность), синхронизация всех систем, слаженный ансамбль их активности.

Подытоживая, можно сказать, что в проблеме способностей предметом научных исследований часто становятся разные формы психологической репрезентации факторов успешности выполнения локальной деятельности (отдельных задач, действий), рассматриваемых как модели соответствующих психологических механизмов. При этом имеет место тенденция постоянного увеличения числа понятий, отражающих разные формы психологической репрезентации (способности, интеллект, профессионально важные качества, компетенции, потенциал и др.), которые, в свою очередь, после их введения в научный оборот в последующем усложняются и дифференцируются. Такие понятия в разных научных школах интерпретируются по-разному. Модели всегда остаются условным и ограниченным отображением действительности.

До настоящего времени множество условий и качеств, способствующих успешному решению субъектом профессиональных задач, чаще остается вне поля зрения ученых.

Введение понятия «ресурсы» целесообразно для обозначения и последующего изучения множества условий среды, качеств субъекта и взаимодействующих с ним партнеров, способствующих успешному решению профессиональных задач (успешности деятельности), и может рассматриваться как реализация экологического подхода.

Можно различать несколько качественно разных групп ресурсов: интрасубъектные –

принадлежащие субъекту, интересубъектные – порождаемые процессами взаимодействия субъектов, внесубъектные – факторы социальной среды (культуры) и физической среды.

Разные группы ресурсов имеют разные сущностные характеристики. Следовательно, их изучение требует разработки психологического инструментария соответственно классу решаемых задач.

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2002.
2. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб., 2005.
3. Дружинин В.Н. Психология способностей. М., 2007.
4. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. М., 2005.
5. Стернберг Р.Дж. Практический интеллект. СПб., 2002.
6. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М., 2007.
7. Толочек В.А. Профессиональная пригодность субъекта: ретроспектива и перспектива оценки // Акмеология. 2006. № 1. С. 70–82.
8. Толочек В.А., Винокуров Л.В., Видонов М.Л. Профессиональная пригодность субъекта: исторические аспекты проблемы // Социология и управление персоналом. 2007. № 1. С. 103–106.
9. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 2004.
10. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. М., 2006. С. 623.
11. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М., 2001.
12. Дуракова И.Б. Управление персоналом: отбор и найм. Исследование зарубежного опыта. М., 1998.
13. Кулер Д., Робертсон И., Тинглай Г. Отбор и найм персонала: технологии тестирования и оценки. М., 2005.
14. Маничев С.А. Методы диагностики ПВК менеджеров // Психология менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2000. С. 243–280.
15. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания (факторы, влияющие на эффективность деятельности). М., 1983.
16. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
17. Родина О.Н. О понятии «успешность труда в деятельности» // Вест. Моск. ун-та. Сер.14. 1996. № 3. С. 60–67.
18. Якунина Ю.Я. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек – человек»: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 2004.
19. www.smssport.ru.
20. Толочек В.А. Адаптация субъекта к социальной среде: парадоксы, парадигмы, психологические механизмы // Мир психологии. 2006. № 3. С. 131–146.
21. Толочек В.А. Профессиональная успешность субъекта: психологические и социальные аспекты // Методы исследования психологических структур и их динамики. Вып. 4. М., 2007. С. 69–81.
22. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н.Ушакова. М., 2004.
23. Фулер С.Р., Хьюбер В.Л. Набор и отбор персонала // Управление человеческими ресурсами / Под ред. М. Пула, М. Уорнера. СПб. С. 846–861.
24. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997.

УДК 373.015.3

М.В. ГРИГОРЬЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Методологические проблемы исследования школьной адаптации

В статье рассмотрены возможности системного анализа применительно к изучению школьной адаптации. Рассматриваются потенциал и ограничения системного анализа, обосновываются возможность и необходимость применения метасистемного и синергетического подходов к исследованию сложного феномена адаптации. Предлагается концептуальная модель школьной адаптации как многоуровневой, многоэлементной и динамичной системы.

Ключевые слова: школьная адаптация, системный анализ, метасистема, модель адаптации, синергетическая парадигма исследования.

M.W. GRIGORYEVA

Methodological Problems of Research of School Adaptation

There is an analysis of possibilities of the system analyse of school adaptation. The potential and restructions of the system analysis, possibility and necessity of application of the metesystem and the sinergetical approaches to research a difficult phenomenon of school adaptation are also provided in the article.

Key words: school adaptation, system analysis, metasystem, adaptation model, cumulative paradigm of research.

Влияние на личность быстрых и радикальных социально-экономических изменений, происходящих в нашей стране, ставит проблему психологического анализа процесса взаимодействия личности со средой. В новых условиях жизнедеятельности важны способность личности быстро реагировать на процессы социального и экономического развития общества, ее готовность эффективно действовать в соответствии с новыми требованиями.

В психологии изучаются различные аспекты взаимодействия личности и среды. Одним из них является процесс усвоения социального опыта, проходящего в специально организованных условиях школы.

Школа – это уникальный институт социализации, который влияет на становление молодого человека систематически и в течение длительного периода времени. На протяжении школьного обучения происходят значительные изменения в отношениях между ребенком, подростком, юношей и средой. Социальная ситуация развития меняется несколько раз: изменение ведущей деятельности, отношений с окружающими, возможностей школьника, психических, психологических, социально-психологических состояний и отношений [1] определяет специфику динамического равновесия личности в системе «индивид – среда». Изменения взаимоотношений внутри данной системы детерминируются не только расширением ближайшего социального окружения и его требований, но и значительными изменениями, происходящими в современном обществе. Они потребовали переосмысления содержания учебных программ, форм и методов обучения и воспитания. Сегодня в большинстве школ в том или ином виде осуществляется инновационная деятельность: разрабатываются и реализуются программы развития учебного заведения, ведется экспериментальная работа, осваиваются новые образовательные программы и технологии. Проводимые в школе изменения дополняют

и усиливают динамичность отношений «индивид – среда». В условиях значительного изменения деятельности индивида, сопровождающегося трансформациями в социальном окружении, на первый план выступает проблема его адаптации к новым условиям.

Изучение сложного феномена адаптации требует прежде всего определения общих принципов исследования, а также базовых категорий, составляющих его предметную область. Методологической основой нашего исследования послужили принципы комплексного подхода Б.Г. Ананьева [2, 3], концепция динамической функциональной структуры личности К.К. Платонова [4], принципы системно-структурного подхода и концепция системной детерминации психических явлений Б.Ф. Ломова [5], К.К. Платонова [6], В.А. Ганзена [7, 8], метасистемный и синергетический подходы к изучению психических явлений [9, 10, 11, 12]. В качестве категорий, имеющих методологическое значение, используются «адаптация», «личность», «индивидуальность», «субъект», «деятельность», «развитие», «обучение».

Одним из основных исследовательских принципов при изучении феномена адаптации являются положения комплексного подхода, разработанные Б.Г. Ананьевым. Свойства человека как индивида, субъекта деятельности и личности составляют его единую историческую природу. Понимание их социальной детерминации позволяет объяснить генезис психических явлений, тенденций и потенциалов человека, исследовать его внутренний мир объективными средствами современной науки. Каждая из этих групп человеческих свойств является системой, открытой внешнему миру. В постоянном и активном взаимодействии человека с миром – природой и обществом – осуществляется его индивидуальное развитие. Благодаря открытости системы «человек – мир» человек, как утверждала еще античная философия, – микрокосм, отражающий и представляющий в себе макрокосм – общество, природу, мир

в целом. В центре такой открытой системы находится комплекс свойств личности с бесчисленным рядом социальных связей субъекта деятельности, преобразующего действительность [3].

Многообразие связей личности с обществом в целом, с различными социальными группами и институтами определяет ее интраиндивидуальную структуру, организацию ее свойств и внутренний мир. В свою очередь, сформировавшиеся и ставшие устойчивыми образованиями комплексы личностных свойств регулируют объем и меру активности социальных контактов личности, оказывают влияние на образование собственной среды развития.

Целостный человек как социальное и психофизическое единство проявляется в любом из параметров, характеризующих структуру личности. Однако определяющим и ведущим началом в этой структуре являются социальные качества, сформированные на базе статуса и комплекса социальных функций, характеристики основной деятельности человека в обществе (труда, учения и др.) [3].

Согласно концепции динамической структуры личности К.К. Платонова, она образуется взаимодействием четырех сторон (или групп качеств), а именно: 1) биологически обусловленных особенностей личности; 2) особенностей ее отдельных психических процессов; 3) уровня ее подготовленности (опыта); 4) социально обусловленных качеств. Эти четыре стороны тесно взаимодействуют друг с другом. Доминирующее влияние, однако, всегда остается за социальной стороной. Далеко не все они одновременно связаны друг с другом, но наиболее общей связью является взаимодействие социальных свойств с другими [4].

В целостной структуре личности выделяются более частные структуры психической жизни. Целостные образования личности – инстанции, как их называет Р.М. Шамионов, – включают элементы структуры и определяют в обобщенном виде ее социальную сущность [13]. Обобщенные и частные структуры представляют собой высший уровень регуляции деятельности и поведения в соответствии с требованиями ситуации и предмета труда. В синтезе они составляют своеобразный духовный облик, или характер человека.

Многообразие структур влияет на характер внутренних противоречий. Внутренними психологи называют противоречия, которые возникают вследствие неравномерного развития свойств человека как индивида, субъекта деятельности и личности [3] или различных групп качеств человека [4], рассогласования внутренних инстанций [13], отдельных сторон личности [14]. Это – противоречия между притязаниями личности и ее объективными возможностями, между чувственным и логическим в процессе отражения, а также между разумом и чувством; несоответствие природных данных приобретенным свойствам личности и т. д.

Структура личности, как полагает Б.Г. Афанасьев, строится не по одному, а по двум принципам одновременно: 1) субординационному, или иерархическому, при котором более сложные и более общие социальные свойства подчиняют себе более элементарные и частные социальные, психологические и психофизиологические; 2) координационному, при котором взаимодействие осуществляется на паритетных началах, допускающих ряд степеней свободы для коррелируемых свойств, т. е. относительную автономию каждого из них [3].

Иначе говоря, обращается внимание на необходимость в процессе психологического исследования выделения отдельных составляющих целостных психических явлений, определения способа их организации и учета неразрывной связи внутренних и внешних условий жизнедеятельности, т. е. на реализацию системно-структурного и системно-уровневого подходов.

В этой связи школьная адаптация представляется нами как определенным образом организованная психологическая целостность, в которой в качестве элементов выделяется несколько подсистем, характеризующих адаптационное взаимодействие личности и среды в зависимости от уровня ее психической организации: эмоциональная, интеллектуальная и социально-психологическая адаптация. Эмоциональная адаптация происходит при взаимодействии характеристик психофизиологического и психологического уровней организации индивида. Кроме того, теоретический анализ проблемы адаптации определяет необходимость рассмотрения взаимосвязей общего процесса адаптации с такими характеристиками пси-

хофизиологического уровня отражения действительности, как свойства нервной системы [15]. На психологическом уровне адаптационные реакции человека связаны с когнитивной сферой, интеллектом, мотивацией, волей и т.д. Характеристики личности, обусловленные ее взаимодействием с ближайшим социальным окружением, влияют на ее социально-психологическую адаптацию. В этой связи на уровне социально-психологических характеристик большое значение имеют статус человека в первичной и других группах, его социальные роли, межличностные отношения, обусловленные социальными явлениями, и т.д. Все подсистемы взаимосвязаны и взаимоопределяют друг друга и целостную систему общей школьной адаптации.

Неоднократное согласование ресурсов выделенных подсистем школьной адаптации в соответствии с иерархическим и координационным принципами позволяет личности выработать индивидуальный адаптационный стиль. Именно он обеспечивает целостность, структурную стройность и бесконфликтность системы школьной адаптации, т.е. является системообразующим признаком.

Другими словами, описание феномена адаптации поддается определенной формализации. В ряде наших исследований было показано, что в системе школьной адаптации можно выделить относительно самостоятельные подсистемы, имеющие параметры порядка, – свойства и атрибуты, характеризующие качественное своеобразие данной подсистемы. Эти подсистемы имеют между собой подтвержденные статистическими данными взаимосвязи, которые поддаются типологии, в них выявляются закономерности и инварианты [15].

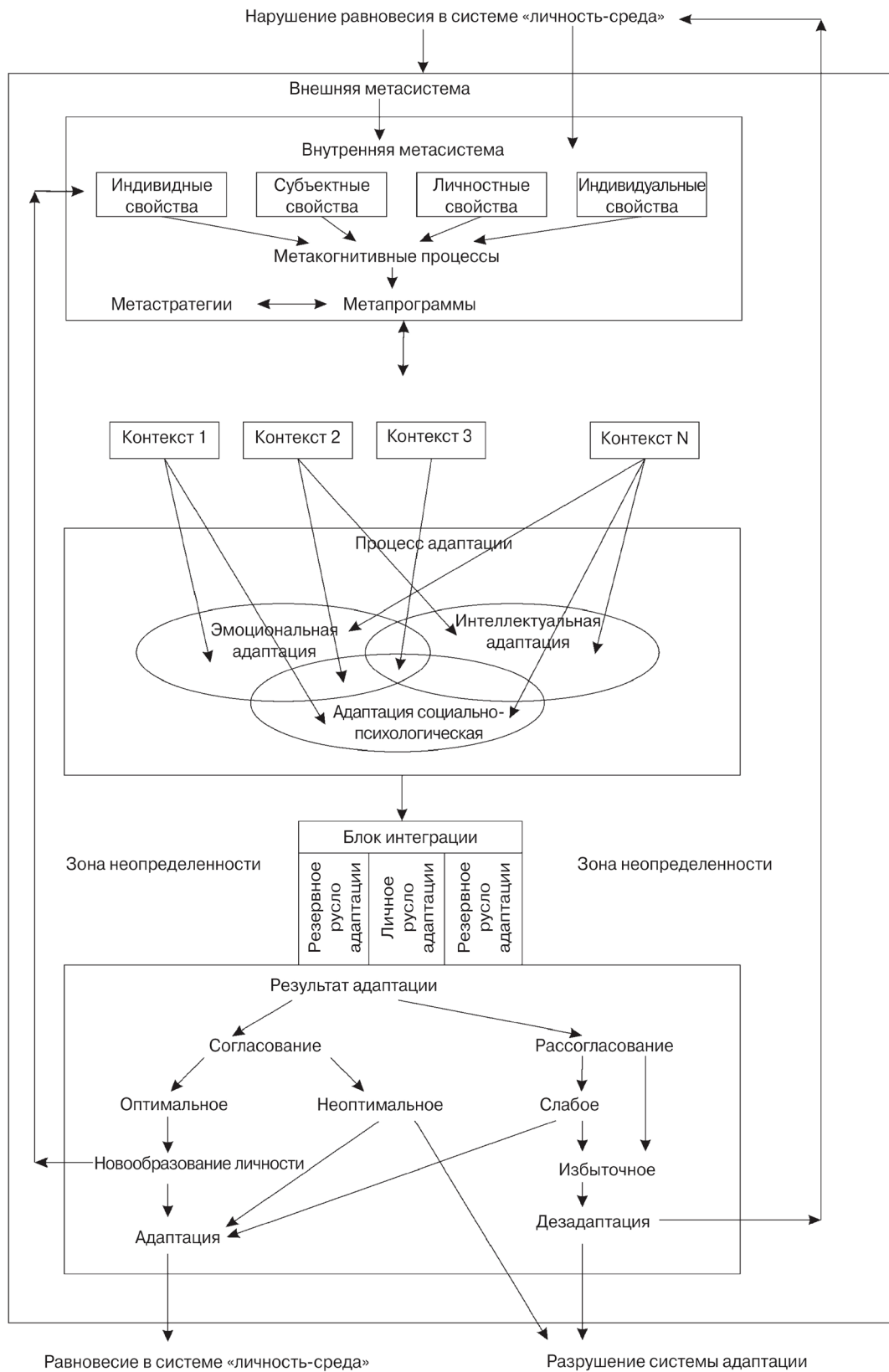
На рисунке представлена концептуальная модель школьной адаптации, отражающая структуру феномена с учетом уровневой организации и особенностей функционирования.

Адаптация предполагает взаимодействие двух систем – «личность» и «среда», – которое разворачивается в условиях дисбаланса, несогласованности, нарушения равновесия между ними. Функцией системы школьной адаптации является достижение динамического равновесия личности с требованиями школьной среды. При этом достижение такого равновесия детерминруется многочисленными внутренними и внешними по отношению к личности факто-

рами. Конечным результатом работы индивидуальной системы школьной адаптации является адаптационная готовность (готовность к изменениям), которая выражается в способности человека успешно осуществлять ведущую для данного возраста и/или индивидуально значимую деятельность в этих изменяющихся условиях. Признание открытости, существования внешнего взаимодействия с другими системами и качественной специфичности этой системы ведет к выделению ее метауровня. Он, по мнению А.В. Карпова, является принципиально двойственным: локализуется вне какой-либо системы «в плане ее взаимодействия с более общими целостностями – метасистемами», но одновременно принадлежит системе, встроен в нее, трактуясь как «ее высший и ведущий уровень (по определению)» [10]. Это возможно в силу того, что объективная реальность отражается психикой, становясь субъективной реальностью. Следовательно, внешняя метасистема, с которой взаимодействует система школьной адаптации, должна быть представлена в структуре и содержании самой этой системы, становясь внутренней метасистемой. Действительно, для системы школьной адаптации учащихся метасистемами являются школьная субкультура, а также социальные установки родителей и учителей, связанные с обучением и воспитанием.

Так, например, нами показано, что чем более положительное отношение к школе и учителям демонстрируют родители, тем лучше их дети-школьники входят в ролевую структуру класса, лучше проходит процесс привыкания к новому коллективу, ниже общее напряжение и конфликтность детей, они более адекватно реагируют на события, связанные со школой, т.е. успешнее проходит их эмоциональная и социально-психологическая адаптация [16].

Но человек не только социальное, а и биологическое существо. Стремясь к своему высшему социальному метауровню развития, система школьной адаптации связана с биологическими и физиологическими системами, являясь для них, в свою очередь, метасистемой. Внутренняя метасистема адаптирующейся личности (см. рисунок) отражает внешнюю метасистему и наличие рассогласования с ней в метакогнитивных процессах, которые детерминируются индивидуальными, субъективными, личностными и



Концептуальная модель школьной адаптации

индивидуальными свойствами. На основе существующих у личности метастратегий формируются метапрограммы ее адаптационного взаимодействия с внешней и внутренней средой. В зависимости от конечного результата работы системы школьной адаптации метастратегии и метапрограммы могут уточняться и изменяться. Они формируются в процессе «освоения» информации, транслируемой внешней метасистемой, при этом часто автоматизируются и становятся феноменами бессознательного. Роль потенциала бессознательного в процессе адаптации изучена в современной отечественной психологии недостаточно и представляется перспективным направлением не только прикладной психокоррекции и психотерапии, но и академической науки.

Качественное своеобразие адаптационного процесса достигается путем взаимодействия субсистем школьной адаптации в определенном контексте школьных взаимодействий. Поскольку данные контексты многочисленны и многообразны (хотя и поддаются определенной классификации и типологии), то школьные адаптационные процессы также разнообразны и отличаются динамичностью и напряженностью.

Процессы установления динамического равновесия в субсистемах далее интегрируются в целостный процесс школьной адаптации, который осуществляется личностью в индивидуальном русле, т.е. выработанным опытом, относительно привычным путем, результат которого можно предсказать. Кроме того, адаптирующаяся личность имеет резервное русло – набор действий или паттернов поведения, с помощью которых, по мнению субъекта, возможно достижение динамического равновесия со средой, но отсутствует систематический опыт применения данных действий. Источниками знаний и умений, пополняющих резервное русло адаптации школьников, являются жизненный опыт (в виде внешнего наблюдения за деятельностью и взаимодействием других людей, интроспекции и рефлексии), культура (литература, кино и др.), специально организованные методы самопознания и социально-психологического обучения (социально-психологические тренинги, дискуссии, игры, психотехники и т.д.). Адаптация, при которой будут задействованы резервы личности, т.е. проходящая по резервному руслу, осуществляется в условиях значительных рассогла-

сований со средой, напряженных внутренних противоречиях, нарушениях значимой деятельности, в ситуациях неопределенности. Логично предположить, что для учащихся могут существовать такие ситуации в школьной жизни, неопределенность, неожиданность и новизна которых могут привести к тому, что адаптационный процесс будет проходить в абсолютно новом для личности экспериментальном русле, а результат адаптационного процесса нельзя предсказать с достаточной долей вероятности (на рисунке – зона неопределенности).

Взаимодействуя со средой, субъект в процессе адаптации достигает или не достигает цели – установления динамического равновесия со средой. В первом случае возникает согласование с требованиями среды, которое осуществляется за счет внутренних изменений или активных изменений среды, или сочетания того и другого. С точки зрения ведущей деятельности и личностного развития согласование может быть оптимальным или неоптимальным (слабым или статичным во времени). В результате оптимального согласования в системе «личность – школьная среда» наблюдается успешная школьная адаптация и возникают новообразования личности, которые, интегрируясь во внутреннюю метасистему, влияют на последующие адаптационные процессы. Слабое, недостаточное для успешного осуществления деятельности согласование, так же как и слабое рассогласование, можно считать положительным результатом адаптационного процесса, если оно дает хотя бы минимальную или временную возможность осуществлять учебную деятельность или личностное развитие. Статичное во времени согласование с требованиями среды приводит к тому, что субъектом не учитываются изменяющиеся условия среды, и как следствие, разрушается система адаптации в данной среде. Избыточное рассогласование со средой приводит к такому же результату, если человек волевым усилием не «запускает» адаптационный цикл вновь.

Данная модель школьной адаптации позволяет учесть детерминантный комплекс явления, выделить его структурные уровни, описать функционирование системы, указать результаты, системообразующие и системо-разрушающие факторы.

Вместе с тем мы считаем, что потенциал системного анализа реализован по отноше-

нию к разработке проблемы школьной адаптации недостаточно. Дополнительного исследования требуют проблемы определения механизмов работы системы и подсистем школьной адаптации, закономерностей процесса формирования индивидуального адаптационного стиля, отношения между подсистемами и другими внешними системами.

Кроме того, необходимо особо отметить, что в системе школьной адаптации существуют некоторые непредсказуемые иррациональные эффекты взаимодействия выделенных подсистем. Так, например, в процессе многолетних эмпирических исследований нами замечено, что трудности адаптации встречаются не только у отдельных учащихся, но и у большинства учащихся одного класса, в то время как большинство учащихся другого класса адаптируется успешно. При этом только в половине случаев мы можем объяснить трудности адаптации низкой готовностью к обучению в средней школе, невысокой профессиональной квалификацией учителя, конфликтами в семье ученика или индивидуально-личностными особенностями развития (мотивационный кризис, кризис самооценки и др.) [17].

Кроме вышесказанного, фактором, детерминирующим адаптацию в этом случае, может быть феномен массовой «подстройки», когда у школьников в процессе социализации происходит реагирование на изменения и усвоение моделей поведения, принятых в их группе. Интериоризация адаптивных установок, отношения к изменениям, способов реагирования на изменения, принятых в первичной группе, осуществляется с помощью различных механизмов, начиная от условного рефлекса, подражания, внушения, конформности и кончая идентификацией [18]. В начальных классах содержание и направление такой социализации определяется прежде всего учителем. Учителя, принимающие учащихся в 5 классе, могут иметь другие представления о факторах адаптации и в связи с этим по-другому организовывать свое взаимодействие с учениками в период их адаптации. Используя синергетический подход и его терминологию, можно сказать, что индивидуальные системы школьной адаптации в данном случае находятся в бифуркации – точке ветвления в развитии системы, в которой открывается несколько возможных путей ее развития и задана максимальная неопределенность. Исчезает основной признак сис-

темности – четкая иерархия управления [10]. Это является одним из доказательств нелинейности развития сложной системы школьной адаптации, обусловленного многообразными внутренними и внешними факторами.

Таким образом, школьная адаптация как предмет исследования должна раскрываться не только «в аспекте его качественной определенности и вне связи с <...> более общими системами», в которые она включена, но и «в его качественной специфичности» [10, с. 38], т.е. как компонент другой определенной системы. Именно аспект «качественной специфичности» заключен в термине «школьная адаптация», и лишь с учетом этого аспекта она может быть адекватно и полно понята и раскрыта. Традиционный системный анализ в этом случае имеет свои ограничения, что заставляет искать другие методы исследования.

Выход, на наш взгляд, состоит в дополнении системного и метасистемного подходов синергетической парадигмой. В применении к исследованию школьной адаптации это выражается в следующих положениях.

Существует нелинейность развития школьной адаптации, позволяющая все же организовать процессы «возникновения порядка из хаоса» [12].

Школьная адаптация начинает формироваться у учащихся с момента начала обучения как сложная система на основе транслируемых взрослыми адаптивных реакций в дошкольном детстве. В течение 11 лет она несколько раз попадает в состояние бифуркации.

Эта система как очень сложная и длительно существующая реальность исходно является открытой, нестабильной, неравновесной. В ее рамках такие качества, как нелинейность, стабильность, равновесность, «выступают моментами общей нестабильности и неравновесности» [10, с. 23].

Формируя индивидуальный адаптационный стиль, школьник активен во взаимодействии со средой и активно организует взаимодействие между своими адаптационными подсистемами, что в определенный момент проявляется в способности к спонтанному порождению новых структур за счет внутренних резервов. В качестве таких новообразований могут выступать не только множество знаний, умений и навыков, но и сложная система межличностного взаимодействия с социальным окружением [19], готовность рассматри-

вать проблему, делать это открыто, отражать целостную структуру основных элементов проблемы [20], «обобщать» свой способ жизни [21] и т.д. В то же время рассогласование функционирования подсистем школьной адаптации, неэффективная работа одной или нескольких подсистем, неоднократно приводившие к неудаче, возможно, способствуют выработке дезадапционного стиля.

Благодаря процессу школьной адаптации достигается динамическое равновесие между организмом и средой. Если адаптацию рассматривать как стремление к стабильности во взаимоотношениях со средой, то происходит разрушение этой системы. Но поскольку организм и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношение меняется постоянно, постоянно осуществляется и процесс адаптации. По мнению С.И. Степановой, адаптация лежит в основе качественной стабильности целостного и в то же время противоречивого жизненного процесса [22]. Процесс адаптации – это диалектическое единство согласования со средой и рассогласования с ней. Оба этих начала обеспечивают самовоспроизведение организма, его самосохранение, но лишь до тех пор пока ни одно из них не достигает избыточной выраженности. Избыточное согласование со средой, так же как и избыточное рассогласование с ней, губительно для жизни. Поэтому в процессе адаптации эти две взаимосвязанные противоположности находятся в постоянной взаимной борьбе [22]. Само качественное изменение системы можно рассматривать как средство ее сохранения в новых условиях, кроме того, могут сохраняться, поддерживаться некоторые параметры процесса изменения [23].

Организация исследования адаптации на основе синергетической парадигмы из-

меняет уровень упрощения при построении концептуальной модели: он усложняется количественно (добавляются новые составляющие и связи) и качественно (требуется применение одновременно более общих и более специфических, а также междисциплинарных категорий).

Синергетический и метасистемный подходы к исследованию школьной адаптации актуализируют ее процессуальный аспект: важно знать, как происходит текущее функционирование системы, формируется индивидуальный адаптационный стиль, переходящий со временем в метапрограммы – управляющие модели ментального, эмоционального, оценочного, сортирующего, воспринимающего и т.д. поведения [24].

Таким образом, построение полной концептуальной модели школьной адаптации как процесса и результата постоянного взаимодействия личности школьника со средой, перспективы ее дальнейшего исследования мы связываем с использованием в ее изучении как сложной системы метасистемного и синергетического подходов и более полной реализацией возможностей системного анализа, а именно с необходимостью изучения характера влияния системообразующих и системоразрушающих признаков, а также факторов неопределенности развития системы школьной адаптации, определения качественного своеобразия метауровневых процессов адаптации, раскрытия особенностей функционирования и взаимодействия субсистем школьной адаптации в определенном контексте школьных взаимодействий, исследования закономерностей интеграции процессов установления динамического равновесия в субсистемах в целостный процесс школьной адаптации.

Библиографический список

1. Панферов В.Н., Куницына В.Н. Проблема отношений личности в трудах В.Н. Мясищева // Психологический журн. 1992. Т. 13. № 3. С. 140–148.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1980. Т. 1.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2002.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М., 1986.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
6. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М., 1982.
7. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л., 1984.
8. Ганзен В.А., Юрченко В.Н. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека // Психические состояния. Л., 1981. С. 3–23.
9. Шабров О.Ф. Развитие сложных систем: кибернетика или синергетика? // Анализ систем – на рубеже тысячелетий: теория и практика. М., 1997. С. 26–28.
10. Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. М., 2004.
11. Хакен Г. Синергетика. М., 1980.

12. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. / Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича, Ю.В. Сачкова. М., 1986.
13. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004.
14. Ковалев А.Г. Психология личности. Л., 1963.
15. Григорьева М.В. Сравнительный анализ механизмов и факторов школьной адаптации в разных условиях обучения. Автореф. ... канд. психол. наук. Казань, 2005.
16. Григорьева М.В. Влияние отношения родителей к школе и учителям на процесс адаптации их детей // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2004. Вып. 1. С. 204–210.
17. Григорьева М.В. Диагностика семантических пространств педагогов // Вопр. практической психологии. Саратов, 2000. Вып. XIII. С. 58–62.
18. Роббер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М., 1988.
19. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006.
20. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.
21. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журн. 1994. Т. 15, № 4. С. 39–55.
22. Степанова С.И. Биоритмологические аспекты проблемы адаптации. М., 1986.
23. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопр. психологии. 1989. № 1. С. 92–100.
24. Холл М., Боденхаммер Б. 51 метапрограмма НЛП. СПб., 2007.

УДК 159.9:316.77

Н.В. КАЛИНИНА

Ульяновский государственный университет, кафедра психологии

E-mail: kalininata66@mail.ru

Социальная успешность в школьном возрасте: показатели и возможности диагностики

В статье анализируется феномен социальной успешности школьника, определяются сферы его проявления, показатели и критерии оценки, описываются подходы к диагностике, предлагается программа диагностики социальной успешности учащихся младшего, среднего и старшего школьного возраста.

Ключевые слова: социальная успешность, программа диагностики, показатели, личность школьника

N.V. KALININA

Social Successfulness at School Age: Indices and Diagnostic Opportunities

There are the phenomenon of social success of pupils, the spheres of its manifestation, indices and criteria of evaluation are analyzed and defined in the article. There is also the program of diagnostic of social success of elementary and high school students.

Key words: social success, diagnostics program, indicators, person of the pupil.

Проблема достижения социальной успешности сегодня волнует каждого человека. Социальное развитие общества определяется возможностями, которые в нем предоставлены для достижения социального успеха каждым. Психологический статус члена общества зависит от степени успешности его в жизни. Преследующее человека переживание неуспеха приводит к внутриличностному конфликту, нарушениям здоровья и дезадаптации. Стремление к социальному успеху определяется ведущими социальными потребностями – в безопасности, любви и признании, в самореализации. Неслучайно

с самого момента появления ребенка на свет окружающие взрослые, и прежде всего родители и педагоги, озабочены его социальным успехом.

В школе человек не только приобретает знания основ наук, он проходит «школу жизни». Именно в образовательном учреждении ребенок впервые сталкивается с требованиями общества. В школе он начинает взаимодействовать с другими людьми на различных уровнях – личностном и деловом. Там его пребывание носит целенаправленный, общественно значимый характер, социально оцениваются его возможности, а деятельность

становится социально значимой. Образовательная среда школы как социального института представляет собой модель общества, где ребенок занимается учебной деятельностью, воплощающей социально значимую деятельность, обретает знания об обществе, и в частности, о школе как социальном институте, получает опыт социального взаимодействия; у него развиваются мотивации и личностные качества, проявляющие эту систему отношений. Уже в школе человек приобретает первый опыт переживаний социальной успешности и неуспешности, получает возможность установить причинно-следственную связь между определенным поведением, качествами личности и социальной успешностью. Для того чтобы этот процесс был более эффективным, он не должен происходить стихийно. Детям самостоятельно трудно выделить причины социальной успешности. Они чаще видят лишь их внешнюю сторону. Для постижения и развития внутриличностных оснований социальной успешности в школе должны быть созданы специальные условия, вестись целенаправленная работа, опирающаяся на научные представления о сущности социальной успешности, ее составляющих и личностных качествах, развитие которых способствует ее достижению.

Определение показателей социальной успешности мы строили исходя из научных представлений об успехе вообще, и успехе в социальнозначимой деятельности в частности. В словаре В.И. Даля слово «успех» истолковано как удача в делах, достижение желаемого, завершение дел в нужное время. В значении слова нетрудно выделить три важнейших признака – временной, целевой и деятельности (достижение значимой цели в нужное время).

Содержание социального успеха определяется востребованностью человека в обществе, соответствием его возможностей особенностям развития общества и его запросам. Сегодня мы живем в обществе, осуществляющем переход от индустриального пути развития к постиндустриальному, когда увеличивается значимость социальных отношений, взаимодействия, достижения успеха в социально значимой деятельности, самостоятельного решения жизненных проблем. Возрастает ответственность человека за свое собственное благополучие и благополучие жизни на земле в целом. Все больше востребованы умение эффективно

взаимодействовать, способность реализовать социально значимые цели, решать жизненные проблемы. Востребован человек, обладающий этими умениями.

Как показывает анализ научной литературы, социальная успешность может определяться с различных позиций. Во-первых, это внешняя по отношению к личности позиция, анализирующая социальную успешность с точки зрения социального признания. В психолого-педагогических исследованиях это рассмотрение социальной успешности в контексте акмеологии, представляющей социальную успешность как достижения в профессиональной деятельности (А.А. Деркач, А.К. Маркова), и связанное с ними профессионально-личностное самоопределение человека в старшем школьном возрасте (Н.С. Пряжников). С внешних позиций социальная успешность рассматривается в контексте процессов социализации и социальной адаптации (А.Л. Венгер, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Т.В. Снегирева и др.), как их результат, признанный обществом (адекватная требованиям общества социализация, эффективная социальная адаптация); как эффективное моделирование поведения (А. Бандура); как эффективное взаимодействие с миром, другими людьми и самим собой (Л.А. Петровская, В.Н. Куница, Д. Равен).

Другая позиция рассмотрения этой проблемы связана с самой личностью, механизмами понимания, восприятия социального успеха и отношения к нему личности (А.А. Бодалев, В.В. Знаков, Г.И. Марсанов, Н.А. Рототаева, А. Аргайл и др.). Здесь социальная успешность рассматривается как деятельность реализации личностью стремления обрести дело своей жизни, отвечающая ожиданиям общества, осознанная и ответственная самореализация личности. Социально успешный человек имеет субъективно ценные, позитивно окрашенные достижения в важных для него социально значимой деятельности, взаимодействии и решении жизненных проблем.

Исходя из названных подходов, социальную успешность мы понимаем как наличие социально признанных, субъективно ценных достижений в социально значимой деятельности, взаимодействии и решении жизненных проблем.

В определении показателей успешности мы исходили из анализа сфер социально значимой деятельности, где личность может достигнуть успеха.

На каждого своего гражданина общество возлагает трудовые обязанности. Человек как общественный субъект может реализоваться в профессии. Если он достигает успехов в профессиональной деятельности, становится ценным специалистом, признанным мастером своего дела и получает удовольствие от профессиональной деятельности, то такой человек, безусловно, является социально успешным. Для достижения этого необходимо определиться с выбором подходящей для личности профессии. Процесс выбора сферы профессиональной деятельности начинается уже в школе, где личность знакомится с основами различных наук и их применением в профессиональных сферах.

Наиболее значимой для учащегося сферой жизнедеятельности является учебная деятельность. Она является социально значимой, так как отражает задачи общества, поставленные перед каждым его членом в соответствующем возрасте, характеризуется социальной оценкой и значимым, общественно ценным результатом, а также организуется посредством социального института – школы. Социальные обязанности граждан по вхождению в культуру общества посредством освоения системы знаний, умений и навыков реализуются в учебной деятельности. Для достижения успеха в ней школьнику необходимо овладеть основными компонентами учебной деятельности, выработать свой индивидуальный стиль.

К сожалению, в силу самых различных обстоятельств не все учащиеся могут достичь одинаковых успехов в учебной деятельности. Да и успешность в ней не всегда однозначно определяет социальную успешность ученика в других видах социально значимой деятельности. Кроме учения, школьник вовлечен в социальное взаимодействие – особый вид деятельности, позволяющий реализовать совместные с окружающими людьми задачи. Социально успешным может быть только человек, умеющий налаживать отношения с другими, удовлетворенный своим социальным взаимодействием. Значимыми в данном контексте являются коммуникативные умения, навыки сотрудничества.

Специфической сферой взаимодействия человека, обеспечивающей переживания личного счастья, является круг близких людей, и прежде всего семья. Доверительные отношения с близкими людьми, взаимопо-

нимание, успешное выполнение родителями своих функций – важнейшие составляющие социальной успешности. Успешная реализация роли семьянина, супружеской и родительской ролей зависит от готовности человека к их реализации, которую он приобретает уже в детском возрасте под влиянием как опыта жизнедеятельности в собственной родительской семье, так и через специальное обучение, которое может быть организовано в школе.

Особую роль во взаимодействии человека с другими людьми играют навыки конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях, способность к решению проблем. Умение справляться с трудностями как имеет значение для успешности в учении, общении, сотрудничестве, так и обеспечивает возможность самореализации личности в обществе.

Еще одной сферой социально значимой деятельности является внеучебная деятельность, так называемая досуговая сфера. Для социальной успешности важны как наличие хобби, так и возможность его продемонстрировать. Наличие у школьника «дела для души» позволяет реализовать потребность в признании, а достижения в нем обеспечивают переживание социальной успешности.

Учитывая естественную потребность человека в признании, нельзя обойти вниманием и такую важную сферу социального самопроявления, как общественная деятельность. Проявляя общественную активность, учащийся получает возможность обнаружить и развить все имеющиеся у него способности.

И, наконец, еще одной важнейшей сферой проявления социальной успешности является сохранение и укрепление здоровья. Социальная успешность связана с установкой на здоровый образ жизни и навыками здоровьесбережения.

Достижение социальной успешности в каждой из обозначенных сфер личности определяется обретением целой системы умений: взаимодействовать с людьми, учиться решать жизненные проблемы, быть готовым к семейной жизни и воспитанию детей, найти дело по душе, организовать свой досуг, поделиться профессионально, проявлять себя в социуме.

На основе выделения сфер достижения социальной успешности, навыков, ее обес-

печивающих, а также исходя из того, что социальная успешность определяется как наличие социально признанных, субъективно ценных достижений в социально значимой деятельности, взаимодействии и решении жизненных проблем, мы выделяем совокупность показателей, позволяющих оценивать степень достижения социальной успешности. При этом совокупность показателей включает в себя две группы признаков: внешние, определяющие социальное признание и одобрение достижений, и внутренние, определяющие их субъективную значимость (табл. 1).

Важной психолого-педагогической задачей является оценка динамики социальной успешности школьников в условиях конкретного образовательного учреждения. Мы выделяем два подхода к оценке эффективности деятельности школы по содействию достижению социальной успешности учащихся – диагностический, состоящий из пакета диагностических методик, адресованный отдельным участникам образовательного процесса, и экспертный, представляющий набор экспертных оценок участников образовательного процесса и внешних экспертов, изучающих его состояние.

В центре диагностического подхода находится личность, и прежде всего личность школьника как «продукт» деятельности школы. Он описывает систему требований к личности школьника, отраженную в категории «социально успешная личность». Этот подход позволяет оценить результативность работы по изменениям, происходящим в личности ученика, определить тенденции этих изменений и, что особенно важно, соотнести происходящие изменения с идеальными вариантами, моделями и целями деятельности.

На основе выделенных нами показателей социальной успешности и личностных

качеств, способствующих ее достижению на различных этапах общего образования, была построена программа диагностики, направленная на изучение внутренних критериев социальной успешности и личностных качеств, способствующих ее достижению. При этом осуществлена критериальная конкретизация каждого показателя социальной успешности в соответствии с возрастными моделями «социально успешной личности». Подбор методик осуществлялся также с учетом возрастных особенностей и возможностей детей. К диагностике привлекались школьники трех возрастных групп: младшие школьники, ученики среднего звена и старшеклассники. Диагностику проводили педагог-психолог и классные руководители.

Экспертный подход представлял собой внешнюю (объективную) оценку проявлений социальной успешности школьников, а точнее, фиксировал социально одобряемые успехи в значимых сферах жизнедеятельности школьников. В качестве показателей использовались объективные достижения. При этом в качестве экспертов выступали педагоги, сами школьники, их родители, что позволяло максимально учесть все сферы жизнедеятельности.

В диагностический аппарат включались методики, используемые для изучения субъективных признаков и личностных качеств, способствующих достижению социальной успешности школьников, а также экспертные листы оценки социальных достижений ученика.

Тест тревожности Филлипса позволяет определить общий уровень эмоционального благополучия человека в социуме, а также выделить и оценить отдельные факторы, его определяющие (переживание социального стресса, фрустрацию потребности достижения успеха, характер взаимодействия). Важ-

Таблица 1

Показатели социальной успешности

Внешние признаки	Внутренние признаки
Достижения в учебе Достижения во внеучебной деятельности Общественная активность Социальная адаптация Конструктивное взаимодействие Профессионально-личностное самоопределение Семейные ценности Здоровье	Интерес к обучению Удовлетворенность деятельностью Самореализованность Решенность значимых проблем Удовлетворенность отношениями Осмысленность жизни Доверительные отношения в семье Психологический комфорт

но, что тест дает возможность выявить характер эмоционального самочувствия ребенка в школе, показывающего уровень приспособления к школьной среде и окружающей действительности.

16-факторный опросник личностных черт Кетелла оценивает степень сформированности личностных качеств, определяющих успешное поведение в социуме, таких как общительность, эмоциональная устойчивость, активность, социальная ответственность, совестливость, проницательность, групповая зависимость, самоконтроль.

Тест-опросник коммуникативных умений Ю.З. Гильбуха направлен на выявление уровня сформированности конструктивных коммуникаций школьника во взаимодействии как со сверстниками, так и со взрослыми. Он показывает степень сформированности такого важного основания социальной успешности, как умение взаимодействовать с другими людьми.

Опросник «Мотивация успеха – боязнь неудач» А.А. Реана определяет ведущую мотивацию человека, направляющую его поведение, и дает возможность оценить степень выраженности стремления к успеху как ведущей мотивационной характеристики социально успешной личности.

Тест измерения самооценки Дембо-Рубинштейн показывает уровень самооценки школьником своей личности, степень ее адекватности, отражающую адекватность поведения в социуме, а также позволяет выявить уровень потребности в достижении как индикатор стремления к самосовершенствованию, выступающего в качестве базового основания социальной успешности.

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева направлен на выявление жиз-

ненных смыслов человека, определение жизненных позиций, социальных ценностей. Показывает степень осмысленности жизни, наличие жизненных целей, направляющих социализацию личности в обществе, профессионально-личностное самоопределение.

Тест ценностных ориентаций М. Рокича в модификации Д.А. Леонтьева дает возможность выявить ценности, к которым, по мнению испытуемого, следует стремиться, а также степень реализации этих ценностей. Дает возможность оценить характер стремлений испытуемых, социальную значимость для личностной реализации в обществе этих стремлений, включая и семейные ценности.

Тест СПА (социально-психологической адаптации личности) в адаптации Снегиревой оценивает степень социальной адаптивности личности, определяет сферы, в которых она реализовалась.

Тест учебной мотивации Гильбуха, методика эмоционального отношения к учению Д. Андреевой позволяют в соответствии с возрастными особенностями школьников выявить преобладающий тип учебной мотивации, интерес к учению.

Данные методики используются в строгом соответствии с возрастными особенностями испытуемых, на основе возрастных моделей социальной успешности (табл. 2).

Результаты диагностики оцениваются по каждому показателю социальной успешности отдельно в уровнях, предлагаемых в каждой методике. Анализ результатов проводится на основе динамики уровней у каждого ученика, количества учеников каждого уровня по классу и школе в целом. Общий уровень не определяется, так как нас интересует динамика показателей социальной успешности и

Таблица 2

Использование средств диагностики

Методика	Группы испытуемых		
	Младшие школьники	Подростки	Старшие школьники
Тест тревожности Филлипса	+	+	+
Тест Кетелла	+	+	+
Тест коммуникативных умений Гильбуха		+	+
Опросник мотивации Реана		+	+
Тест самооценки Дембо-Рубинштейн	+	+	+
Тест учебной мотивации	+	+	+
СПА		+	+
Тест СЖО Леонтьева			+
Тест ценностных ориентаций Рокича		+	+

личностных особенностей, способствующих ее достижению.

Экспертная оценка социальной успешности и ее личностных оснований осуществляется на основе схемы оценки достижений ученика. Каждый ученик имеет экспертный лист оценки социальной успешности. К его заполнению привлекаются классный руководитель, педагог-психолог, учащийся и его родители. Мнения множества экспертов позволяют учесть все сферы проявления социальной успешности. Участие самого ученика способствует активизации его внутренних

ресурсов для достижения социальной успешности.

Итоговая оценка производится на основании общего количества баллов. Результативность определяется на основе отслеживания динамики показателей социальной успешности каждого ученика, учеников каждого класса и в целом – по школе. Таким образом, предложенная система диагностических показателей и средств позволяет надежно определять пути психолого-педагогической работы по формированию социальной успешности у школьников.

УДК 159.947

А.В. ФИЛИППОВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра теории, истории и педагогики искусства
E-mail: lavr-f@mail.ru

Проблема процессуального подхода к вокальной деятельности

В статье дан психологический анализ вокальной деятельности с точки зрения функционально-деятельностного подхода.

Ключевые слова: деятельность, психология искусства, вокальная деятельность, структура деятельности.

A.V. PHILIPPOV

The Problem of the Remedial Approach to Vocal Activity

There is the psychological analysis of vocal activity from the point of view of functional-active approach in the article.

Key words: activity, art psychology, vocal activity, activity structure.

Понятие деятельности все более и более становится органичным в методике музыкального обучения, музыкальном искусстве и занимает в последнее время все больше места в научной литературе и научных дискуссиях. Предмет обсуждения начал складываться по мере того как деятельностный подход, характеризующий вначале материально-производственную сферу, все более внедрялся в когнитивные разделы психологии. С одной стороны, деятельностный подход объявлялся основой познания личности, с другой стороны, высказывались мнения, что поиск знаний на основах принципов деятельности существенно сдерживает развитие психологии. Долгое время категория деятельности игнорировалась и музыковедением. Тем не менее осознание музыки

как специфического мышления, имеющего в своей основе не язык, а интонацию, и развитие представлений о мышлении, творчестве как элементах деятельности все более сближают искусство и науку.

По нашему мнению, окончательно примирить деятельностный подход с психологией искусства можно лишь уяснив его в свете процессуального аспекта. Как известно, временные характеристики, а именно таким является процесс, наиболее трудны для осознания и усвоения. Процесс является некой душой, частицей вечности, оживляющий и объединяющий аналитические компоненты, в нашем случае, – деятельности (цель, мотив, операции и т.д.) в единое целое. Интуитивный по своей природе, он практически не поддается прямому управлению. Однако

с помощью рефлексии возможно частичное его регулирование. При всей сложности данного понятия можно выделить некоторые его характеристики. К ним относятся:

функциональная направленность, единство функции и развития;

линейная и пространственная связность;

квантование и трансцендентность;

беспрерывность как неразрывная связь конечных элементов;

самодостаточность (рождение цели и мотивов, их корректировка в процессе деятельности);

векторность, или силовая направленность;

гибкость, изменчивость, непредсказуемость;

единство и противоположность субъективной конечной отдаленности человеческого «я» от мира и бесконечной вселенной;

неразрывность сознательного и бессознательного;

невозможность формирования навыков, актуализации и развития мотивов, проявления способностей вне рамок процесса;

инерционность.

Как известно, гортань не предназначена природой специально для голосообразования. Последнее, по мнению Р. Юссона, является продуктом высшей нервной деятельности мозга, глубиной его организации и последующим «функциональным приспособлением, добавленным, навязанным более или менее быстро анатомии и морфологии» [1, с. 214].

Проблема возможности функционального изменения деятельности какого-то органа без изменения его строения в общем виде и вне связи с вокальной функцией рассматривалась многими психологами, в том числе и С.Л. Рубинштейном. Он сделал вывод, что при переходе к высшим ступеням развития возрастает относительная независимость функции от строения, появляется возможность полного изменения деятельности органа без изменения его строения. Важной составляющей выводов Рубинштейна является утверждение, что «в окончательной своей форме орган является продуктом не самого по себе функционального созревания, а функционального развития: он функционирует, развиваясь, и развивается, функционируя» [2, с. 111]. Единство функции и развития – важная особенность формирования голосового аппарата, особенно если оно происхо-

дит на ранней стадии развития организма. В то же время есть ряд физиологических ограничений, связанных со сложностью певческой функции и ее зависимостью от развития нервной и мышечной систем, – после периода полового созревания приходится практически заново устанавливать координационные связи между внутренним вокально-музыкальным мышлением и возможностью его внешнего воплощения. Несмотря на значительную пластичность голосообразующей системы, барьер полового созревания преодолевает далеко не каждый индивидуум, до этого имеющий профессиональные голосовые навыки. Несколько веков назад проблема преемственности голосового развития, его постепенности решалась таким кардинальным методом как кастрация. В наше время эстетика вокального искусства не позволяет опускаться до подобных крайних действий. Тем не менее голос и как элемент движения истории, и как фактор формирования мышления личности – это не просто раскрытие и развитие в процессе деятельности задатков, данных от природы, но один из самых ярких примеров, обладающий такими диалектическими и процессуальными характеристиками, как «скачок», «превращение в противоположность», «уничтожение старого и возникновение нового» и т.п.

Связность – существенная особенность процессов, по крайней мере, музыкального рода. Представление о ней целиком опирается на характер музыкального мышления, возникающего во время восприятия и исполнения вокальной музыки. Если реальное мышление представляет собой аналитическую цепочку связей причины и следствия, то музыкальное мышление несколько сложнее. Ощущение связности (мелодии) возникает лишь тогда, когда каждый момент музыкальной мысли мы соотносим со всеми другими ее моментами – и как отдельными, и как элементами единого целого. Проживая мелодию, мы через чувство тоники одновременно ощущаем ее начало и конец, предчувствуем ее изломы, динамику, кульминацию. Конечно, вхождение в музыкальное мышление практически всегда основано на некоторой репродуктивности. Прослушивание прослушанного и исполнение исполненного способствует эффективному присвоению чужого эмоционального опыта, его проживанию. Некоторые музыковеды называют эти музыкальные ощущения, развернутые во времени, путем.

Таким образом, музыкальный путь – это процесс восприятия или исполнения музыкального материала, развернутый во времени с одновременным ощущением этого материала как единого целого.

Более сложный этап целостности музыкальных ощущений – это чувство музыкального пространства. Это ощущение, наряду с основным путем, мелодией, множества виртуальных составляющих, имеющих те же параметры начала и конца, те же гармонические повороты и динамические спады и подъемы. По-видимому, осознание чувства музыкального пространства привело к созданию гармонии как музыкальной дисциплины.

Следующая ступень – это ощущение структуры музыкального пространства как единого целого, как говорят физики, его кривизны, т.е. всех возможных мелодических и гармонических построений, ограниченных ладовой основой. Лад, или принятые интонационные соотношения, – это некая фундаментальная категория, определяющая не только эмоциональные состояния (Апулей), но и национальные и даже цивилизационные особенности музыкального мышления (они различны в Китае, Индии, Европе).

Общефилософское понятие единства непрерывного и прерывного также характеризует процесс пения. С одной стороны, с точки зрения теории деятельности, пение как искусство передает средствами певческого голоса идейно-образное содержание музыкальных произведений и обладает прерывными характеристиками, так как результатом, или продуктом пения является качественное исполнение вокального произведения. Продукт любого процесса прерывен. С другой стороны, само пение как способ интонационного мышления может существовать только в виде непрерывного процесса. Как язык не может существовать без постоянного общения между его носителями, так и пение возможно только при постоянном эмоциональном общении певца и исполнителя, передаче навыков певческого процесса от учителя ученику. Используя определения процесса, данные А.В. Брушлинским, можно охарактеризовать пение как процесс, который «всегда непрерывный, живой, предельно пластичный и гибкий, никогда изначально полностью не заданный, а потому формирующийся и развивающийся, порождающий те или иные продукты в ходе взаимодействия человека с миром» [3, с. 132]. Через интонацию певец

вживается в эмоциональный опыт предыдущих поколений, выраженный в вокальных произведениях, постоянно воспроизводя и обновляя его не только в себе самом, но и в окружающей его аудитории.

Важным в понимании формирования вокального мышления как процесса является соотношение цели, мотива, результата. Как правило, пение связано с удовлетворением внутренних потребностей эстетического, познавательного, художественно-творческого свойства, которые зачастую не сопровождаются четким осознанием цели и побудительных мотивов. Цель не ясна сразу, а нащупывается, изменяется, уточняется в процессе. Кроме того, сам «эмоциональный вывод», инсайт, озарение можно ощутить только в процессе исполнения или восприятия, а попытка его аналитического осознания вне рамок процесса творческого состояния заранее обречена на неудачу. Иначе говоря, в музыкальной деятельности целью может выступать сама музыкальная деятельность, т.е. цель как идеальный, неуловимый образ желаемого результата уступает место удовлетворению неосознанных потребностей в эмоциональной разрядке, эмоциональном общении, любви к данной деятельности, получении удовольствия от самого процесса пения. Проблема самостоятельности музыкальной деятельности, в том числе и певческой, имеет, скорее всего, психофизиологическую основу и в достаточной мере не изучена. Тем не менее утверждение, что потребности и мотивы являются побудительной причиной, «спусковым крючком» начального периода музыкальной деятельности, не вызывает сомнения. Цель в виде направления движения (процесса) к идеальному образу, который в вокальной педагогике называется вокально-техническим эталоном, является желаемым результатом вокальной деятельности. Таким образом, результат – это динамичное образование, изменяющееся и уточняющееся в процессе пения. Можно сделать вывод, что все компоненты вокальной деятельности, так же как и результат, возможны и существуют только во взаимном переплетении и дополнении, постоянно перетекая друг в друга и структурируя друг друга.

Кроме этого, существуют некоторые характеристики, говорить о которых невозможно вне контекста процесса. Как всякая личность, образующая при рождении свой

космос, как всякое движение, одновременно проявляющее и формирующее законы окружающего мира, певческий процесс образует некое пространство со своими силовыми характеристиками, ощутить которые можно только в самом пении. С одной стороны, это инерционные силы естественного характера, возникающие вследствие колебательной работы связок и требующие особых навыков управления, силы противодействия и сопротивления резонансного характера, без учета которых невозможно эффективное звукоизвлечение. С другой стороны, возникают силы, направляющие творческое, эмоциональное и духовное движение.

Очень трудно понять и ощутить процессуальный характер вокальной технологии. Любая технологическая операция, будь то работа над высокой позицией, опорой дыхания или звука, интонирование, управление вибрато и т.д., не может быть одномоментной и окончательной, а создается и контролируется в каждый отрезок времени звучания голоса, при этом сам процесс пения никак не сводится к сумме нужных операций, а является неделимым и непрерывным. Здесь уместно выражение Л. Кэрролла из «Алисы в Зазеркалье»: «...чтобы только остаться на том же месте, приходится бежать со всех ног! Если же хочешь попасть в другое место, тогда нужно бежать, по меньшей мере, вдвое быстрее!»

Ощущение, что надо постоянно стремиться, развиваться без остановки, застоя и «зажима», характерно также для творческих и духовных процессов, возникающих в пении. Как мы уже подчеркивали, эти ощущения, как правило, имеют некую векторную и силовую направленность. Если направленность физических процессов в пении имеет материальную основу в виде сил, возникающих при движении и ускорении, то направленность эмоциональных, креативных, ценностных певческих процессов обусловлена замыслом автора, его подсознательным ощущением эмоционального вектора, связанного с историей культуры, собственным пониманием вечных истин в виде смысла жизни, предназначения и существования человека, судьбы и т.д. Движение имеет трансцендентальный характер и связано со стремлением к абсолютному знанию. Следует подчеркнуть, что для живых векторных процессов важнее всего не достижение результата, идеала, ибо в абсолютном он недостижим, а ощущение сил, ведущих к нему, и движение в нужную сто-

рону. Для пения это важнее всего, поскольку живой процесс – это основа коммуникативности, проявления любви как певца к пению, так и слушателя к певцу.

Тем не менее эмоциональный «момент направленности» (выражение С.Л. Рубинштейна) и некоторая инерционность движения при всей их динамической силе не мешают гибкости художественного процесса. Сама доминанта возникает в результате постоянных эмоциональных отступлений, наплывов, новых откровений, не проявившихся, но ощущаемых чувств, коллажей, предпочтений и симпатий. В этом смысле и можно говорить о единстве направленности процесса и творческой свободе исполнителя.

Наличие сознания у человека разрушает абсолютную симметрию мира. Оппозиция личности и бытия позволяет познать мир, выделить и соединить воедино его существенные стороны, оценить и прочувствовать их важность для себя. Рождаясь и развиваясь вместе с человеком, бытие, по выражению С.Л. Рубинштейна, бесконечно только через отношение ко всему «порожденному предшествующим развитием человечества». Оно бесконечно только через конечное бытие других людей. Таким образом, общение, в том числе и эмоциональное, – важный элемент постижения и строительства мира. С.Л. Рубинштейн называет подобное бытие наличным. Именно через него «жизнь человека вступает во взаимодействие с жизнью человечества, воплощенной в продуктах деятельности человечества, народа, общества». Каждую минуту жизни наше «я» соотносит себя с другими людьми. В вокальном общении это соотношение приобретает наиболее глубокие и эмоционально выразительные формы. Процесс пения через пространство произведения создает невидимую связь между наличным бытием певца и бытием слушателей и, попирая одиночество и смерть, устремляет их к неким вечным и непреходящим ценностям.

Соотношение сознательного и бессознательного – один из интереснейших моментов пения как процесса. О сознательном – технологии и управлении – и бессознательном – чувстве – и их переплетении не имеет смысла говорить вне рамок процесса.

Трудность уложения эмоции в прокрустово ложе сознания также связана с тем, что понятие интеллекта тяготеет больше к единичному и анализу, а эмоции, скорее, к вечному и бесконечному. Их взаимодействие и

гармонизация возможны только в движении. Именно это перетекание эмоционального и рационального друг в друга можно назвать художественным видением мира, художественным мышлением. Великий русский певец Ф.И. Шаляпин называл это двойственное проявление художественного мышления «маска и душа», что можно расшифровать как глубокое певческое переживание заданной художественной темы при одновременном знании механизма создания эмоции с помощью качеств голоса и их воздействия на окружающих.

В заключение следует добавить, что проблемы вокального исполнительства, связанные с отсутствием индивидуальности, также решаются в рамках понимания пения как процесса. Вокальная педагогика за много лет

наработала ряд технологических приемов и принципов по воспитанию голоса, которые достаточно универсальны и едины во многих авторских и национальных вокальных школах. В этой связи мы все больше видим певцов высокотехнологичных и профессиональных, но, как правило, похожих друг на друга.

Отсутствие индивидуальности, по моему мнению, связано с отсутствием понимания музыки как эмоционально-образного процесса, в котором технология – это всего лишь «глина», из которой, уподобляясь богу, мы должны сотворить нечто. Процесс этого творения через эмоциональную сущность слова и интонационную музыки «в душе у каждого из нас» и представляет собой рождение на наших глазах художественной индивидуальности.

Библиографический список

1. Юссон Р. Певческий голос. М., 1974.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1976.
3. Брушлинский А.В. Деятельность субъекта и психическая деятельность // Деятельность: теория, методология, проблемы. М., 1990.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.37

Н.С. АРИНУШКИНА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: arinushkina@yandex.ru

Специфика социальной категоризации молодежи в различных условиях социализации

В статье представлен анализ категоризации на «своих» и «чужих» в представлениях учащейся молодежи. В качестве основного рассмотрен механизм принятия и дистанцированности. В статье социальные представления о «своих» и «чужих» рассматриваются как важнейшие показатели сформированности социальной и личностной идентичности молодежи.

Ключевые слова: социальная психология личности, идентичность, социальные представления, социальная категоризация.

N.S. ARINUSHKINA

A Specific of the Social Categorizing of Young People is Socializations under Various Conditions

There is an analyse of categories of «friends» and «strangers» in opinions of students in the article. As a basic mechanism the mechanism of acceptance and distances. In the article there are social presentations about «friends» and «strangers» examined as major indexes of formed social and personality identity of young people.

Key words: social psychology of the person, identity, social representations, social division.

Идентификация рассматривается как процесс, заключающийся в отождествлении личности с определенной социально значимой целостностью. С целью анализа общей характеристики идентичности нами использовались методики, направленные на изучение особенностей социальной дистанции, гетеро- и автостереотипов, а также структуры личностных конструкторов.

В отношении определения отчужденности и приближенности социальных категорий, сформированности социальной идентичности испытуемых показательны результаты категоризации «свои-чужие». Центральным

механизмом самокатегоризации является идентификация, сопоставление «своего» и «чужого», принимаемого и отвергаемого. В связи с этим представления о «Мы» и «Они» выступают важнейшими показателями сформированности социальной и личностной идентичности. Обратимся к результатам, полученным с помощью модифицированной методики шкалы социальной дистанции (Э. Богардуса).

Результаты исследования субъективно предпочитаемой степени социально-психологической дистанции выявили следующие особенности отношений учащихся

и студентов. Общее количество испытуемых – 355 человек, юноши и девушки, россияне (табл. 1).

При рассмотрении близкой дистанции как среди учащихся, так и среди студентов наблюдается принятие своих возрастных групп (11 класс – 0,85, 1 курс – 0,87, 3 курс – 0,82, 5 курс – 0,82). Однако показатели на 3–5-х курсах снижаются. Этот факт свидетельствует об изменении учебно-профессиональной идентичности на этих курсах.

Существенные расхождения наблюдаются в возрастных категориях относительно культурной и национальной дистанций. Показатели категории «кавказцы, татары, азербайджанцы, казахи» в среднем по выборке менее принимаемы (0,38, 0,5, 0,37, 0,35).

Сравнительное приближение татар связано с устойчивыми межличностными отношениями, существующими в студенческой группе, также значимо влияние фактора пространственной близости, что повышает позитивное восприятие партнеров и возникновение дружеских чувств. Чаще всего испытуемые дистанцировались от азербайджанцев.

Заметим, что нейтральная дистанция связана с показателями личностной идентичности. Роли ребенка и подростка были приняты всеми группами (11 класс – 0,84, 0,80; 1 курс – 0,78, 0,79; 3 курс – 0,71, 0,78; 5 курс – 0,79, 0,77).

Полученные результаты в выборке учащихся говорят об их личностной идентич-

ности и принятии предложенных ролей. Среди студентов 5-х курсов выбор ролей может свидетельствовать о становлении профессиональной, групповой идентичности.

Между тем результаты по дальней дистанции студенчества показывают принятие престижных ролей – военнослужащего, бизнесмена, чиновника, политика, демократа. Роль политика оценивается испытуемыми неоднозначно (11 класс – 0,72; 1 курс – 0,61; 3 курс – 0,48; 5 курс – 0,66). Возможной причиной принятия политика, священника, бизнесмена в выборке одиннадцатиклассников стала эмоциональная положительная оценка данных ролей и их престижность. Противоположные роли «коммунисты–демократы» в выборке учащихся принимаемы. Остальные группы дистанцированы, и это говорит о низком интересе испытуемых к политической деятельности. Возможно, дистанцирование во всех возрастных группах, с одной стороны, происходит от ролей непрестижных, социально незначимых. С другой стороны, дистанцированность может объясняться субъективными предпочтениями и представлениями испытуемых.

Степень принятия ролей политика, священника, чиновника снижается на 1–3-х курсах, что, на наш взгляд, означает снижение интереса к политике и религии и понижение значимости политической и религиозной идентичности в структуре личности. Между тем негативизм в отношении политики, религии, общественной деятельности может быть связан с субъективным отношением к

Таблица 1

Социально-психологическая дистанция в динамике

Роли	11 класс	1 курс	3 курс	5 курс
Учащиеся, студенты	0.85	0.87	0.82	0.82
Подросток	0.84	0.78	0.71	0.79
Ребенок	0.80	0.79	0.78	0.77
Политик	0.72	0.61	0.48	0.66
Священник	0.70	0.43	0.40	0.39
Военнослужащий	0.73	0.76	0.70	0.64
Бизнесмен	0.78	0.72	0.69	0.67
Чиновник	0.73	0.54	0.45	0.48
Коммунисты	0.62	0.34	0.28	0.30
Демократы	0.78	0.41	0.34	0.45
Бомж	0.37	0.17	0.16	0.23
Кавказцы	0.52	0.34	0.25	0.38
Татары	0.57	0.53	0.34	0.56
Казахи	0.53	0.47	0.23	0.24
Азербайджанцы	0.50	0.34	0.22	0.33

Примечание. Приближение значений к 1 свидетельствует о принятии категории испытуемыми, чем больше величина, тем больше степень принятия роли.

Таблица 2

Гетеростереотипы

Национальности	Позитивные характеристики	%	Негативные характеристики	%	Амбивалентные характеристики	%
Кавказцы	–	–	Наглые	12.5	–	–
			Жестокие	12.5		
			Грубые	18.8		
Татары	Порядочные	9.4	Злые	9.4	Хитрые	21.9
			Жадные	9.4	Обычные	9.4
Казахи	Добрые*	15.6	Тупые, глупые	9.4	Узкоглазые	12.5
					Обычные	9.4
					Странные	9.4
Азербайджанцы	Веселые*	9.4	Наглые	12.5	Обычные	12.5
	Добрые*	9.4				
Всего по группам		43.8		84.5		75.1

* Качества, сопадающие с выделенными испытуемыми в автостереотипах.

данным сферам. Роль военнослужащего во всех возрастных категориях оценивается как значимая, это также связано, на наш взгляд, с традиционными представлениями о роли военнослужащего, представлении о материальной обеспеченности и социальной престижности.

Своеобразной защитной реакцией являются отказ от определения своего группового членства и описание себя в терминах личностных и моральных (хороший человек, добрый, ленивый и т.п.). Однако, несмотря на принятие роли политика, роль чиновника в выборке студентов 3–5-х курсов снизилась. Данные, полученные методикой измерения социальной дистанции, подтвердили результаты теста «Свои-чужие».

Рассматривая выборку испытуемых нетитульных национальностей, мы выявили значимые различия. Так, все национальности были оценены ими как принимаемые (кавказцы – 0,57, татары – 0,82, казахи – 0,7, азербайджанцы – 0,5), что, вероятно, свидетельствует о более высоком уровне этноцентризма у части данной выборки первокурсников по сравнению с русскими студентами.

Принятие ролей ребенка, подростка, учащегося, студента говорит о сформированности личностной и учебно-профессиональной идентичности. Таким образом, развитие

идентичности происходит поэтапно. Выделяется три вида идентичности – приобретенная, внешне обусловленная, заимствованная, – которые характеризуют структуру и компоненты идентичности личности. Важно подчеркнуть, что конфигурация элементов идентичности обеспечивает индивиду эмоциональное благополучие, высокий уровень самопринятия и оценки со стороны общества.

В качестве значимых индикаторов социальной и личностной идентичности можно считать автостереотипы и гетеростереотипы. Автостереотипы и гетеростереотипы являются показателями представления об этнической группе, и, в свою очередь, их анализ позволит проанализировать основу причисления «себя» к определенной этнической общности и соотнесения с нею.

Поскольку этническая идентичность включена в социальную идентичность (результаты исследования указывают на высокую значимость этнической идентичности), обратимся к авто- и гетеростереотипам испытуемых.

В результате качественного анализа гетеростереотипов были выделены позитивные, негативные и амбивалентные характеристики (табл. 2). Среди групп национальностей резко отрицательно испытуемые выделили кавказцев, которые определяются ими

как «наглые, жестокие, грубые» – характеристики, носящие негативный характер (43,8 %). Группа татар описывается неоднозначно. Так, например, превалировали такие описательные характеристики, как «хитрые, порядочные, злые, обычные, жадные» – это, возможно, говорит об амбивалентном отношении к представителям данной этнической группы. В отношении азербайджанцев, казахов испытуемые выражают негативную оценку их нравственных качеств, отмечаются социально нежелательные личностные свойства (12,5%; 9,4%).

Из приведенного материала видно, что у каждого из представленных этносов существует своя система признаков, которая, очевидно, описывает характер взаимодействия. Татары, казахи и азербайджанцы оцениваются испытуемыми как позитивно, так и негативно. Между тем среди этнических групп наиболее неприятными для испытуемых являются кавказцы.

Особо интересны автостереотипы испытуемых, приведенные в табл. 3. Среди них преобладают как позитивные, так и негативные характеристики, которые носят надситуативный личностный характер. Характеристики конкретны и относятся к определенным классам ситуаций, большинство из них находится в сфере межличностного общения. В автостереотипах испытуемых превалируют

позитивные самоописательные характеристики. Формирование этнической идентичности изучаемой группы происходит в условиях, благоприятствующих развитию позитивной идентичности. Для Саратова русский этнос является титульным по отношению к другим этносам, поэтому своеобразие групповой идентификации склоняется к позитивной этнической идентичности.

Для изучения степени дистанционности и определения степени близости автостереотипов и гетеростереотипов был проведен их сравнительный анализ. Сравнительные характеристики испытуемых, преимущественно русского этноса с кавказцами, татарами, казахами и азербайджанцами, совпали только лишь два раза. Такой факт позволяет предположить, что испытуемые имеют с перечисленными выше этносами большую ценностно-культурную дистанцию. Однако при рассмотрении расположения характеристик видно, что, хотя с азербайджанцами, казахами совпадает только два признака, место расположения их в системе ценностей и испытуемых приближено.

Совпадения между описательными гетеростереотипами татар и автостереотипами испытуемых отсутствуют. Так, например, основной позитивной характеристикой у татар выступает «порядочность», а этой характеристики в автостереотипах испытуемых нет

Таблица 3

Автостереотипы

№	Позитивные характеристики	%	Негативные характеристики	%	Амбивалентные характеристики	%
1	Добрая*	53.1	Нервная	1	Неплохая	1
2	Умная	25	Стерва	1	Крикливая	1
3	Хорошая	21.8	Раздражительная	1	Смешная	1
4	Ответственная	18.7			Прямая	1
5	Симпатичная	15.6			Предприимчивая	1
6	Честная	12.5			Боязливая	1
7	Веселая*	12.5			Неуверенная	1
8	Отзывчивая	9.3			Нерешительная	1
9	Красивая	9.3			Разборчивая	1
10	Целеустремленная	9.3			Русская	1
11	Ласковая	1			Вспыльчивая	1
12	Общительная	2			Примерная	1
13	Уверенная	1			Жалостливая	1
14	Скромная	1				
15	Серьезная	1				
	Всего по группе	193.5	Всего по группе	3	Всего по группе	13

* Качества, совпадающие с выделенными испытуемыми в гетеростереотипах.

вовсе. Также не совпадают и негативные и амбивалентные характеристики гетеростереотипов татар и автостереотипов юношей. Это свидетельствует, на наш взгляд, об определенной степени отчужденности, различии культурных и ценностных установок.

Совпадение в гетеростереотипах азербайджанцев и автостереотипах учащейся молодежи свидетельствует в пользу позитивного восприятия данной национальности, возможно, говорит о частоте их взаимодействия, степени информированности об их культурных и ценностных предпочтениях.

Для рассмотрения социальных представлений учащейся молодежи нами проводилось сопоставление индивидуальных систем конструкторов испытуемых. Для этого использовался критерий содержательной направленности ведущего конструкта. При анализе механизмов

формирования социальной идентичности в группах испытуемых мы выявили отождествление индивидом себя с другими, группой, образцом. Это свидетельствует об актуализации социальных и индивидуально-личностных выбора, идентификации и самоопределения.

Формирование социальной идентичности у учащихся заметно усложняется с расширением количества объектов идентификации (учителя, преподаватели, сверстники, депутаты, начальники и т.д.). Однако невысокие показатели по некоторым категориям также могут свидетельствовать о частичной идентификации, которая вызывает не столь заметные изменения. Таким образом, в зависимости от сложившейся системы социальных отношений в процессе социализации формирование идентичности можно рассматривать как эволюционный процесс.

УДК 316.37

Е.Е. БОЧАРОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: bocharova2004@bk.ru

Социальные представления о молодежи у представителей разных поколений

Данная статья посвящена изучению социальных представлений о молодежи представителей разных поколений. Представлены результаты эмпирического исследования эмоциональных, когнитивных и ценностных характеристик представлений о молодежи. Показаны сходство и различия в представлениях в зависимости от социально-возрастных характеристик личности.

Ключевые слова: социальные представления; эмоциональные, когнитивные, ценностные характеристики представлений.

E.E. BOCHAROVA

Social Representations About Youth of Representatives of Different Generations

This article is devoted to studying of social representations about youth of representatives of different generations. There are the results of empirical research emotional, cognitional and valuable characteristics of representations about youth. Similarities and distinctions in representations are shown depending on social-age characteristics of the person.

Key words: social representations; emotional, informative, valuable characteristics of representations.

Кризисные ситуации в различных сферах жизни общества и в обществе в целом приводят не только к трансформации базовых социальных институтов и новой социальной дифференциации, но и к заметной эволюции российской ментальности, массового сознания. Поэтому представляется особенно важным «зафиксировать» образ молоде-

жи в сознании личности, складывающийся в трансформационный период общественного развития, поскольку в представлении о молодежи не только проецируется нынешнее состояние общества, но и заложен прообраз российского будущего. В то же время сопоставление субъективных образов молодежи у представителей разных поколений, выявляе-

ние эмоциональных, когнитивных и ценностных характеристик образов позволит, на наш взгляд, выявить точки совпадения и расхождения во взглядах относительно ожидаемой активности молодежи в тех или иных сферах жизнедеятельности.

Следует отметить, что в социальных представлениях отражаются особенности разворачивающихся в обществе социальных отношений в форме когнитивных представлений обыденного сознания, которые являются компонентами духовной жизни общества и носителями которых являются все его члены. С точки зрения С. Московичи [1], к таким представлениям относятся любые формы убеждений, знаний, которые образуют общественное и индивидуальное сознание, и выражены они сетью гибко связанных друг с другом понятий, образов, характеризующихся той или иной степенью категоричности, четкости, ясности или смутности, неопределенности, что связано со способом репрезентации общественного в индивидуальном сознании. В то же время в работах отечественных исследователей (К.А. Абульхановой, Т.А. Никулиной, Н.Е. Харламенковой и др.) показано, что представления могут быть очень разнородными по своей модальности: одни ближе к образной, другие – к понятийной, одни – к абстрактно-умозрительной, другие – к ценностно-смысловой сферам. В целом представления могут являться одновременно когнитивными и ценностно-смысловыми образованиями. Кроме когнитивной и ценностной, представления имеют третью модальность, они связаны с чувствами, эмоциями, мотивами и другими динамическими особенностями личности [2,3,4].

С целью определения представлений о молодежи нами использовался психодиагностический комплекс: беседа, мини-сочинение на тему «Мое представление о современной молодежи», модифицированный вариант методики ценностных ориентаций М. Рокича. Модификация заключалась в изменении инструкции: респондентам предлагалось «проанализировать список ценностей как принципов, которыми, на ваш взгляд, современная молодежь руководствуется в своей жизни». Для обработки данных применялись методы математической статистики (нахождение среднего арифметического, корреляционный анализ Спирмена и Пирсона).

В исследовании принимали участие представители молодого поколения (студенты

социально-педагогического колледжа Саратова; $n=100$; 17–18 лет) и представители старшего поколения ($n=100$; 43–45 лет).

Анализ содержания сочинений «Мое представление о современной молодежи» позволил выявить эмоциональные, когнитивные характеристики представлений о молодежи в исследуемых выборках. Так, в выборке молодого поколения 64% испытуемых положительно относятся к современной молодежи, 36% выражают негативное отношение. В выборке старшего поколения 56% респондентов относятся к современной молодежи позитивно, 44% выражают негативное отношение. В целом в представлениях молодого и старшего поколений наблюдается позитивное отношение к молодежи.

Использование метода группировки когнитивных характеристик представлений о молодежи позволило выделить следующие смысловые группы: стремления молодежи, взаимоотношения поколений, проблемы, свойства личности, будущее молодежи.

Стремления молодежи представлены следующими характеристиками: «получить высшее образование» (98%) «хорошо оплачиваемая работа» (100%), «интересная работа» (78%), «материальное благополучие» (100%), «создание семьи» (23%), «развлечения» (22%) – у представителей молодого поколения. В выборке старшего поколения – «получить высшее образование» (100%), «хорошо оплачиваемая работа» (100%), «деньги» (100%), «развлечения» (78%), «карьера» (64%), «создание семьи» (53%). Полученные данные свидетельствуют о сходстве и различиях в представлениях о стремлениях молодежи. Так, по мнению представителей молодого и старшего поколений, стремления молодежи сосредоточены в сферах образования, материального благополучия и профессионально-деловой. В то же время наблюдаются различия: в выборке старшего поколения сферы развлечений, семьи имеют большую представленность нежели в выборке молодого поколения.

Взаимоотношения поколений в выборке молодого поколения представлены такими характеристиками, как «родительская помощь должна быть дозированной» (92%), «воспитывать надо лучше» (88%), «родители не обращают внимание на проблемы своих детей» (57%), «родители – это прошлый век» (34%). В выборке старшего поколения – «молодежь должна прислушиваться к старшим»

(87%), «проблемы молодежи связаны с дурным воспитанием» (65%), «мы в ответе за них» (76%), «кризис отношений» (47%). Эти данные свидетельствуют о том, что, по мнению юношества, молодежь стремится освободиться от родительской опеки, в то же время в адрес «отцов» «звучит» некоторый упрек относительно недостаточного внимания родителей к детям и к их проблемам, который принимается представителями старшего поколения.

Социальные проблемы молодежи, с точки зрения молодого поколения, представлены такими характеристиками, как «отсутствие работы» (98%), «алкоголизм» (87%), «наркомания» (72%). В выборке старшего поколения – «отсутствие работы» (86%), «невысокая конкурентоспособность молодежи на рынке труда» (84%), «отсутствие жилья для молодых семей» (89%), «небрежное отношение к собственному здоровью» (85%), «наркомания» (83%), «алкоголизм» (76%), «преступность» (70%). Из приведенных данных следует, что в представлениях как молодого, так и старшего поколений присутствует обеспокоенность по поводу того, что молодежь может остаться без работы, и невозможности найти её после окончания учебных заведений, а следовательно, без средств к существованию. Кроме того, акцентируется внимание на распространенности различных негативных форм поведения. Необходимо отметить, что в представлениях старшего поколения проблемы молодежи переданы более широким набором характеристик (отсутствие жилья для молодых семей, небрежное отношение к собственному здоровью). Вероятно, это связано с более развитой способностью осознавать трудности и нужды молодежи.

В выборке молодого поколения свойства личности молодежи переданы таким набором, как «прагматизм» (100%), «общительность» (96%), «целеустремленность» (92%), «жизнерадостность» (84%), «самостоятельность» (86%), «ответственность» (76%), «поверхностность» (34%). В выборке старшего поколения – «эгоизм» (93%), «альтруизм» (42%), «расчет» (85%), «самостоятельность» (80%), «черствость» (75%), «работоспособность» (73%), «лень» (34%). Таким образом, в представлениях молодого поколения доминируют свойства, подчеркивающие целеустремленность, упорство, расчет на собственные силы, необходимые в достижении жизненных целей. По мнению пред-

ставителей старшего поколения, молодежи присущи не только свойства, необходимые в достижении жизненных целей (самостоятельность, работоспособность), но и свойства, свидетельствующие о чрезмерной рациональности.

В представлениях молодого поколения будущее молодежи представлено такими характеристиками, как «есть перспективы» (78%), «трудности преодолимы» (76%), «молодежь будет жить лучше, чем старшее поколение» (68%), «есть возможности для самореализации» (67%), «успешное» (54%). В представлениях старшего поколения будущее молодежи передано характеристиками «им будет тяжело» (86%), «бесперспективное» (77%), «с трудностями справятся» (73%), «будущего нет» (44%). Из представленных данных видно, что у молодого поколения доминирует более оптимистичный взгляд относительно будущего молодежи по сравнению с представлениями старшего поколения.

Обратимся к исследованию ценностных характеристик представлений о молодежи у представителей молодого и старшего поколений.

В представлениях молодого поколения предпочитаемыми терминальными ценностями являются такие, как «интересная работа» (ранг 1; $M=3,5$), «активная деятельная жизнь» (ранг 2; $M=4,25$), «материально обеспеченная жизнь» (ранг 3; $M=4,97$), «познание» (ранг 4; $M=5,5$), «свобода» (ранг 5; $M=6,05$), «общественное признание» (ранг 6; $M=6,77$). Наименее предпочитаемыми ценностями, по мнению представителей молодого поколения, являются «продуктивная жизнь» (ранг 13; $M=11,46$), «жизненная мудрость» (ранг 14; $M=11,87$), «красота природы и искусства» (ранг 15; $M=12,67$), «творчество» (ранг 16; $M=12,92$), «развлечения» (ранг 17; $M=13,73$), «счастье других» (ранг 18; $M=14,62$). Середина иерархического ряда составляют ценности «любовь» (ранг 7; $M=7,67$), «наличие хороших и верных друзей» (ранг 8; $M=7,98$), «семья» (ранг 9; $M=8,6$), «здоровье» (ранг 10; $M=9,37$), «уверенность в себе» (ранг 11; $M=10,6$), «развитие» (ранг 12; $M=11$).

Иначе говоря, по мнению молодого поколения, молодежь стремится к самореализации в профессионально-деловой сфере. Существенное значение в получении образования, трудоустройстве, достижении материального достатка имеют проявления

активности, инициативы и независимости. Вероятно, независимость, свобода тут проявляются не только как выбор возможностей, но и как возможность выбора, которая зависит и от объективных социальных условий, и от осознания этой возможности самим молодым человеком и его желания совершить определенный выбор. В стремлении к материальному благополучию молодежь, вероятно, придерживается принципов рыночных отношений, доминирующих в современном обществе: «инициатива, предприимчивость и поиск нового». Следует отметить, что развлечения, досуг отходят на второй план. Примечательно, что создание счастливой семьи, романтические отношения, поддержание дружеских связей не нашли отражения в представлениях о молодежи у представителей молодого поколения. Однако в большинстве экспериментальных исследований ценностных ориентаций многих авторов показано, что, наряду с признанием значимости профессионально-деловой сферы, сфера межличностных отношений (семья, любовь, дружба) для молодежи также является приоритетной. Полагаем, что разрыв между собственными ценностями и ценностями, приписываемыми своему поколению, свидетельствует о том, что представления о себе (как представителе молодого поколения) и своем поколении различаются и молодые люди не идентифицируют себя со своим поколением. Возможно, это связано с тем, что представления личности возникают не только в силу ее непосредственного контакта с действительностью, ближайшим окружением (семья, референтные группы, образовательные учреждения), но она черпает их из общественного сознания (например, средств массовой информации).

Представления старшего поколения о ценностных предпочтениях молодежи определяются такими понятиями, как «материально обеспеченная жизнь» (ранг 1; $M=3,77$), «интересная работа» (ранг 2; $M=4,47$), «развлечения» (ранг 3; $M=4,73$), «любовь» (ранг 4; $M=5,23$), «свобода» (ранг 5; $M=5,65$), «активная деятельная жизнь» (ранг 6; $M=6,45$). Наименее предпочитаемыми в иерархии терминальных ценностей молодежи, по мнению старшего поколения, являются «развитие» (ранг 13; $M=11,39$), «общественное признание» (ранг 14; $M=11,67$), «здоровье» (ранг 15; $M=11,96$), «красота природы и искусства» (ранг 16; $M=12,67$), «познание»

(ранг 17; $M=13,65$), «продуктивная жизнь» (ранг 18; $M=14,5$). Середину иерархического ряда составляют ценности «семья» (ранг 7; $M=7,27$), «наличие хороших и верных друзей» (ранг 8; $M=7,68$), «уверенность в себе» (ранг 9; $M=7,88$), «жизненная мудрость» (ранг 10; $M=8,47$), «счастье других» (ранг 11; $M=9,75$), «творчество» (ранг 12; $M=11$).

Иначе говоря, по мнению представителей старшего поколения, молодежь проявляет активность преимущественно в профессионально-деловой сфере. Следует отметить, что в представлениях старшего поколения стремления молодежи связываются с достижением максимальной автономии и независимости – как материальной, так и от ближайшего окружения. В то же время развлечения, досуг, возможность самореализации в сфере романтических отношений не исключаются. Самосовершенствование, здоровый образ жизни, по мнению старшего поколения, молодежью отвергаются.

Необходимо отметить, что в представлениях о предпочитаемых ценностях-целях молодежи представителей молодого и родительского поколений наблюдается сходство относительно таких ценностей, как «материально обеспеченная жизнь», «интересная работа», «свобода», «активная деятельная жизнь», а наибольшие расхождения касаются таких ценностей, как «развлечения» (ранги 17, 3 соответственно); «любовь» (ранги 7, 4 соответственно).

Корреляционный анализ (по Спирмену), проведенный между иерархиями ценностей, приписываемых молодежи представителями разных поколений, достоверно значимой связи не выявил, что свидетельствует о расхождении представлений о ценностях-целях молодежи представителей молодого и старшего поколений.

Корреляционный анализ (по Пирсону) позволил обнаружить ядерные элементы структуры приписываемых молодежи терминальных ценностей. Так, в корреляционной плеяде в выборке молодого поколения доминируют взаимосвязанные ценности «интересная работа» (число значимых корреляций – 6) и «материальное благополучие» (5) ($r=0,384$; $p<0,01$). В выборке «родительского» поколения в корреляционной плеяде доминируют взаимосвязанные ценности «любовь» (число значимых корреляций – 7) и «семья» (6) ($r=0,358$; $p<0,01$). Из этих данных следует, что в представлениях юношества активность

молодежи направлена на самореализацию в профессиональной сфере с последующим достижением материального благополучия, в то время как в представлениях старшего поколения эта активность связывается с самореализацией в сфере межличностных отношений.

Обратимся к представлениям молодого и старшего поколений о ценностях-средствах современной молодежи.

Приоритетными в иерархии инструментальных ценностей молодежи, по мнению молодого поколения, являются «образованность» (ранг 1; $M=4,27$), «самоконтроль» (ранг 2; $M=5,53$), «рационализм» (ранг 3; $M=6,33$), «независимость» (ранг 4; $M=6,75$), «жизнерадостность» (ранг 5; $M=7,33$), «высокие запросы» (ранг 6; $M=7,87$). Такие ценности как «непримиримость к недостаткам в себе и других» (ранг 13; $M=11,36$), «честность» (ранг 14; $M=11,92$), «смелость в отстаивании своих взглядов» (ранг 15; $M=11,92$), «аккуратность» (ранг 16; $M=12,78$), «чуткость» (ранг 17; $M=13,67$), «исполнительность» (ранг 18; $M=14,38$) составляют основание иерархии инструментальных ценностей. Середину иерархического ряда составляют ценности «воспитанность» (ранг 7; $M=8$), «ответственность» (ранг 8; $M=8,6$), «твердая воля» (ранг 9; $M=8,9$), «терпимость» (ранг 10; $M=9,27$), «широта взглядов» (ранг 11; $M=10,4$), «эффективность в делах» (ранг 12; $M=10,8$).

Другими словами, по мнению представителей молодого поколения, молодежь стремится к достижению поставленных целей через повышение образовательного уровня, проявляя при этом гибкость, расчет, умение взвешивать свои возможности. Очевидно, что для молодежи образование становится залогом, первой ступенью к достижению своих целей – возможности состояться профессионально, достичь материального благополучия.

Предпочитаемыми средствами достижения целей молодежи в представлении «родительского» поколения являются такие ценности, как «образованность» (ранг 1; $M=4$), «рационализм» (ранг 2; $M=4,73$), «высокие запросы» (ранг 3; $M=5,33$), «независимость» (ранг 4; $M=5,85$), «терпимость» (ранг 5; $M=6,53$), «жизнерадостность» (ранг 6; $M=7,24$). В основание иерархии инструментальных ценностей молодежи представителями старшего поколения помещены такие ценности, как «ответственность»

(ранг 13; $M=11,25$), «честность» (ранг 14; $M=11,72$), «чуткость» (ранг 15; $M=12,02$), «аккуратность» (ранг 16; $M=12,56$), «воспитанность» (ранг 17; $M=13,27$), «исполнительность» (ранг 18; $M=14,25$). Середину иерархического ряда составляют «непримиримость к недостаткам в себе и других» (ранг 7; $M=7,85$), «самоконтроль» (ранг 8; $M=8,62$), «смелость в отстаивании своих взглядов» (ранг 9; $M=9$), «твердая воля» (ранг 10; $M=9,34$), «широта взглядов» (ранг 11; $M=9,55$), «эффективность в делах» (ранг 12; $M=10,6$).

Иначе говоря, в представлении старшего поколения молодежь стремится к достижению поставленных целей через повышение образовательного уровня, проявляя при этом терпимость, оптимизм, умение адекватно оценивать ситуацию, желание самостоятельно принимать решения. Однако, как отмечается представителями старшего поколения, проявления ответственности, воспитанности, честности и исполнительности в достижении целей молодежью явно недооцениваются.

Необходимо отметить, что в представлениях о предпочитаемых ценностях-средствах молодежи представителей молодого и старшего поколений наблюдается сходство относительно таких ценностей, как «образованность», «рационализм», «высокие запросы», «независимость», «жизнерадостность», и различия, касающиеся таких, как «терпимость» (ранги 10, 5 соответственно), «самоконтроль» (ранги 2,8 соответственно).

Полученные данные были подвергнуты ранговому корреляционному анализу по Спирмену. Корреляционная связь между иерархиями инструментальных ценностей, приписываемых молодежи представителями разных поколений, оказалась достаточно выраженной ($R_s=0,53$; $p<0,05$), что свидетельствует о сходстве представлений о ценностях-средствах молодежи представителей молодого и старшего поколений.

Корреляционный анализ (по Пирсону) позволил обнаружить ядерные элементы структуры приписываемых молодежи инструментальных ценностей. Так, в корреляционной плеяде в выборке молодого поколения доминируют взаимосвязанные ценности «образованность» (число значимых корреляций – 7), «независимость» ($r=0,372$; $p<0,01$) (6), «ответственность» (6) ($r=0,379$; $r=0,393$ при $p<0,01$ соответствен-

но). В выборке старшего поколения доминируют взаимосвязанные ценности «рационализм» (число значимых корреляций – 6) и «независимость» (число значимых корреляций – 6) ($r=0,380$; $p<0,01$). Из этих данных следует, что в представлениях юношества в качестве средств достижения поставленных целей выступают образованность, независимость, ответственность, в то время как в представлениях старшего поколения активность молодежи связывается с проявлением рационализма и независимости. В целом наблюдаемое сходство в приписываемых ценностях-средствах представителями разных поколений позволяет говорить о том, что современная молодежь обладает свойствами личности, обеспечивающими успешность саморегуляции, умение действовать самостоятельно.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют сделать следующие выводы:

в социальных представлениях о молодежи у представителей разных поколений наблюдается больше сходства, нежели различий;

в представлениях молодого и старшего поколений наблюдается позитивное отношение к молодежи;

в представлениях юношества активность молодежи направлена на самореализацию в профессиональной сфере с последующим

достижением материального благополучия, в то время как в представлениях старшего поколения активность молодежи связывается с самореализацией не только в профессиональной сфере и сфере материального благополучия, но и сфере межличностных отношений;

наибольшее сходство наблюдается в приписываемых ценностях-средствах представителями разных поколений: современная молодежь обладает свойствами личности, обеспечивающими успешность саморегуляции, умение действовать самостоятельно.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что социальные представления о молодежи в целом имеют одинаковую направленность, которая задает некоторый уровень взаимопонимания и обеспечивает социально-психологическую преемственность поколений. Выявленные расхождения в представлениях «детей» и «отцов» определяют содержание традиционно существующего конфликта поколений.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект 08-06-27-601 а/В «Социальные представления о современной молодежи и характер ожиданий в отношении сфер ее активности в Саратовском Поволжье как детерминанты взаимоотношений между поколениями».

Библиографический список

1. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журн. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18.
2. Абульханова К.А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологические подходы // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М., 1997. С. 7–37.
3. Абульханова К.А., Пуздрова О.М. Российская проблема свободы и смирения // Психология личности: новые исследования. М., 1998. С. 214–220.
4. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии // Вопр. психологии. 1984. №1. С. 17–21.
5. Никулина Т.А., Харламенкова Н.Е. Половозрастные различия в стремлении личности к утверждению и защите своего «я» // Российский менталитет... М., 1997. С. 314–320.

УДК 159.922

И.А. КРАСИЛЬНИКОВ

Саратовский государственный университет, кафедра психологии

E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

Фрустрация ценностно-смысловой сферы личности при характерологических акцентуациях

В статье представлены результаты экспериментального исследования связей между фрустрациями жизненных ценностей личности и характерологическими акцентуациями. Выявлены закономерности этих связей в возрастном аспекте. Указывается, что фрустрация таких ценностей, как «интересная работа», «здоровье», «любовь» и «счастливая семейная жизнь», может затрагивать глубинный эмоциональный компонент эндопсихики человека.

Ключевые слова: фрустрация, жизненные ценности (удовлетворенность), акцентуации характера, эндопсихический уровень, внутриличностные конфликты.

I.A. KRASILNIKOV
***Frustration of Vital Value Personal
for Accentuation Character***

In this article was produced the results of experiment research some tie between a frustration of vital value personal and accentuation character. It was discover some natural phenomenon in the age aspect. It was indicated that a frustration of such values as «interesting work», «health», «love», «happy family life» might affect a deep emotional component of endopsyhe of the person.

Key words: blocking of satisfaction of requirements, vital values (satisfaction), strengthening of character traits, intramental level, intrapersonal conflicts.

В современном мире, подверженном значительным быстротечным изменениям, риск возникновения фрустрационно-личностных трудных жизненных ситуаций становится слишком высоким. Трудная жизненная ситуация рассматривается Л.И Анцыферовой как утрата или возможность утраты какой-либо важной жизненной ценности человека [1, 2]. Ценностно-смысловая сфера личности является, согласно современным отечественным и зарубежным исследованиям, высшим регуляторным механизмом психической деятельности человека [3, 4].

Очевидно, что то или иное социокультурное жизненное пространство мира субъекта создает предпосылки для появления личностных состояний, связанных с фрустрациями жизненных ценностей. Однако эти трудные жизненные ситуации, накладываясь на определенные характерологические особенности, формируют определенную конфигурацию индивидуальных психологических проявлений субъекта.

В литературе имеется неоднозначное понимание связей между личностными и индивидуально-типологическими особенностями человека, затрагивающими глубинный слой эндопсихики, что и послужило для нас стимулом к дальнейшим исследованиям. Одним из шагов в разработке указанной проблемы явилось проведенное нами исследование по изучению связи между фрустрированной ценностно-смысловой сферой личности и характерологическими акцентуациями.

В качестве методов и методик исследования использовались: метод наблюдения, глубинное интервью; психодиагностические методики Фанталовой по изучению внутренних конфликтов личности в ценностной сфере (модификация Красильникова) [5], Леонгарда-Шмишека по изучению акцентуаций характера; методы статистического анализа: корреляционный анализ Пирсона, метод углового преобразования Фишера.

Эмпирическое исследование проводилось с группой испытуемых (72 человека) в возрасте 17–48 лет. Выборка рандомизирована по возрастным категориям. Достоверность эмпирических результатов была обеспечена принятыми в математической статистике требованиями. Преимущественно выборка состояла из женщин – студенток и служащих.

На первом этапе решалась задача по изучению распределения фрустрированных ценностей в данной выборке (рисунок). На диаграмме видно, что максимальная частота встречаемости (%) приходится на такие фрустрируемые ценности, как «здоровье», «интересная работа», «материально обеспеченная жизнь» и «счастливая семейная жизнь». Эти ценности составляют первую группу с наивысшим уровнем фрустрированности: достоверность различий в частоте встречаемости между ними отсутствовала $\phi=1,72$ ($p \leq 0,05$).

Вторую группу по степени фрустрируемости составили такие ценности, как «любовь», «уверенность в себе», «свобода как независимость в поступках и действиях». Ценности этой группы по частоте фрустрированности достоверно чаще отличаются от частоты встречаемости первой группы на уровне значимости меньше 0,05. Последнюю группу с наименьшей фрустрируемостью составили ценности «активная деятельная жизнь», «познание», «творческая деятельность»; причем не обнаружено ни одной фрустрации для таких ценностей, как «красота природы и искусства», «наличие хороших и верных друзей».

Таким образом, можно отметить, что здоровье, интересная, финансово обеспечивающая работа и счастливая семейная жизнь являются высшими экзистенциальными ценностями человека. Не совсем понятным оказался тот факт, что частота встречаемости ценности «любовь» не заняла высший ранг на фоне высокой фрустрированности ценности «счастливая семейная жизнь». Возможно, что

Распределение фрустрированных ценностей (N=72 чел.):

1 – активная деятельная жизнь; 2 – здоровье (физическое и психическое здоровье); 3 – интересная работа; 4 – красота природы и искусства; 5 – любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); 6 – материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений); 7 – наличие хороших и верных друзей; 8 – уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений); 9 – познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие); 10 – свобода как независимость в поступках и действиях; 11 – счастливая семейная жизнь; 12 – творчество (возможность плодотворной творческой деятельности)

удовлетворенность ценности «любовь» еще не обеспечивает удовлетворенности в счастливой семейной жизни.

Нами проанализированы связи отношений между фрустрированностью различных ценностей. Данные корреляционного анализа представлены в табл. 1.

Можно обратить внимание, что чем выше удовлетворенность (показатель обратный фрустрированности) в счастливой семейной жизни, тем меньше удовлетворенность в свободных поступках и действиях личности. В таком же соотношении находятся и ценности «материально обеспеченная жизнь» и «свобода в поступках».

Данные корреляционного анализа уровней фрустрированности ценностей и акцен-

туаций характера в различных возрастных группах представлены в табл. 2, 3, 4.

Из табл. 2 видно, что чем выше фрустрация ценности «активная деятельная жизнь», тем более выражены неуравновешенность и тревожность. Причем эта закономерность наблюдается во всех возрастных группах, хотя наблюдений фрустрации этой ценности не так много – 8,3%. Фрустрация ценности «здоровье» в общей выборке положительно коррелирует с дистимичностью, застреванием и тревожностью, хотя сила этой связи невелика.

Для корреляционного анализа были отобраны результаты диагностики молодых людей старшего юношеского возраста (см. табл. 3). Из табл. 3 следует, что фрустрация

Таблица 1

Корреляционные связи между фрустрированными ценностями (N=72 чел., $p < 0,05$)

Номера ценностей	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
9	0	0	0	0	0	0	0,38	0,26	1			
10	0	0	0	0	0	-0,26	0,30	0	0	1		
11	0	0,33	0	0	0,27	0	0	0	0	-0,24	1	
12	0,29	0	0,32	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Примечание. Расшифровку номеров ценностей см. на рисунке.

Таблица 2

Корреляционные связи между фрустрированными ценностями личности и акцентуациями характера (17–48 лет, N=72 чел., $p < 0,05$)

Ценности	Демонстративность	Педантичность	Тревожность	Экзальтированность	Эмотивность	Застревание	Неуравновешенность	Циклотимность	Дистимичность	Гипертимность
Активная деятельная жизнь	0	0	0,28	0	0	0	0,29	0	0	0
Здоровье	0	0	0,24	0	0	0,34	0	0	0,35	0
Интересная работа	0	0	0	-0,25	0,21	0,39	0	0,33	0	0
Любовь	-0,54	0,31	0	0,32	0	0	0	0,36	0	-0,24
Материально обеспеченная жизнь	-0,24	0	0	0	0	0	0	0,27	0,32	-0,33
Уверенность в себе	0	0	0	0	0	0	0	0	0,43	-0,24
Свобода в поступках и действиях	0	0	-0,25	0	0	-0,32	0	-0,25	0	0
Счастливая семейная жизнь	0	0	0	0	0	0	0	0,26	0	0

ценности «здоровье» в общей выборке положительно коррелирует с дистимичностью, застреванием и тревожностью, хотя сила этой связи невелика. Относительно высокая сила связи отмечается между удовлетворенностью ценности «любовь» и демонстративностью, но этот факт был достаточно предсказуемым. Фрустрация ценности «наличие верных друзей» никак не сказывается на снижении или повышении акцентуации. Очевидно, компенсаторные возможности межличностного общения в данном возраст-

те достаточно велики. Фрустрация ценности «уверенность в себе» положительно коррелирует с дистимичностью; неуверенность в себе может затрагивать глубинные слои эмоциональной сферы личности.

Получены корреляционные связи в выборке молодых людей 23–33 лет (табл. 4).

Сравнительный анализ корреляционных связей в различных возрастных группах позволяет обнаружить, что молодые люди (17–22 лет) аффективно более чувствительны к фрустрации ценности «здоровье физическое

Таблица 3

Корреляционные связи между фрустрированными ценностями личности и акцентуациями характера (17–22 года, N=24 чел., $p < 0,05$)

Ценности	Демонстративность	Педантичность	Тревожность	Экзальтированность	Эмотивность	Застревание	Неуравновешенность	Циклотимность	Дистимичность	Гипертимность
Активная деятельная жизнь	0	0	0,28	0	0	0	0,29	0	0	0
Здоровье	0	0	0,24	0	0	0,34	0	0	0,35	0
Интересная работа	0	0	0	-0,25	0,21	0,39	0	0,33	0	0
Любовь	-0,54	0,31	0	0,32	0	0	0	0,36	0	-0,24
Материально обеспеченная жизнь	-0,24	0	0	0	0	0	0	0,27	0,32	-0,33
Уверенность в себе	0	0	0	0	-0,23	-0,23	0	0	0,48	-0,27
Познание	-0,22	0	0	0	0	0	-0,26	0	0,30	-0,21
Свобода в поступках и действиях	0	0	0	-0,24	-0,23	0	0	0	0	0
Счастливая семейная жизнь	0	-0,34	0	0	0	0	0,34	0,51	0	0

Таблица 4

Корреляционные связи между фрустрированными ценностями личности и акцентуациями характера (23–33 года, N=28 чел., $p \leq 0,05$)

Ценности	Демонстративность	Педаантичность	Тревожность	Экзальтированность	Эмотивность	Застревание	Неуравновешенность	Циклотимность	Дистимичность	Гипертимность
Активная деятельная жизнь	-0.32	0	0.31	-0.44	0	0	-0.34	0	0	0
Здоровье	0	0	0	0	0.25	0	0	0	0	0
Интересная работа	0.28	0.45	0	0	0	0	0	0	0	0.35
Любовь	-0.30	-0.46	-0.43	0	0	0	0	0	0	-0.43
Материально обеспеченная жизнь	0	0	0	0	0	0.22	0	0	0.21	0
Уверенность в себе	0	0	0	0	0.32	0	0	0.21	0.30	0
Свобода в поступках и действиях	-0.20	-0.25	-0.32	0	0.27	-0.36	0	-0.29	0	-0.23
Счастливая семейная жизнь	0	-0.37	-0.25	0	-0.23	0	0	0	0	-0.26
Творческая деятельность	0	0	-0.30	0.28	0	-0.21	0.20	0	0	0

и психическое», чем лица 23–33 лет. Утрата здоровья, очевидно, воспринимается как сильное препятствие, влияющее на возможность самореализации. Близкая закономерность отмечается и при фрустрации ценности «интересная работа».

Фрустрации ценности «красота природы и искусства» не наблюдалось, поэтому корреляции равны нулю.

Удовлетворенность в любви в обеих возрастных группах положительно коррелирует с гипертимностью и демонстративностью. В старшем юношеском возрасте удовлетворенность в любви не влияет на тревожную акцентуацию, а в группе молодых людей 23–33 лет такая корреляция составила 0,46. Для более старшего возраста ценность «любовь» в большей степени способна вызывать амбивалентные состояния личности, состояния внутриличностного конфликта.

Удовлетворенность материально обеспеченной жизнью, как и ожидалось нами, положительно коррелирует с гипертимностью и демонстративностью в юношеском возрасте; в более старшем возрасте испытуемые занимают более сдержанную позицию.

Чем более уверенно чувствует себя личность, тем менее выражены дистимичные проявления характера во всех возрастных группах.

Ярко выраженных связей фрустрации ценности «познания» с проявлением характерологических особенностей не обнаружено.

Ценность «свобода в поступках и действиях» проявляет себя в связях таким образом, что удовлетворенность ею приводит, особенно в возрасте 23–33 лет, к активизации негативных эмоций, следствием которых является усиление акцентуированных черт характера.

Удовлетворенность семейной жизнью для возрастной группы 23–33 лет приводит к повышению тревожности и эмотивности, что не наблюдается в возрасте 17–22 лет. Возможно, с возрастом семья представляется для личности более сложным мотивационным образованием.

Вполне предсказуемым, но интересным является факт достаточно высокой положительной связи между удовлетворенностью в творческой деятельности и демонстративностью. Этот результат можно интерпретировать следующим образом: чем выше субъективно удовлетворена мотивация в творческой деятельности личности, тем менее выражены у нее демонстративные качества.

В целом картина связей между фрустрациями различных ценностей и акцентуациями характера носит сложный и многоплановый характер.

На основании проведенного исследования можно сделать ряд выводов.

Фрустрации ценностей «здоровье», «интересная работа» и «счастливая семейная жизнь» имеют в жизни человека любого возраста важный смысл. Они могут затрагивать

глубинный эндопсихический уровень – достаточно устойчивую сферу акцентуаций характера.

Фрустрации ценностей «красота природы и искусства», «наличие хороших и верных друзей», «познание» и «творческая деятельность» встречаются достаточно редко и име-

ют низкую степень риска вызвать изменения на глубинно-эмоциональном уровне.

С возрастом такие ценности как «любовь», «счастливая семейная жизнь», «свобода в поступках и действиях» могут стать источником высоких внутриличностных конфликтов.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психол. журн. 1982. Т. 13, №5. С. 12–25.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. Т. 15, №1. С. 3–18.
3. Абульханова К.А., Воловиков М.И., Елисеев В.А. Проблемы исследования индивидуального сознания // Психол. журн. 1991. Т. 12, №4. С. 27–40.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
5. Красильников И.А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация. Саратов, 2007.

УДК 159.9:331.101.3

Л.Е. ТАРАСОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: let01@mail.ru

Агрессия педагога как профессиональная деструкция

Предметом рассмотрения в данной статье является агрессия как профессионально обусловленная деформация личности педагога, проявляющаяся в поведении, общении и нарушении профессионально-нравственных норм педагогического взаимодействия. Приводятся типы агрессии педагога, дается их обобщенная психологическая характеристика. Знание психологических особенностей агрессии педагога позволит предотвратить разрушительные последствия взаимодействия субъектов педагогического процесса, будет способствовать развитию педагогической рефлексии, оптимизации навыков социальной перцепции, содействовать овладению конструктивными технологиями профессионального поведения.

Ключевые слова: профессиональные деформации личности, агрессия, проявление агрессии в деятельности педагога.

L.E. TARASOVA

Aggression of the Teacher as Professional Deformation

The Subject of consideration of this article is aggression as professionally caused deformation of the person of the teacher, shown in behaviour, dialogue and infringement of is professional-moral norms of pedagogical interaction. There are also the types of aggression of the person of the teacher, their generalized psychological characteristic are in the article. The knowledge of psychological features of aggression of the person of the teacher will allow to prevent destructive consequences of interaction of subjects of pedagogical process, will promote development of a pedagogical reflection, optimization of skills social perception, to promote mastering by constructive technologies of professional behaviour.

Key words: professional deformations of the person, aggression, aggression display in activity of the teacher.

В настоящее время реформирование системы образования является одним из приоритетных национальных проектов. Текущие и предполагаемые изменения, связанные с реформой системы образования, предъявляют новые требования не только к

содержанию и технологиям обучения, но и к личности педагога. В изменившихся условиях важную роль играет способность педагога быть субъектом своего профессионального развития, реализовать и преобразовывать себя в процессе выполнения профессио-

нальной деятельности, переосмысливать свои профессиональные ожидания, ощущать свою причастность к происходящему, уметь видеть и прогнозировать результаты своего труда.

Многолетнее осуществление любой профессиональной деятельности в условиях высоких психоэмоциональных нагрузок порождает психологический дискомфорт, инициирует профессиональную дезадаптацию, приводит к образованию деформаций личности, снижающих продуктивность выполнения трудовых функций. Все это приводит к тому, что некоторые педагоги проявляют пассивность, равнодушие к успехам коллег и учащихся, безынициативность и апатию и довольно часто – агрессию как профессиональную деструкцию. Вследствие этого изменяется профессиональная мотивация, снижается профессиональная активность, наблюдается разочарование в профессии, что провоцирует нежелательные изменения профессиональной направленности личности, избегание ответственности за свое профессиональное поведение.

В связи с этим возникает необходимость изучения деструктивного влияния профессиональной деятельности на субъект труда. Несмотря на актуальность исследуемой проблемы, проявление агрессии в деятельности педагога мало определено в понятийном отношении и недостаточно изучено в содержательном плане. Отсутствуют дифференцированные данные об уровнях и формах проявления агрессии, а также степени выраженности агрессивности в разные периоды профессионального становления педагога.

Анализ научных источников позволяет установить, что профессиональные деструкции – это нарушение уже освоенных способов профессиональной деятельности, разрушение профессионально значимых качеств, отказ от изменения стереотипов профессионального поведения при освоении новых технологий. Деструктивные изменения принимают различные формы и могут проявляться в виде профессиональных кризисов, выученной беспомощности как психологического состояния, возникающего у профессионала после достаточно длительного негативного воздействия, избежать которого не удастся, стагнаций, различных деформаций.

Под профессиональными деформациями личности понимается изменение уровня выраженности профессионально важных ка-

честв под влиянием содержания деятельности и индивидуально-психологических особенностей, развитие которых определяется многими факторами: разнонаправленными онтогенетическими изменениями, содержанием профессии, социальной средой, жизненно важными событиями и случайными моментами. Одной из наименее изученных деформаций является агрессия учителя, проявления которой оказывают негативное воздействие на развитие личности субъектов образовательного процесса, продуктивность профессиональной деятельности, затрудняя достижение вершин профессионализма.

В ходе анализа отечественных и зарубежных теорий было установлено, что агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт. В большинстве теоретических и эмпирических подходов к объяснению агрессии существует двойственный взгляд на понимание агрессии как поведенческого акта и как особенности личностной организации человека. Агрессивное поведение является одной из форм реагирования на неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и другие дезограничивающие психические состояния. Как относительно устойчивое личностное качество, приобретаемое в процессе социализации, агрессивность выражается в готовности к реализации деструктивной формы поведения. Личностная агрессивность не всегда реализуется в агрессивном поведении. Она выполняет важную адаптивную и защитную функцию в том случае, когда агрессия необходима и достаточна для сохранения жизни индивида. Агрессия как поведенческий акт и агрессивность как свойство личности являются характеристиками человека как целостной системы. Представляется рациональным рассматривать проявления одного феномена как совокупность взаимообусловленных характеристик.

Исходя из этого, агрессию личности педагога можно определить как деструктивное поведение, выражающееся в нарушении профессионально-нравственных норм его взаимодействия с учащимися при формальном наличии профессионально оправданных

действий. Враждебная направленность поведения выражается в реализации властных тенденций, склонности к карательным дисциплинарным мерам воздействия, грубости и желании подчинить своим требованиям поведение учащихся.

В ходе теоретического анализа, посвященного детерминантам агрессии личности учителя, выяснилось, что факторы, обуславливающие агрессию, способствующие ее закреплению и дальнейшему развитию, носят объективный, субъективный и объективно-субъективный характер.

Анализ педагогической деятельности в контексте теории деятельности (Б.Г. Ананьев, С.П. Безносков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Г.В. Суходольский, В.Д. Шадриков и многие другие) показал, что объект деятельности является мощным фактором формирования и деформирования человека, его личности, так как именно объект труда определяет содержание сознания субъекта профессиональной деятельности и формирует его. Этот процесс связан с преодолением сопротивления объекта, который необходимо постоянно преобразовывать (обучать, воспитывать, развивать), что является содержанием педагогического труда. Для продуктивного осуществления профессиональной деятельности педагогу необходим постоянный учет меняющихся особенностей, темпа и уровня психического и физиологического развития учащихся, что, несомненно, требует высокой компетентности и глубокой рефлексии результатов труда. Взаимодействие с обучаемыми – не всегда и не обязательно успешный процесс, и как показывают эмпирические исследования, агрессия часто направлена на тех учащихся, работа с которыми вызывает психологические и организационные сложности, затруднения, инициируя негативные эмоциональные реакции и высокую напряженность труда. Агрессия может носить активный и пассивный характер, что связано с эмоциональным реагированием учителя на возникающие профессиональные ситуации.

В предпринятом исследовании мы предполагали дать обобщенную характеристику агрессии как профессионально обусловленной деформации личности педагога. С целью сбора эмпирических данных о частоте конфликтов с учителями был проведен анонимный письменный опрос 96 учащихся 7–8 классов школ Саратова. Ответы учащихся о

частоте конфликтов с учителями распределились следующим образом: никогда – 18%, иногда – 48%, часто – 34%, что указывает на высокую конфликтность взаимоотношений в школе. Это служит толчком для провоцирующих ситуаций реализации агрессии.

Далее учащимся предлагалось описать тактику поведения учителя в конфликтных ситуациях. В качестве объяснительной схемы определения неадекватных профессиональных действий педагогов была предпринята психологическая реконструкция поведения учителя в конфликтных ситуациях по фиксированным высказываниям учащихся. Основу составил качественный анализ, проводимый по психологическому контексту суждений, а не по формальным признакам. При этом получены ответы, свидетельствующие о том, что учащиеся сталкиваются с различными проявлениями агрессии учителей как пассивного, так и активного характера.

Ряд проявлений агрессии личности учителя имеет пассивный характер, например: «обижается», «демонстративно отворачивается», «отказывается разговаривать, отвечать на вопросы», «"не слышит" просьбу повторить учебный материал», что можно расценить как оппозицию, в основе которой лежат негативизм по отношению к учащимся, коллегам, профессиональная усталость, снижение активности личности, сопротивление инновациям. Педагогам свойственны неконструктивные стратегии преодоления профессиональных трудностей, профессиональная дезадаптация.

Как показал опрос, наиболее распространены враждебные высказывания, характеризующие проявления вербальной агрессии. Воздействие враждебных высказываний подобно культурному шоку и часто связано с падением авторитета учителя. К подобным высказываниям могут быть отнесены такие, как «учителя повышают тон, кричат», «обзывают, оскорбляют», «орут, ругаются», «угрожают ударить или бросить что-нибудь». Особенно обидными подросткам кажутся насмешки, недвусмысленные намеки на умственную неполноценность, грубое обращение, словесные оскорбления, унижающие человеческое достоинство учащихся.

Анализ эмпирических данных при обработке опросника показал, что наиболее распространенными являются признаки неуравновешенности («выходит из себя», «срыгается», «психует», «выбегает из класса»,

«топает ногами», «хлопает дверью»), проявляющейся в наиболее активных стратегиях поведения. Неуравновешенность как признак общей эмоциональной нестабильности личности имеет отражение в импульсивных действиях и других типах агрессии при соответствующей аффектации.

Не меньшее значение имеет раздражительность как свойство личности учителя, влияющее на эффективность выполнения профессиональной деятельности и реализующееся во всех активных стратегиях агрессивного поведения учителя. Она проявляется в нетерпеливости, напряженности, реактивности педагога в ситуации выполнения трудовой деятельности. Агрессивность чаще расценивается учащимися как злость, что обусловлено гневливой и враждебной эмоциональной окраской речи и поведения учителя.

К проявлениям агрессии открытого, активного характера относятся утверждения, что учителя «бросают на пол (или об стену) предметы – книги, ручки, дневники», или, что еще хуже, «толкают ученика», «тащат из-за парты», «хватают за ухо, за волосы», «пытаются ударить рукой (или предметом – книгой, указкой)».

К проявлениям агрессии относится также нетерпимость, базирующаяся на разнообразных отрицательных эмоциях – отвращении, презрении и т.п., – которая трактуется многими исследователями как противоположная толерантности и имеющая особое значение в контексте гуманизации образования.

Пристрастное отношение к отдельным категориям учащихся («злость на двоечников, хулиганов, лентяев») как отдельная характеристика имеет конкретный объект, на который направлена агрессия. Частота выбора данной характеристики свидетельствует о достаточно редком проявлении, однако она является ярким примером стереотипной дифференциации школьников, а соответственно, и о различии предъявляемых педагогических требований.

Итоги теоретического анализа проблемы агрессии и результаты эмпирического исследования позволили обобщить характеристики данной деформации и выделить ее основные типы, которые можно обозначить и охарактеризовать следующим образом.

Пассивная стратегия поведения характерна для двух типов.

Отсутствие терпимости. Основная форма поведения при этом – презрительное отношение к учащимся, которые чем-то выделяются из общей массы, – неопрятным видом, физическими недостатками, отклонениями в поведении и т.п. Преобладающая эмоциональная реакция – отвращение.

Предвзятое отношение к отдельным категориям учащихся («тупицам», «безобразникам», «беспросветным двоечникам») при антипатии к ним характерно для трафаретной дифференциации.

Пассивно-активной стратегией поведения отличается тип, который может быть обозначен как противостояние. При негативизме как преобладающей эмоциональной реакции учитель демонстрирует такие формы поведения, как отказ давать необходимые пояснения, отвечать на вопросы учащихся, повторять учебный материал в случае, если он не понят учащимися, причем все это часто сопровождается демонстрацией обиды.

Активно-пассивная стратегия поведения выражена у двух типов.

Подавление свойственно учителям, устанавливающим жесткие требования к учащимся, доминирующим над ними. Общение таких учителей с учащимися осуществляется чаще всего в форме авторитарных указаний, распоряжений, часто исполняются наказания, подменяющие учебные действия, – требование учить наизусть, «зубрить» учебный материал, конспектировать, – практикуется занижение отметок и прочие карательные меры.

Если же преобладающей эмоциональной реакцией является отчуждение, учитель отказывается от выполнения профессиональных задач (ведения урока, объяснения материала, демонстрации опытов, проведения внеклассных мероприятий и пр.), то в этом случае тип педагогической агрессии можно обозначить как противоборство.

И, наконец, к типам агрессии с активной стратегией поведения относятся также два типа. Если поведение учителя отличается гневливостью, часто наблюдаются грубость в обращении с учащимися, крик, угрозы, насмешки, оскорбления в их адрес, то данный тип педагогической агрессии отнесен к угрожающей вербалике.

Когда учитель, постоянно пребывающий в состоянии аффекта, оказывает физическое воздействие на учащихся – дергает за руку,

толкает, пытается ударить, иногда даже осуществляя свое намерение, – или посредством действий с различными предметами (бросает мел, тряпку, указку, книгу, хлопает дверью и т.д.) выражает свое отрицательное отношение к ситуации, то можно говорить о таком типе педагогической агрессии как неконтролируемых действиях.

Результаты пилотажного исследования позволяют сформулировать предварительный вывод о том, что агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя проявляется в поведении, общении и нарушении профессионально-нравственных норм взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Исследование профессионально-психологических проблем педагогов является в настоящее время актуальным направлением психолого-акмеологических исследований, так как знание и понимание проблем любого специалиста позволяет развивать его профессиональное самосознание как на этапе выбора профессии, так и в процессе совершенствования его как профессионала, способствует актуализации профессионального потенциала личности, формированию необходимых социальных умений, развитию педагогической рефлексии, оптимизации навыков социальной перцепции, содействует овладению конструктивными технологиями профессионального поведения.

УДК 159.9:796.01

М.С. ТКАЧЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: tkachevam@mail.ru

Психологические особенности самонаправленного внимания в спорте

В статье рассматривается проблема самонаправленного внимания в деятельности спортсменов. Автор излагает результаты своего исследования психологических условий подверженности спортсмена воздействию внутренних помеховлияющих факторов – собственного физического и психического состояния – и внимания спортсменов к их действию.

Ключевые слова: психология спорта, спортивная деятельность, помеховлияние, помехоустойчивость, внимание, самонаправленное внимание, физическое состояние, психическое состояние.

M.S. TKACHEVA

The Psychological Features of Introspective Attention in Sport

There is the problem of introspective attention at sportsmen's activity in the article. The author expounds the results of investigation of psychological circumstances of a sportsman's exposure to the inner factors of hindrance – physical and mental condition – and sportsmen's attention to their influence.

Key words: sports psychology, sports activity, influence of hindrances, noise stability, attention, self-directed attention, physical condition, mental condition.

Данная статья посвящена анализу внимания в спорте через призму теории помеховлияний. Психологическая теория спортивной деятельности как единства двух противоположных начал – помеховлияния и помехоустойчивости – разрабатывается на кафедре педагогической психологии Саратовского пединститута с 1975 г. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Существенное место в ней занимает рассмотрение внимания спортсмена к помеховлияниям различного происхож-

дения (идушим от действий соперников, партнеров по команде и тренера, зрителей, внешних условий соревнований, самого спортсмена), разной продолжительности и силы действия.

Кроме того, интеллектуальное внимание (по В.И. Страхову), особенно в его перспективной форме, квалифицируется как психологическая основа помехоустойчивости: центральным звеном последней является антиципирующая направленность внимания,

способствующая предвидению возникновения помеховлияния, быстроте анализа его вероятных последствий и оперативности принятия решения о способах преодоления его негативного действия. Данные умения складываются у спортсмена, в первую очередь, на основе анализа разнообразных соревновательных ситуаций, в том числе и из собственного опыта, что предполагает необходимость развития у него и возвратной формы интеллектуального внимания. Таким образом, высокий уровень сформированности интеллектуального внимания является одним из профессионально важных качеств.

Самонаправленное внимание спортсмена выражается во время выступления на соревнованиях в его представлении о своих демонстрируемых в данный момент физических и психологических особенностях и их помеховлияющем воздействии на него самого. Эти особенности, являющиеся следствием определенных аспектов в подготовке, относятся к так называемым внутренним факторам помеховлияний. Выработка тонко дифференцированного самонаправленного внимания является одним из важнейших условий успешной регуляции спортсменом собственного физического и психического состояния во время соревнований.

Однако следует учесть, что далеко не все психологические особенности личности благоприятствуют эффективному формированию самонаправленного внимания. Некоторые из них, напротив, затрудняют развитие рефлексивных способностей и, таким образом, становятся препятствием для формирования устойчивости к тем факторам помеховлияний, которые исходят от самого спортсмена, одновременно подвергающегося их воздействию.

В статье исследуется достоверность связей между помехоустойчивостью спортсменов по отношению к внутренним факторам и определенными психологическими условиями их тренировочной и соревновательной деятельности. Эти условия включали как личностные особенности исследуемых спортсменов, так и явления, связанные с воспитательным воздействием спортивной команды как института социализации: точка зрения спортсмена на тренера как на специалиста и личность, мнение о сложившейся обстановке в команде, взгляд на успешность собственной карьеры. Экспериментальной базой для данной работы стали спортсмены – студен-

ты факультета физической культуры Педагогического института СГУ (как дневной, так и заочной форм обучения), а также члены сборной Саратовской области по гребле на байдарках. В общей сложности в этой серии исследований участвовало 85 испытуемых. По уровню спортивной квалификации выборка распределилась следующим образом: не имеющие разрядов по своей спортивной специализации – 17 чел. (20,0%); имеющие массовые разряды (до 2-го взрослого включительно) – 17 чел. (20,0%); имеющие 1-й взрослый разряд – 19 чел. (22,4%); имеющие звание кандидата в мастера спорта – 20 чел. (23,5%); имеющие звание мастера спорта и мастера спорта международного класса – 12 чел. (14,1%).

В своем окончательном виде предлагаемые испытуемым методики выглядели следующим образом:

авторский опросник по сценарию спортивной карьеры;

авторская методика исследования помехоустойчивости;

опросник темперамента PEN (Г. и С. Айзенков);

индекс групповой сплоченности Сисшора применительно к спортивным командам;

шкала измерения взаимоотношений между тренером и спортсменом (Ю. Ханин, А. Стамбулов);

характерологический опросник (К. Леонгард);

адаптированная нами к спортивной деятельности анкета «Мотивация к успеху»;

16-факторный тест Р.Б. Кэттелла (вариант С).

После заполнения испытуемыми предложенных бланков проводился первичный подсчет результатов по каждой шкале всех методик.

При последующей вторичной обработке полученных данных были установлены статистически достоверные связи между значимостью для спортсменов действия каждого из внутренних помеховлияющих факторов (т.е. величиной, фактически обратной уровню помехоустойчивости) и выраженностью каждой из рассматриваемых психологических характеристик. Статистическим инструментом такой обработки полученных данных стал коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Полученные результаты, отображающие наиболее значимые корреляции между си-

лой действия внутренних факторов помеховлияний и психологическими особенностями испытуемых спортсменов, представлены в таблице.

Анализ данных таблицы показывает вполне определенные психологические механизмы деструктивного воздействия на спортсмена каждого фактора помеховлияний, которые мы раскрываем далее, анализируя каждый из полученных коэффициентов.

Помеховлияющее воздействие своего физического состояния и циклотимная акцентуация характера: $r=0,2934$. Зависимость интерпретации происходящих событий от того, в какой фазе настроения в данный момент находится спортсмен-циклотимик, становится причиной его разного отношения к возникающим у него симптомам заболеваний, травмам и просто неприятным ощущениям. В гипертимической фазе он может просто не обращать на них внимания и тогда рискует заболеть, что приведет к необходимости прекратить тренировочную и соревновательную деятельность до полного излечения. При наступлении дистимической фазы такой спортсмен, напротив, склонен преувеличенно негативно трактовать неблагоприятные физические симптомы, и как следствие, их появление в значительной мере сбивает его соревновательный настрой, заставляя его затрачивать ресурсы своей нервной системы на переживание неопределенности степени серьезности возможного заболевания или травмы.

Сила действия помеховлияний организма спортсмена и стремление представить себя в как можно более выгодном свете (шкала искренности в опроснике PEN Г. и С.Айзенков):

$r=-0,2528$. Потребность скрывать свои, но присущие всем людям недостатки у спортсменов распространяется, естественно, и на особенности их физического состояния, которые могут не позволить им не то что добиться успеха, а и вообще участвовать в соревновании. Поскольку убедить окружающих (прежде всего тренера и врачей) в своем оптимальном физическом состоянии спортсмену гораздо легче при условии что он верит в это сам, довольно часто бывает, что спортсмены начинают специально убеждать себя в том, что ничего опасного в их состоянии нет, а их здоровье и спортивный результат в данном случае не пострадают. Отсюда можно сделать вывод, что даже такое социально малопривлекательное свойство личности, как недостаток честности по отношению к самому себе, может способствовать выработке волевых качеств спортсмена.

Значимость помеховлияний со стороны своего физического состояния и нейротизм: $r=0,2288$. Напряженность, тревожность и некоторый пессимизм, свойственные личностям с высоким уровнем нейротизма, с достаточной очевидностью обуславливают повышенно обеспокоенное отношение таких спортсменов к разнообразным негативным симптомам их физического состояния, способным воспрепятствовать полноценному интеллектуальному сосредоточению на ведении борьбы из-за преобладания отрицательных эмоциональных состояний, трудно поддающихся контролю и коррекции.

Значимость своего физического состояния как фактора помеховлияний и гипертимная акцентуация характера: $r=-0,1863$. Эта отрицательная связь по своему механизму

Корреляции между психологическими характеристиками спортсменов и значимостью действия внутренних факторов помеховлияний

Наименование фактора помеховлияний	Личностные и социально-психологические особенности испытуемых и критерии их определения	Корреляция (r)
Собственное физическое состояние	Циклотимная акцентуация характера (К. Леонгард)	0.2934
	Стремление скрыть свои недостатки (Г. Айзенк)	-0.2528
	Нейротизм (Г. Айзенк)	0.2288
	Гипертимная акцентуация характера (К. Леонгард)	-0.1863
	Экзальтированная акцентуация характера (К. Леонгард)	0.1740
Собственное психическое состояние	Циклотимная акцентуация характера (К. Леонгард)	0.3428
	Нейротизм (Г. Айзенк)	0.3406
	Завышенная самооценка (фактор MD Р.Б. Кеттэлла)	-0.3263
	Напряженность, возбужденность (фактор Q4 Р.Б. Кеттэлла)	0.3003
	Стремление скрыть свои недостатки (Г. Айзенк)	-0.2593
	Неуравновешенная акцентуация характера (К. Леонгард)	0.2520
Привлекательность команды (индекс ГС Сишора)	-0.2491	

фактически является противоположностью предыдущей. Оптимизм, активность и жажда деятельности не способствуют заострению внимания спортсменов с гипертимным характером на своих неблагоприятных физических симптомах и, соответственно, возникновению на этой почве негативных эмоциональных состояний, могущих подавить соревновательный настрой. Такой спортсмен, выходя на старт, как правило, забывает о своих не до конца залеченных травмах и болезнях и целиком отдается борьбе. Конечно, это может грозить усугублением тяжести уже имеющегося состояния, но тогда это будет в гораздо большей степени физическим препятствием, нежели психологическим.

Помеховляющее воздействие собственного физического состояния и экзальтированная акцентуация характера: $r=0,1740$. Личности с такой акцентуацией испытывают «широкий диапазон эмоциональных состояний, легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных» [8, с. 86]. Такие сильные эмоции по самым разным поводам, в том числе и касающимся собственного здоровья, могут оказаться для спортсмена существенным препятствием к достижению успеха, если с самого начала спортивного пути не научить его брать их под контроль и управлять ими выгодным для себя образом.

Помехи со стороны психического состояния спортсмена и циклотимная акцентуация характера: $r=0,3428$. Столь значительная величина данной корреляции говорит о том, что склонность к регулярной смене фона настроения сама по себе является для спортсмена источником психологического дискомфорта. Состояние позитивного эмоционального фона, близкое по своим внешним проявлениям к поведению лиц с гипертимной акцентуацией, чревато недооценкой реальной угрозы со стороны соперника, появлением излишней самоуверенности и неоправданной расслабленности. Отрицательный же эмоциональный фон, напротив, является основанием для неуверенности в своих силах, повышенных (зачастую неоправданно) опасений по поводу возможного результата, которые лишь мешают спортсмену полностью раскрепоститься и продемонстрировать в полной мере свои возможности. Подверженность спортсмена действию помеховлияний обоих этих видов создает дополнительные сложности в коррекционной работе с ним.

Значимость собственного психического состояния как фактор помеховлияний и нейротизм: $r=0,3406$. Высокий уровень нейротизма также мало способствует сохранению оптимального психического состояния во время соревнований, когда потенциально стрессогенные ситуации следуют буквально одна за другой и спортсмену необходимо проявлять хладнокровие, спокойствие и надежность, т.е. качества, являющие собой противоположность нейротизму. Высокая же тревожность, напряженность, чрезмерная чувствительность к значимым раздражителям могут в наиболее ответственные соревновательные моменты привести спортсмена в деструктивное психическое состояние, при котором не только страдает его тактическое мышление, но и может нарушиться даже техника движений, доведенная, казалось бы, до автоматизма. Научиться управлять своим психическим состоянием спортсмену с выраженным нейротизмом будет значительно сложнее.

Помеховлияния со стороны психики спортсмена и самооценка (по Р.Б. Кеттэллу): $r=-0,3263$. Немного завышенная самооценка становится для спортсмена своеобразным защитным механизмом, который отсеивает из его сознания негативные психические состояния, связанные с неуверенностью в собственных возможностях. Разумеется, завышение самооценки по сравнению с реальностью не должно выходить за определенные рамки, иначе у спортсмена начнут возникать симптомы так называемой звездной болезни, когда его уверенность в уровне своей подготовки приводит к ослаблению тренировочных нагрузок и другим негативным явлениям. Наиболее благоприятным является такое положение, когда самооценка ненамного превышает адекватную.

Сила действия помех со стороны психики спортсмена и состояние напряженности (фактор Q4 Р.Б. Кеттэлла): $r=0,3003$. Эта значимая положительная связь, в принципе, родственна рассмотренной выше корреляции данного фактора помеховлияний с нейротизмом. Отличие состоит в том, что в данном случае негативное действие на общий соревновательный настрой спортсмена оказывает избыток мотивации, когда он из-за стремления как можно скорее выйти на старт по многу раз представляет в деталях ход предстоящих соревнований и из-за

этого может «перегореть», истратив свои нервно-психические ресурсы еще до начала выступления.

Собственная психика спортсмена как фактор помеховлияний и стремление скрыть от окружающих свои недостатки (шкала искренности в опроснике PEN): $r=-0,2593$. Здесь, как и в случае с действием физического состояния, недостаток честности относительно самого себя, стремление представить себя немного лучше оказываются чертой личности, способствующей выработке достаточной помехоустойчивости в отношении внутренних факторов помеховлияний. Ведь их действие базируется на реалистическом и даже несколько более критическом, чем это бывает нужно, восприятии своих недостатков, делающих спортсмена уязвимым для помеховлияющего воздействия прочих факторов, и прежде всего соперника.

Значимость помеховлияний, исходящих от собственных психических состояний, и неуравновешенная акцентуация характера: $r=0,2520$. Лицам с неуравновешенным характером бывает сложно сохранять контроль над своими влечениями и побуждениями, поэтому переживаемые эмоциональные состояния (как позитивные, так и негативные), как правило, выражаются внешне довольно бурно, а управлять самим их возникновением и функционированием представляет для такой личности существенную трудность. Во время соревнований такие спортсмены довольно часто под влиянием переживаемых эмоций нарушают правила и ведут себя недисциплинированно, что может привести к многим неприятным последствиям, в том числе и к исключению из числа участников соревнования или дис-

квалификации на более или менее длительный срок.

Сила действия помеховлияний со стороны собственной психики и привлекательность команды как группы: $r=-0,2491$. Такая отрицательная связь говорит, по-видимому, о том, что благоприятная психологическая обстановка в команде способна в значительной мере устранить у спортсмена те психические состояния, которые являются для него помеховлияниями. Это с большой долей вероятности относится к таким явлениям, как спортивные и межличностные конфликты с коллегами, опасения по поводу истинного уровня своей подготовки и т.п. Атмосфера доверия, основанного на совместной работе спортсменов и тренеров, в которой обе эти стороны выступают как равные, становится для спортсменов весьма мощным психотерапевтическим средством.

Среди личностных и социально-психологических особенностей спортсменов можно выделить некоторые, имеющие значимые связи с их подверженностью действию обоих помеховлияющих факторов (физического и психического состояния), причем эти корреляции для каждой личностной особенности имеют одинаковый знак: связи являются либо только положительными, либо только отрицательными. К свойствам, имеющим по две значимые положительные связи с помеховлияющим действием внутренних факторов, и следовательно, являющимся помехой для формирования самонаправленного внимания спортсмена, относятся циклотимная акцентуация характера (К. Леонгард) и высокий уровень нейротизма (Г. Айзенк). Противоположный вывод можно сделать о неискренности, склонности скрывать свои недостатки (Г. Айзенк).

Библиографический список

1. Страхов В.И. Воспитание внимания школьников-гимнастов. Саратов, 1964.
2. Страхов В.И. К проблеме самонаправленного внимания. Система творческих письменных работ для студентов по лекционному курсу // Психология спорта. Саратов, 1992. Вып. 3.
3. Ткачева М.С. К вопросу о динамике внимания к помеховлияниям спортивного соперника // Вопросы психологии внимания. Саратов, 1999. Вып. 17.
4. Ткачева М.С. О внимании субъектов спортивной деятельности к ее конфликтным аспектам // Вопросы психологии внимания. Саратов, 2000. Вып. 18.
5. Ткачева М.С. Самонаправленное внимание спортсмена как условие формирования устойчивости к внутренним факторам помеховлияний // Вопросы психологии внимания. Саратов, 2002. Вып. 20.
6. Ткачева М.С. Особенности функционирования внимания у спортсменов – представителей различных специализаций // Вопросы психологии внимания. Саратов, 2003. Вып. 21.
7. Ткачева М.С. Внимание в спортивной деятельности в аспекте теории помеховлияний // Психология внимания. Саратов, 2003.
8. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. Петрозаводск, 1992.

УДК 316.37

А.Р. ТУГУШЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: al_fiya@bk.ru

Особенности конструирования жизненного поля как аспект личностного и профессионального самоопределения в юношеском возрасте

Рассматривается проблема профессионального и личностного самоопределения на основе сравнительного анализа представлений о жизненном поле личности. Приводятся данные исследования особенностей жизненных планов, степени их реалистичности и глубины в двух группах, отличающихся уровнем полноты картины самоопределения.

Ключевые слова: личностное самоопределение, профессиональное самоопределение, жизненное поле.

A. R. TUGUSHEVA

Features of Designing of a Vital Field as Aspect of Personal and Professional Self-determination at Youthful Age

The problem of professional and personal self-determination is considered on the basis of the comparative analysis of representations about a vital floor of the person. The article considers the research data of features of vital plans, a degree of their realness and depth in two groups differing are cited by a level of completeness of a picture of self-determination.

Key words: personal self-determination, professional self-determination, vital field.

Актуальность исследования личностного и профессионального самоопределения продиктована социальными, экономическими и политическими изменениями, произошедшими в социуме в последние годы, которые коснулись прежде всего современной молодежи. Обращаясь к изучению проблемы самоопределения, анализируя данный процесс, исследователи подчеркивают его сложность и многоэтапность (Б.С. Братусь, П. Герстманн, М.Р. Гинзбург, Ю.П. Поваренков, М.М. Шибаева).

М.Р. Гинзбург в своих работах обращает внимание на то, что термин «самоопределение» употребляется в литературе в различных значениях. Так говорят о социальном, жизненном, профессиональном, нравственном, семейном самоопределении личности. Ученый отмечает, что под идентичными терминами зачастую имеется в виду различное содержание. М.Р. Гинзбург предлагает разграничить социологический и психологический подходы к самоопределению. Он считает, что этот шаг необходим, так как достаточно часто происходит смешение этих подходов и привнесение элементов специфически социологического подхода в психологическое исследование (и психологическое теоретизирование), что приводит к утрате собственно психологического содержания [1, с. 19].

Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном, который рассматривал его в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия [1, с. 19]. Поэтому М.Р. Гинзбург говорит о том, что в данном контексте самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации; в понятии самоопределения, таким образом, выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия.

В работе использовалось определение понятия «самоопределение», сформулированное М.Р. Гинзбургом. Так, по мнению ученого, личностное самоопределение отнюдь не завершается в подростковом возрасте, и в ходе дальнейшего развития человек приходит к новому личностному самоопределению (переопределению). Целостная картина самоопределения в подростковом и юношеском возрасте, в рамках предложенного М.Р. Гинзбургом подхода, следующая: личностное самоопределение задает личностно значимую ориентацию на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, требований, предъ-

являемых к нему, т.е. задает социальное самоопределение. На основе социального самоопределения вырабатываются требования к определенной профессиональной области, осуществляется (естественно, не без влияния многих других факторов) профессиональное самоопределение [1, с. 25]. Таким образом, личностное самоопределение М.Р. Гинзбург определяет как содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя не только совокупность индивидуальных жизненных смыслов, но и пространство реального действия.

В статье сделана попытка установить особенности профессионального и личностного самоопределения на основе сравнительного анализа представлений о жизненном поле личности, степени реалистичности и глубины жизненных планов в двух группах, отличающихся уровнем полноты картины самоопределения.

Для изучения жизненных планов учащихся была разработана анкета, определяющая круг показателей, характеризующих следующие компоненты: продолжительность, реалистичность, оптимистичность, согласованность, дифференцированность. Чтобы определить степень насыщенности жизни событиями в каждом пятилетии, применялись методика «Важные события вашей жизни» Е.И. Головаха, А.А. Кроника [2, с. 140]; анкета «Ваши жизненные планы» – для изучения жизненных и профессиональных планов; для изучения представлений о будущей работе, карьере, семье была использована проективная методика «Незаконченные предложения». Внимание учащихся сконцентрировано на образовательных и профессиональных планах, а также возрастных ожиданиях продолжительности жизни и насыщенности её событиями на различных этапах – в прошлом, настоящем и будущем.

В качестве испытуемых выступили учащиеся 11 классов, юноши и девушки. На основе анализа жизненных планов были выявлены две группы с различным уровнем полноты картины самоопределения. Выбор конкретной профессии как вида деятельности, необходимого для совершенствования своих способностей, который приносит общественную пользу, говорит об определенности смыслового будущего (высокий уро-

вень полноты картины самоопределения). Неопределенное представление о своем профессиональном будущем выражается во внепрофессиональных требованиях к профессии, неадекватности целей, недостаточной степени продуманности жизненных планов (низкий уровень полноты картины самоопределения) [3, с. 50].

Личностное самоопределение как содержательное конструирование человеком своего жизненного поля подразумевает видение своего будущего, что является предпосылкой для формирования и развития личности. Эффективность деятельности человека в различных сферах жизни, в том числе и профессиональной, будет определяться наличием жизненного плана, в котором определены последовательность целей и достаточно реалистичные представления о способах, необходимых средствах и возможностях их достижения. Для учащихся выпускных классов актуальным является представление о себе как о будущем профессионале, занимающем определенную социальную позицию, поэтому в структуре личностного самоопределения на первый план выходит социальное и профессиональное самоопределение.

Особенностью временной перспективы старшеклассников является концентрация важных событий в будущем, содержание этих событий в большей степени нормативно и затрагивает структуры профессионального и семейного самоопределения. В таблице представлены результаты обработки методики «Важные события вашей жизни» в двух группах с различным уровнем полноты картины самоопределения. В группах обнаружены значимые различия в степени насыщенности жизни событиями прошлого и будущего.

Общим для выделенных нами групп респондентов является упоминание, прежде всего, нормативных событий, таких как рождение, учеба, поступление в вуз, устройство личной жизни, работа и карьерный рост, воспитание детей и т.д. Однако отличия заключаются в смещении в сторону прошлого и воспоминаний о значимых произошедших событиях у респондентов с низким уровнем полноты картины самоопределения. Качественный анализ описания важных событий жизни позволил выявить такую особенность в группе с высоким уровнем полноты картины

самоопределения, как стремление к детализации в событиях ближайшего и отдаленного будущего (выбран вуз, определена профессия, работа «любимая», стремление «реализовать себя» и т.д.).

Так, было выявлено, что важной особенностью респондентов с высоким уровнем 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 её насыщенности событиями, то она воспринимается ими сообразно природным проявлениям активности (для девушек – в возрасте 20–40 лет, юношами в два этапа – в возрасте 20–40 и 55–70 лет), то есть возрасту, в котором, как правило, публично проявляют себя успешные члены общества. Таким образом, жизненная активность в данной возрастной группе соразмерна тем ожиданиям, которые накладываются обществом на преуспевающих людей.

Респонденты с низким уровнем полноты картины самоопределения отличаются в планировании будущего существенной переоценкой значимости уже произошедших событий. Стремление к благополучию проявляется не в желании проявить себя и не в опоре на собственные силы, то есть ответственность за происходящее с ними возлагается на стечение обстоятельств, например «получить хорошую работу». Желание видеть лишь внешние атрибуты достатка, успеха, успешности не дает возможности обратиться к себе с более глубокими вопросами, как она достигается, сколько для этого потребуется

времени. Придерживающиеся другой позиции жизненный успех не воспринимают как самостоятельное достижение, он обусловлен чьей-то помощью и поддержкой. Ещё один важный момент – восприятие своей жизни как «скучной» и себя как объекта чьего-либо вмешательства. Зачастую необходимо, чтобы кто-то пробудил активность, а отсутствие собственной инициативности, пассивность объясняются внутренними страхами и мотивацией избегания неудач, все трудности приписываются внешнему миру, враждебному окружению, когда на проблемах не учатся, а стремятся убежать или отрицают их наличие вообще. Таким образом, у последних респондентов обнаруживается недостаточная субъектная позиция.

Подытоживая, можно сказать, что в самоопределении учащихся выпускных классов преобладает личностное, также актуальны аспекты профессионального и в несколько отдаленной перспективе – семейного. Отметим ряд трудностей, с которыми сталкиваются старшеклассники в профессиональном самоопределении, – неопределенность, а зачастую нереалистичность планов и профессиональных установок. Это говорит о неготовности к осознанному выбору профессии. Уровень притязаний не соотносится с реальными способностями и возможностями, не осознаются потребности и интересы, что объясняет длительность во времени периода профессионального самоопределения. Следование же готовым образцам, копирование и подражание нельзя признать успешной самореализацией. Выход из создавшейся ситуации заключается в сопровождении старшеклассников, оказании помощи в случае затруднений в жизненном планировании, что включает в себя постановку последовательного ряда целей и формирование представления о том, как эти цели могут быть достигнуты.

Распределение важных событий в жизненном поле в группах с различным уровнем полноты картины самоопределения (%)

Уровень полноты картины самоопределения	Прошлое (рождение, поступление в школу и т.д.)	Настоящее (учеба, дружба, любовь, переживание чувства взрослости)	Будущее	
			выбор профессии, работа, карьера	создание семьи, воспитание детей
Высокий уровень	35	8	35	22
Низкий уровень	52	3	21	24

Библиографический список

1. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопр. психологии. 1988. №2. С. 19–26.
2. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи: Учеб. для высш. шк. Киев, 1988.
3. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопр. психологии. 1994. №3. С. 43–52.

УДК 159.9:316.356.2

Л.Ю. ФОМИНА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: dialogus1@yandex.ru

**Влияние развода родителей
на личность подростка**

Автором проанализированы исследования, посвященные влиянию развода родителей на развитие личности подростка. Отмечается, что развод родителей является главным негативным событием в его жизни. Перечислены проблемы, наиболее часто встречающиеся в семьях, переживших развод, и их характерные проявления; представлены основные факторы, влияющие на последствия развода родителей. Отмечена взаимосвязь между конфликтами в семье и склонностью подростков к асоциальному поведению, описаны пути их адаптации после развода родителей.

Ключевые слова: развод родителей, личность подростка, последствия развода, климат в семье, поведение родителей, неполная семья, конфликт, адаптация, склонность к совершению правонарушений, повторный брак, тяга к независимости, нарушение взаимоотношений.

L.Y. FOMINA

**Influence of Divorce of Parents on Development
of the Person of the Teenager**

There is the analysis of the researches, devoted to influence of divorce of parents on development of the person of teenagers is leading by the Author It is marked, that divorce of parents is the main negative event in a life of the teenager. The problems most often meeting in families, gone through divorce, and their characteristic displays are listed. There are presented major factors influencing consequences of divorce of parents for the teenager. The interrelation between conflicts in family and propensity of teenagers to asocial behaviour. There are also the ways of adaptation of teenagers after divorce of parents.

Key words: divorce of parents, person of teenagers, divorce consequences, climate in a family, behaviour of parents, incomplete family, conflict, adaptation, propensity to fulfilment of offences, repeated marriage, bent for of independence, infringement of mutual relations.

Развод становится все более распространенным явлением. Особую важность приобретает вопрос о его влиянии на развитие личности подростка. По мнению многих психологов, развод родителей является главным негативным событием в жизни подростка, причиной неуверенности и травмирующих переживаний. Первая эмоциональная реакция подростка на развод родителей может включать в себя потрясение, страх, тревогу, неуверенность в будущем, гнев и раздражение, ощущение собственной вины за случившееся, необходимость приспосабливаться к отсутствию одного из родителей, огорчение и печаль, ревность и обиду. Однако последствия развода сказываются на ребенке

довольно долго, проявляясь даже в первые годы его взрослой жизни [1, с. 170].

Факторами, влияющими на последствия развода родителей для подростка, являются климат в семье, поведение родителей, наличие или отсутствие заботы по отношению к детям до и после распада семьи, переживания родителей, обстоятельства и причины развода, то, в какой форме протекал развод, как сказался распад семьи на отца и матери и их новых взаимоотношениях, степень вовлеченности ребенка в конфликт между родителями, решение вопроса об опеке. Дети, пережившие развод или развод и повторный брак родителей, подвергаются большому риску столкнуться с психологическими

проблемами, чем дети из крепких семей [2, с. 278]. Подростки, которые не сталкивались с разводом родителей, оценивают климат в семье, теплоту отношений и уровень конфликтности, а также стиль родительской опеки более позитивно, чем подростки, пережившие уход одного из родителей. В неполных семьях (где отсутствует один из родителей) чаще, чем в обычных, присутствуют авторитарные или слишком либеральные отношения [3, с. 316].

Характер развода родителей может по-разному влиять на подростка: наиболее травмирующей является ситуация, когда родители вовлекают ребенка в конфликт, пытаются заставить его принять чью-либо сторону. У подростков, живущих попеременно то у отца, то у матери, между которыми отсутствует взаимопонимание, часто возникает ощущение вовлеченности в конфликт; когда же родители действуют согласованно, вероятность того, что их дети окажутся участниками конфликта, невелика, даже если подросток находится в близких отношениях с обоими родителями. Если развод проходит мирно, то он может оказать положительное воздействие на родителей и детей-подростков, понизив уровень конфликтности в семье.

На адаптацию подростка к разводу родителей решительным образом влияет умение родителей приспособиться к новой ситуации – чем больше беспокойства испытывают отец и мать, тем вероятнее, что душевное равновесие ребенка также будет нарушено. Однако в случаях когда развод приносит облегчение супругам, он положительным образом сказывается и на их детях.

Исследование влияния разведенных супругов на адаптацию детей-подростков показало, что факторами, наиболее тесно связанными со способностью подростка привыкнуть к новым условиям, являются: а) наличие близких отношений между ребенком и тем из родителей, с которым он живет и который заботится о нем и принимает участие в его повседневных делах; б) отсутствие у подростка ощущения вовлеченности в конфликт между родителями. Степень воздействия развода на подростков в значительной мере зависит от того, как родителям удается справиться с конфликтами и в какой степени подросток чувствует себя втянутым в эти события.

Многими исследованиями было подтверждено, что склонность к разводам передается от поколения к поколению, т.е.

люди, чьи родители развелись, разводятся чаще тех, кто вырос в прочной семье. Одно из объяснений данного факта заключается в том, что дети разведенных родителей, вступающая в брак, имеют уже сложившееся представление о возможности развода и пониженное чувство ответственности по отношению к супружеским обязанностям [4, с. 448].

Расставание ребенка с одним из родителей приводит к росту вероятности возникновения у него психических и личностных проблем, повышенной склонности к самоубийству, алкогольной или наркотической зависимости, невысокого чувства собственного достоинства и заниженной оценки собственных способностей, негативного отношения к родителям и повышенной необходимости обращения за консультацией к психиатру [5, с. 348]. Отсутствие в семье отца или матери влияет на развитие мужского и женского начала у подростков. Мальчики, воспитанные матерями, с большей степенью вероятности являются обладателями слабо выраженного мужского начала, неотчетливо осознают свою мужскую роль в семье и обществе, склонны к зависимости от других, редко проявляют агрессивность и неуверенно чувствуют себя в общении со сверстниками. Влияние отсутствия отца на подростка уменьшается по мере его взросления. На девочек отсутствие отца оказывает прямо противоположное влияние; оно может создавать определенные трудности в сексуальной жизни девушек. Если же девочка воспитывается одним отцом, она может идентифицировать себя с мужским типом поведения и в той или иной мере утрачивать женственность.

Существует взаимосвязь между конфликтами в семье и склонностью подростков к совершению правонарушений, а также снижением их школьной успеваемости, низким уровнем профессиональных устремлений. Развод родителей заставляет подростка по-новому взглянуть на себя и на своих родителей. Его собственное «Я» сильно страдает в такой ситуации, особенно когда подросток начинает винить себя за то, что случилось в семье, или сталкивается с трудностями, связанными с отношением окружающих к подобным ситуациям. Чтобы восстановить самоуважение, пострадавшее в результате распада семьи, а также справиться со стрессом, вызванным домашними конфликтами, дети разведенных или живущих порознь родителей чаще, чем дети из крепких семей,

совершают поступки, связанные с риском для их здоровья: курят, употребляют алкоголь и наркотики и т.п. [6, с. 457]. В ходе исследований обнаружилось, что более всего пристрастия к наркотикам подвержены молодые люди, чьи родители развелись, когда дети находились в подростковом возрасте. Подростки же из крепких семей и те, чьи родители развелись, когда они находились в детском возрасте, меньше подвержены вредным привычкам. Это объясняется попытками подростков, родители которых только что развелись, самостоятельно приспособиться к неблагоприятной семейной обстановке, а также отсутствием доверительных отношений с родителями.

Исследования показали также, что юноши в семьях, из которых ушел отец, меньше конфликтуют дома, чем те, кто остался без матери или проживает в полных семьях и имеет более позитивное представление о самом себе. Сыновья, оставшиеся без отцов, активнее принимают на себя роль главы семьи, дающую им новый статус. А дочери, оказавшиеся в подобной ситуации, начинают чаще ссориться с матерями – их самооценка заметно понижается. Однако многие исследователи сходятся во мнении, что девочки

приспосабливаются к последствиям развода гораздо лучше, чем мальчики. Реакция подростка на потерю отца зависит и от того, чем она вызвана, – разводом или смертью. Подростки, чьи отцы умерли, как правило, воспитываются в теплой, заботливой обстановке. В разведенных же семьях и мать, и подросток часто испытывают вину за случившееся и ощущают взаимное отторжение [2, с. 129].

Вступление в повторный брак родителя, воспитывающего подростка, часто пробуждает в ребенке чрезмерную тягу к независимости, что, в свою очередь, приводит к нарушению взаимоотношений в семье. Во время развода ослабевают родительский контроль над ребенком, взаимные чувства и потребность в общении друг с другом, что, в свою очередь, пробуждает в подростке раннее стремление к автономии, убеждение, что в жизни нужно полагаться только на себя. Таким образом, с одной стороны, подростки из неполных семей более ответственны, независимы от родителей и решительны, чем те, кто растет в обычных семьях, а с другой – могут слишком рано начать активно отдаляться от дома, добиваясь независимости от родителей, самостоятельно, что, в свою очередь, может приводить к дальнейшим конфликтам в семье.

Библиографический список

1. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 2000.
2. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. Екатеринбург, 2001.
3. Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Т.Г. Араканова. М., 2000.
4. Эйдемиллер Э.Г. Роль внутрисемейных отношений в развитии психопатий и психопатоподобных расстройств в подростковом возрасте. 2-е изд. Ростов н/Д, 2006.
5. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка. М., 2005.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

ПЕДАГОГИКА

УДК 373.013.77

С.Д. ПОЛЯКОВ

Ульяновский государственный педагогический университет,
кафедра психологии
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Что такое психопедагогика?

Психопедагогический взгляд на педагогическую действительность позволит специалистам увидеть возможности развития не только через поиски новых педагогических систем, но и через «психолого-педагогическое» внимание к повседневным реалиям урока и воспитательного действия.

Ключевые слова: психопедагогика, педагогическая психология, педагогический процесс, педагогическая форма, педагогическая технология.

S.D. POLIAKOV

What is the Psychopedagogics?

The psychopedagogical sight at the pedagogical validity will allow teachers to see possibilities of development not only through searches of new pedagogical systems. But also through «psihologoical-pedagogical» attention in daily realities of a lesson and educational action.

Key words: psychopedagogics, pedagogical psychology, pedagogical process, pedagogical form, pedagogical technology.

Наша статья – попытка рассказать о том, как группа психологов и педагогов, недовольных всем известной «классической» педагогической психологией – абстрактной, отстраненной от живой педагогической реальности – попробовала приблизиться к реалиям школьной работы.

В современных взаимоотношениях образовательной практики с психологией сложилась парадоксальная ситуация. С одной стороны, психологическое знание получило широкое распространение в учительских, преподавательских кругах, а с другой – массовая педагогическая практика в значительной степени остается апсихологичной (непсихологичной), а то и антипсихологичной (противоречащей законам педагогической психологии).

Причины такой апсихологичности непросты. Наряду с социально-педагогическими,

социально-психологическими, личностными действует и научный фактор: абстрактный относительно конкретных педагогических ситуаций характер обращенного к практике психологического знания. Основные выводы современной педагогической психологии формулируются чаще всего безотносительно к тем педагогическим организационным формам, в которых разворачивается педагогический процесс.

Чтобы взаимодействие педагогики и психологии было адекватным, необходимо, чтобы указывались границы применимости психолого-педагогических закономерностей. И, прежде всего, такими границами должно быть обозначение педагогических условий, в которых данная психологическая закономерность действует. Л.М. Фридман, например, считал, что в традиционной педагогической психо-

логии обычно рассматриваются и решаются вопросы развития и формирования личности учащегося без учета того, в результате какой системы воспитания и обучения это развитие произошло, с помощью каких методов это формирование было осуществлено. Формируемые при этом психологические закономерности не всегда связываются с определенным характером воспитания и обучения.

Психопедагогика – область научного исследования, изучающая психологические закономерности, проявляющиеся в «пространстве» конкретных образовательных организационных форм. Ее основа – педагогика и педагогическая психология. Рамками этого направления служат те формы воспитания и обучения, которые существуют в образовательной реальности и оформлены в виде системы педагогических понятий и определений. Урок, воспитательное мероприятие, кружок, уклад школы, организационная культура образовательного учреждения – примеры таких явлений и соответствующих научно-педагогических понятий.

Главная проблема психопедагогики заключается в соотношении, связях, взаимозависимости педагогической формы и психологических явлений, проявляющихся, а может быть, и возникающих в рамках данной педагогической формы. Тогда, если рассматривать соотношение «педагогического» и «психологического» как соотношение социокультурной формы и психологического содержания, со стороны педагогики базовой является категория педагогической формы, понимаемая как пространственные, временные и технологические рамки, в которых «живет» содержание образования.

Таким образом, мало прийти к выводу, что изменение форм организации педагогического процесса влияет на психологические характеристики участников педагогического взаимодействия.

Предмет нашего исследования – психологическое содержание педагогических форм, например мотивы деятельности учащихся (в том числе деятельности учения); их отношение к школьной деятельности, педагогам, товарищам по школьной жизни; эмоциональные состояния в различных образовательных ситуациях; образы себя и коллектива в учебных и внеучебных школьных ситуациях.

Уточним смысл используемого нами понятия педагогической формы. Педагогическая форма имеет, по крайней мере, две ха-

рактеристики: пространственно-временную и «технологическую».

Пространственно-временная характеристика педагогической формы – это задаваемые организационно-временные и пространственные границы и структуры педагогических ситуаций. Базовые «пространственно-временные» формы – урок и внеурочное мероприятие. Соответствующие единицы в другом, большем масштабе – понедельная, помесечная, четвертная, годовая организация учебного и воспитательного процессов.

«Технологическая» характеристика педагогической формы – это устойчивый по структуре способ действия педагога, направленный на организацию деятельности и общения школьников.

Привязка педагогической формы к пространственно-временному масштабу и определенному способу действия педагога фиксируется в терминах:

методика, технология урока (занятия, воспитательного мероприятия) – для «малой» формы

и педагогическая система (точнее, операционный аспект педагогической системы) для «большой» формы.

Исходным феноменом и, соответственно, понятием в нашем подходе к построению психопедагогики выступает педагогический процесс. Под ним мы будем подразумевать развивающееся педагогическое взаимодействие взрослых и детей, в котором взрослые исходят в своих действиях и намерениях из педагогической позиции и имеют цели обучения и воспитания, то есть педагогические цели.

Педагогическая позиция – более-менее осознанная ориентация взрослых участников педагогического взаимодействия на трансляцию следующему поколению культуры: знаний, умений, способов действия, норм, ценностей (в том числе через трансформацию и обновление культуры).

Педагогические цели выступают в данном контексте как планируемые и в той или иной степени достигаемые цели формирования, развития у учащихся (воспитанников) соответствующих элементов культуры: знаний, умений, способов действия, ценностных ориентаций.

В традиционной трактовке педагогический процесс делится на обучение и воспитание. Под обучением понимается фор-

мирование знаний, умений, навыков, а под воспитанием – формирование и поддержка личных социальных норм, ценностей, ценностных отношений.

Содержание педагогического процесса – это комплекс феноменов культуры, актуализируемых, проявляемых, порождаемых, транслируемых в данном процессе и «запускаемых» педагогическими целями. Источниками, носителями этого содержания являются личный опыт учащихся (воспитуемых), жизненный опыт педагогов и «культурный материал». Под последним имеются в виду соотносимые с целями обучения и воспитания учебные, научные, художественные и прочие тексты словесного, графического и визуально-образного характера. Однако содержание педагогического процесса не сводится к текстам.

Другой культурно-психологический слой содержания, как мы об этом уже говорили, – психические процессы, состояния, характеристики, которые обеспечивают «жизнь» собственно культурного, точнее, культурно-педагогического слоя.

Базовая характеристика педагогической формы, существенно влияющая на структуру педагогического взаимодействия, – действия педагога.

Они по большей части не являются отделенными друг от друга. Это – цепь действий, отражающих сложившиеся в данной педагогической культуре, в данной традиции педагогические системы. В качестве обобщенного названия этой операциональной стороны педагогического действия будем использовать термин «технология» в нестрогом значении этого слова. Технологическая сторона педагогического процесса будет выступать педагогической формой первого рода, а организационные формы, задающие пространственно-временную структуру обучения и воспитания, – педагогической формой второго рода.

Различение педагогических форм первого и второго рода указывает нам два пути конкретизации педагогической психологии. Первый путь – изучение связи психологических явлений с «формами-технологиями» (с системами педагогических действий), второй – изучение связи психологических феноменов с педагогическими организационными формами. Во втором случае психологические аспекты самого педагогического

взаимодействия (прежде всего особенностей взаимодействия участников педагогического процесса) войдут в психологическое содержание, в отличие от первого варианта, где они являются характеристикой не содержания, а формы. Эти соображения позволяют уточнить задачу построения предмета психопедагогики.

Предмет психопедагогики может быть представлен в теоретическом виде, если будут даны и обоснованы ответы на вопросы:

каковы основные характеристики педагогической «формы-технологии»;

каковы основные характеристики педагогической организационной формы;

каково психологическое содержание, соотносимое с «формой-технологией» и организационной формой.

Версии ответов на эти вопросы и есть теоретическая модель психопедагогики. В любой педагогической технологии (и в обучении, и в воспитании) содержится, как минимум, три составляющие:

действия педагога, направленные на получение воспитанниками знаковых основ культуры;

действия педагога, обеспечивающие освоение воспитанниками деятельности (в том числе и деятельности общения);

действия, обеспечивающие актуализацию, поддержку, развитие мотивации, пробуждающей «знаниевую» и «деятельностную» активность.

В то же время в различных «технологиях» ведущим может быть какой-нибудь один из этих компонентов. Каждый из них может быть представлен в двух «оппозиционных» вариантах:

«знаниевый» – обеспечение знаниями в готовом виде или обеспечение поиска знаний;

«деятельностный» – освоение деятельности по образцу или развития индивидуального варианта деятельности;

«мотивационный» – поддержка, развитие внутренней мотивации как интереса к самой деятельности или развитие, поддержка внешней мотивации, интереса к «внедеятельностным» характеристикам – отметкам, отношениям с педагогом, признанию сверстников и т.п.

Наша модель психопедагогики вполне пригодна не только для обучения, но и для технологической характеристики воспитания, но в этом случае надо говорить о спе-

цифических знаниях (этических, ценностных, психологических и т.д.) и соответствующей специфической деятельности (неучебной).

Любая педагогическая организационная форма может быть описана четырьмя характеристиками, которые можно обозначить в виде оппозиции:

временная закрытость (определенные заданные временные рамки) и открытость (по крайней мере, один из «краев» – начало или конец урока, мероприятия – не имеет точной временной границы);

монолитность – фрагментарность (дробление на относительно завершенные фрагменты) или цельность занятия, урока, мероприятия;

социопространственные характеристики участников взаимодействия, их расположение относительно друг друга и учителя;

наконец, постоянный (переменный) состав участников занятия, коллективного дела, урока, мероприятия.

Некоторые из этих форм в педагогической действительности встречаются чаще, другие – реже.

Наш модельный список психологических феноменов, явлений, характеристик, соотносимых с названными характеристиками технологических и организационных форм, таков:

когнитивные процессы, прежде всего, феномены понимания и мышления;

деятельностные единицы (действие целеполагания, ориентировочные действия, исполнительские действия, действия контроля и оценивания, рефлексивные действия);

личностные (мотивы, чувство авторства, самостоятельность);

эмоциональные (чувство безопасности, принадлежности, признания за достижения; тревожность);

восприятие учителя (феномены авторитетности, доверия);

групповая идентификация (восприятие себя как члена класса, участника общей работы);

качество взаимоотношений на уроке, на занятии (защищенность, чувство «Мы», групповая устремленность).

Такое понимание предмета психопедагогики и стало основой для наших экспериментальных исследований, которые могут быть предметом следующих публикаций. В результате этих исследований мы пришли к выводам:

во-первых, изменение педагогических форм (организационных и «технологических»), действительно, влияет на психологические проявления учеников на уроке;

во-вторых, изменение «технологических» форм влияет на психологические проявления учеников в большей мере, чем изменение «организационных форм»;

в-третьих, сильнее всего на «психологию» учеников на уроке (в рамках нашего эксперимента) влияют «мотивационные технологии»;

в-четвертых, из характеристик организационных форм наиболее «действенным» (с относительно небольшим перевесом) оказался параметр структуры урока (монолитная – фрагментарная);

в-пятых, наиболее подверженными изменениям из диагностировавшихся психологических явлений оказались восприятие школьниками себя как субъекта познания, как субъекта планирования, восприятие обычности – необычности (инновационности) урока, восприятие себя как субъекта оценивания.

Наиболее стабильно, не подвержено изменениям восприятие своего класса на уроке как группы, общности.

Кроме идеи полезности общего понимания закономерностей, разворачивающихся в присутствии педагога и с его участием процессов, есть и более конкретные идеи. Не следует торопиться с выводами об эффективности или неэффективности тех или иных организационных форм и «технологий». Но тем не менее надо вглядываться, вчувствоваться в психологические последствия педагогических действий, начинаний, экспериментальных проб. Экспериментирование с педагогическими формами обучения и воспитания – увлекательное и полезное дело, и почему бы такое экспериментирование не сделать одной из линий развития педагогических реалий в масштабах школы?

Перспективами психопедагогического экспериментирования могут стать темы воспитания, возраста учеников, учителя в контексте изменения педагогических форм, организации и управления такой работой в школе. Добавим еще одну тему, не затронутую в нашем эксперименте, – зависимость психологических проявлений школьников от численности учеников в организованных педагогических ситуациях.

УДК 373.29

М.В. КОРЕПАНОВА

Волгоградский государственный педагогический институт,
кафедра педагогики дошкольного образования
E-mail: korepanova@vspu.ru

Компетентный подход как основа проектирования образовательных стандартов высшего профессионального образования

Рассматриваются проблемы обновления содержания современного педагогического образования на основе компетентного подхода. Подчеркнута необходимость выработки единого стратегического подхода к определению ключевых компетенций на федеральном и региональном уровнях. Профессиональная подготовка понимается как процесс профессионального развития и становления профессиональной и личностной компетентности выпускника.

Для овладения студентом опытом будущей профессиональной деятельности необходима разработка учебных программ, основанных на отборе задач, актуализирующих нужные компетенции.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, профессиональная компетентность учителя, личностная компетентность учителя.

M.V. KOREPANOVA

Century the Knowing Approach as the Basis of Designing of Educational Standards of the Higher Professional Formations

The article deals with the modern pedagogical education based on competency approach. The author considers that it is necessary to achieve the unity strategic to define professional-personal competencies at federal and regional levels. Vocational training is understood as a process of professional development and formation of professional and personal competencies of the graduate.

For mastering the student's experience of the future professional work, we need to create the curriculums based on selection of the professional tasks directed to the activation of the necessary competencies.

Key words: vocational training of the teacher, professional competence of the teacher, personal competence of the teacher.

Современный подход к подготовке специалиста в системе высшего образования находит свое воплощение в его фундаментализации, многоступенчатости и многоуровневости подготовки, непрерывности и открытости образования, ориентации на активную позицию студента в процессе овладения знаниями, и как результат – готовности будущего специалиста к самостоятельному разрешению профессиональных задач.

В качестве центрального момента разрабатываемый подход содержит проблематику самоактуализации – стремления личности к самопознанию и самореализации в личном и профессиональном аспектах, – что является ответом самобытного начала «Я» на совокупность нормативных установок и моральных побуждений.

В условиях поливариантности начинает формироваться новая модель жизнедеятельности, в центре которой находится динамическая личность, способная ориентировать-

ся в состоянии крайней неопределенности и отвергающая жестко запрограммированное поведение в строго фиксированной системе координат. Вариативность ситуации прямо детерминирует возвышение личности, более адекватно соответствующей требованиям времени. Такая личность в той же мере, в какой социально приемлема для настоящего и будущего, в прошлом была не востребована, а во многих случаях отчуждаема. Этот социальный тип специалиста должен обладать комплексом качеств: инициативностью, образованностью, профессионализмом, умением опираться на собственные силы, компетентностью. Образованность, профессионализм, конкурентоспособность, компетентность, а следовательно, и новое качественное состояние специалиста можно отнести к числу стратегических ценностей, которые, наряду с ориентацией на собственные силы, предприимчивостью, позволяют преодолевать индивидуальный психологи

ческий барьер, пессимизм, неопределенность жизненной перспективы, упорядочить всю систему жизнедеятельности и, в конечном счете, способствуют выходу социума из тупиковой ситуации.

Одним из заявленных государственных требований к качеству подготовки современного специалиста является овладение им системой ключевых компетенций, позволяющих рассматривать нынешнего выпускника вуза как компетентного специалиста.

Компетентность всегда проявляется в деятельности – предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной, ценностно-ориентационной. Профессиональная компетентность учителя проявляется при решении профессиональных задач. При этом всегда важно рассматривать контекст, в котором проявляется компетентность. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата или способа поведения.

Характеризуя современные требования, предъявляемые к специалисту, следует подчеркнуть, что его личностные качества во многом обуславливают успех в профессиональной деятельности.

На развитие профессионального образования влияют многие факторы, и прежде всего экономические. Но в сложном современном мире свести все изменения только к экономическим факторам, к ориентации исключительно на потребности существующего рынка труда невозможно. Сегодня все большее значение приобретает осознание человеком себя как уникальной и неповторимой индивидуальности, готовой взять ответственность за направляемое ею развитие общества. Отсюда следует, что ценностно-целевая ориентация профессиональной педагогической подготовки заключается в содействии становлению интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели профессионального развития человека.

До недавнего времени, признавая и провозглашая приоритет человека, мы шли по логике адаптационной модели: при возникновении в обществе интереса к правам человека вводились в стандарт соответствующие

предметы; стали важными вопросы экологии – то же самое; осуществляется переход к рыночной экономике – вновь вводится соответствующий предмет. И все это претворилось в действительность вне контекста будущей профессиональной деятельности. Уместно вспомнить, что данные отечественных и зарубежных исследователей свидетельствуют о том, что академическая успешность не всегда коррелирует с практической, в том числе и успешностью профессиональной деятельности. В работах Б.М. Теплова было доказано, что практический интеллект человека не ниже теоретического академического интеллекта, а качественно иной. Он характеризуется способностью схватывать целостно ситуацию, вычленять в ней задачу, быстро анализировать воздействующие факторы, находить решения в условиях конкретной ситуации.

Осмысление компетентности специалиста XXI в., по мнению многих ученых, должно основываться на развитии интегративных и аналитических способностей человека. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека не остается неизменной в течение его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности.

Исходя из понимания профессиональной подготовки как процесса развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности, можно говорить, что компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что она реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Основной отличительной особенностью компетентностно ориентированного профессионального педагогического образования является ориентация процесса подготовки на получение конкретных результатов решения педагогических задач. Такая подготовка предполагает системные изменения, отвечающие требованиям времени. Необходимо подчеркнуть, что цели профессиональной подготовки и педагогического образования не совпадают. Последние значительно шире целей подготовки и не сводятся к ним.

Цели профессионального педагогического, прежде всего, высшего образования могут быть раскрыты через ценностно-целевое назначение высшей школы, включающее в себя:

порождение нового научного знания, идеалов, духовных ценностей и нравственных норм;

ориентацию на опережающий характер подготовки специалиста, готового к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности;

системообразующую роль высшей школы во всех процессах, происходящих в обществе;

государственно-общественный характер управления образования, который реализуется субъектами высшей школы.

Как известно, содержание образования конкретизируется в учебном плане, в котором задается логика освоения учебных дисциплин. Последовательность их освоения обусловлена логикой становления профессиональной компетентности будущего учителя. Изложенное выше понимание процесса становления профессиональной компетентности приводит к необходимости модульного построения учебного плана. Важно подчеркнуть, что он позволяет максимально индивидуализировать процесс профессиональной подготовки.

Целостность процесса подготовки обуславливает и необходимость соблюдения единого подхода к разработке учебных программ. Они проектируются на основе отбора задач, направленных на анализ компетенций. Следовательно, при формировании программ необходимо иначе, чем в настоящее время, расставить приоритеты: на первое место выносятся характеристики компетенций как целей программы, затем предлагаются способы их формирования и становления, далее производится отбор информации, которая способствует решению конкретных задач и развитию компетенций.

Предлагаемый сегодня модульный подход к обучению основывается на разбивке дисциплин на относительно небольшие составляющие – модули. Они обладают одним важным достоинством – их можно соединять с другими модулями. Завершение изучения каждого модуля настраивает обучающегося на изучение дополнительных модулей. Их внедрение в практику обучения позволяет

избежать повторного обращения примерно к одной трети всего учебного материала, который располагается в зонах взаимного «перекрывания» тем и дисциплин.

Структура модуля основана на разбивке учебного материала по типам профессиональных педагогических задач. Каждую тему можно изучать на том или ином уровне, например уровне общего введения в проблему, углубленного изучения и принятия решений типовыми методами, специального подхода к решению на основе собственного выбора и обоснования действий и т.п. В зависимости от характера учебных целей студент может ограничиваться первым уровнем, связанным с его работой, или осваивать дополнительные. Именно поэтому модули применяются особенно часто в обучении с доминирующим междисциплинарным подходом и в профессиональной подготовке, поскольку они могут быть разработаны для подготовки различных специалистов. Обучающийся должен изучать конкретный объект в ракурсе своей специальности и будущих полномочий, что не требует от него ознакомления со всей информацией и решения всех задач учебного модуля.

Для студентов модульное обучение открывает новые перспективы. Каждый может выбрать персональный «перспективный план обучения», идеально адаптированный к его привычкам и представляющий, по сути, непрерывное изучение последовательных модулей. Изменения могут вноситься по ходу обучения в зависимости от уровня образовательной программы, характера трудовой деятельности индивида и выбора им дальнейшей карьеры. Студент будет накапливать зачетные единицы по сданным темам, одновременно включая в план обучения этапы своего персонального роста. В то же время следует принять во внимание, что в Европе не выработано каких бы то ни было общепринятых подходов к системе модулей. Существует множество различных концептуальных и методических интерпретаций – от определения в качестве модуля каждой отдельной организационной формы (лекций, семинаров) и дидактической единицы до весьма развитых и сложных модульных систем с междисциплинарными элементами [1, с. 92–93].

Возникновение новых тенденций в образовании приводит к тому, что от педагога требуется, прежде всего, «выращивание» у

обучающихся способности к самопознанию, самосовершенствованию. Происходит переосмысление позиций педагога, который становится в большей степени координатором или наставником, чем непосредственным источником знаний и информации. Таким образом, студент выступает как партнер в процессе обучения, причём партнёр, имеющий определенный жизненный опыт. При этом чем больше у обучаемого знаний, навыков и опыта по какому-либо предмету, тем более он самостоятелен в его изучении, и тем более преподаватель выполняет роль консультанта, помощника.

При разработке Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) третьего поколения ставка делается на расширение целевых и компетентностных «пространств», включение в них международных ориентиров. Состав компетенций в рамках разработки федерального компонента ГОС ВПО по направлению подготовки (специальностям) должен быть инвариантным для всех специальностей направления и вариативным для каждой. При этом в состав компетенций должны входить те, которые в силу своей инвариантности применимы для всех направлений данной образовательной области. Основной задачей формирования состава компетенций на федеральном уровне является выявление набора базовых и наиболее значимых для соответствующих направлений подготовки, образующих основу для обеспечения качества подготовки и единства образовательного пространства.

Компетенции выпускников, отражающие запросы региональных рынков труда, позиционирование вузов, их миссии и задачи формируются вузами самостоятельно совместно с социальными партнерами на базе компетенций «федеральных» [2, с. 17].

Компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования, затрагивающие преподавание, содержание, оценку, образовательные технологии, связи высшего образования с другими уровнями профессионального образования, примене-

ние европейской структуры квалификаций высшего образования. Он не требует зафиксировать все содержание образования как перечень компетенций. Речь идет о том, что масштабность, глубина содержания должна быть адекватной заявленным компетенциям. Компетентностный подход не сопровождается отходом от принципа фундаментальности российского образования. Он актуализирует вопрос о его современном понимании, переосмыслении.

Результаты образования и компетенции очень важны для выработки новых подходов к оценке и обеспечению качества. При компетентностном подходе результаты образования и компетенции находятся в центре деятельности по модернизации образования.

Результаты образования в данном контексте рассматриваются как ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные языком знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, которые описывают, что будет должен делать выпускник по завершении всей или части образовательной программы.

Ориентация на результаты образования представляет собой новый для высшей школы подход, затрагивающий интеграцию академического и профессионального образования, признание квалификаций, полученных в процессе специально организованного образования и самообразования студента. Устанавливая компетенции, мы не должны замыкаться только на сегодняшних запросах потребителей. Высшее образование призвано работать на будущее, а значит, должно предвидеть возникновение новых компетенций и в соответствии с этим быть готовым корректировать содержание образования.

Включение европейского измерения в ГОС ВПО третьего поколения позволит усилить прозрачность образовательных программ, увеличить сопоставимость качественных параметров, сохраняя лучшие традиции российской высшей школы, поднять ее на новый качественный уровень, до известной степени снять острые проблемы академического и профессионального признания.

Библиографический список

1. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М., 2005.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вуза как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. пособие. М., 2006.

УДК 373.5.013.41

Е.А. АЛЕКСАНДРОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра педагогики
E-mail: alexkatika@mail.ru

Педагогическое сопровождение старшекласников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий

В статье анализируются условия, необходимые для развития способности старшекласника к самоопределению через поиск им индивидуальных и социальных смыслов жизнедеятельности в ситуациях свободного выбора.

Ключевые слова: самоопределение старшекласников, педагогическое сопровождение, индивидуальные образовательные технологии.

E.A. ALEXANDROVA

Pedagogical Support of Senior Pupils During Development and Realizations of Individual Educational Trajectories

There is the analysis of the conditions necessary for development of ability of the senior pupil to self-determination through search by it of individual and social senses of ability to live in situations of a free choice.

Key words: self-determination of senior pupils, pedagogical support, individual educational technologies.

Сегодня в России формируется гражданское общество с присущими ему принципами свободы и открытости. Это предполагает наличие у его членов гражданского самосознания и умения совершать ответственный выбор индивидуальных стратегий поведения как в политической, экономической сферах, так и в профессиональных, бытовых ситуациях. Следовательно, процесс образования сегодня должен быть педагогически обеспечен условиями, благодаря которым у представителей молодого поколения будут сформированы готовность и умение распоряжаться свободой в незапрограммированных, нестатичных обстоятельствах жизнедеятельности. Старшекласников необходимо учить самостоятельно ставить лично и социально значимые цели, проектировать траекторию их достижения во всем социальном пространстве, прогнозировать возможные результаты, планировать время, самостоятельно находить необходимую информацию и т.д.

Однако современная практика образования фактически не располагает условиями для развития способности старшекласников к самоопределению через поиск ими индивидуальных и социальных смыслов жизнедеятельности в ситуациях свободно-

го выбора. Это утверждение мы основываем на том факте, что система образования сегодня функционирует в жестко алгоритмизированном режиме, где и ученики, и педагоги, и администрация, и тем более родители минимально включены в процедуру организации учебно-воспитательного процесса.

Мы полагаем, что педагогический процесс, основанный на принципах единообразия, минимальной социальной активности учеников и минимальной свободы выбора всеми субъектами образовательного процесса целей, ценностей, методов и форм образования, вступает в противоречие с социальным заказом, с одной стороны, и с государственным запросом, с другой. В частности, в Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. указывается, что предоставление учащимся возможности выбора индивидуального учебного плана и формирования индивидуальной образовательной траектории необходимо для их дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста, для дальнейшего обеспечения их социальной и профессиональной мобильности как членов общества, основанного на свободном развитии личности.

Педагогическая интерпретация философии свободы позволила нам заключить, что понятия «свобода», «самоопределение» и «индивидуальность» являются взаимосвязанными категориями, зачастую даже определяемыми друг через друга.

Мы установили, что процессы самоопределения и становления индивидуальности развиваются по единой логике и должны быть педагогически обеспечены. Так, вначале создаются условия для взаимодействия субъектов образовательного пространства в свете познания себя и общества. Субъектам необходимо определить индивидуально и социально значимые ценности, смыслы, формы собственной жизнедеятельности, средства ее осуществления, возможные перспективы, критерии успешности. Далее организуется их событие, то есть деятельность в конкретных урочных и внеурочных ситуациях, в процессе которой проводится коррекция индивидуальных стратегий поведения и учения. Педагогами совместно с учениками разрабатывается и старшеклассниками реализуется индивидуальный способ жизнедеятельности в образовательном пространстве социума. Этим создаются условия для формирования индивидуальных и социальных смыслов жизнедеятельности старшеклассников, становления их способности к экзистенциальному выбору, для развития самости и участия в новых формах социального взаимодействия. Таким образом, мы можем утверждать, что индивидуальная активность старшеклассников имеет социальную первопричину, зону индивидуальной свободы и социальную направленность [1]. Становится ясным понимание свободы как условия для развития индивидуальности старшеклассников и их способности к самоопределению. Практически это возможно осуществить при наличии определенной степени свободы в образовательном учреждении. Необходимо организовать ситуации выбора, «проживание» которых актуализирует проявление «самости» в учебных, внеурочных, внешкольных сферах организации жизнедеятельности старшеклассников. Принципиальным моментом является предоставление обучающимся той степени свободы, за которую они могут нести ответственность в силу возрастных особенностей. В связи с этим нам видится ограниченным понимание индивидуального пути образования как обособленного эгоцентристского поведения старшеклассника и исключительно самосто-

ятельного его учения, «выделенности» из общества. Напротив, это способ свободной жизнедеятельности, который приводит его к укорененности в мире, «включенности» в общество. Следовательно, его индивидуальная активность будет способствовать самоопределению.

Разделяя мнение ряда авторов, мы рассматриваем самоопределение учеников старших классов как индивидуальный процесс обретения, формирования и развития человеком своей образовательной и, как следствие, жизненной траектории. Конечной целью самоопределения человека является его свободоспособность как умение и готовность активно осуществлять ответственный нравственный экзистенциальный выбор. Мы полагаем, что способность и готовность старшеклассников к самоопределению в социуме и осознанному выбору собственных жизненных стратегий возрастут, если включить их в процедуру совместной с педагогами разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Индивидуальные образовательные траектории мы понимаем не только как персональный путь реализации личностного потенциала учеников в образовании, но и как программу формирования и развития своей жизнедеятельности в определенный временной период, включающую и личностное развитие. В этом случае совместно с педагогом и родителями ими будут определяться цели, ценности, критерии выбора стратегии учения, общения, поведения, прогнозирования его последствий и рефлексии результатов соответствующей деятельности. Это позволит сформировать у учащихся социальные компетенции (умения самоопределения, ответственного выбора и пр.), необходимые для гармоничной социализации в современном социуме [2].

Учитывая специфику индивидуальных стилей учения, особенностей старшеклассников и их образовательных предпочтений, субкультурной составляющей поведения, мы выделили воспитательные (лично и социально ориентированные) и учебные (знаниево, творчески и практически ориентированные) траектории. Изучая процесс взаимодействия старшеклассников и учителей в данном контексте, мы удостоверились, что готовность учиться сопровождается у обучающихся потребностью взаимодействовать с педагогами, выступающими в роли парт-

неров, индивидуальных консультантов. Педагоги должны быть способны организовать свою профессиональную деятельность таким образом, чтобы научить старшеклассников нести ответственность за самостоятельное решение личностных и учебных проблем – через взаимодействие и со-бытие привести к самостоятельности. Этому способствует изменение стратегии педагогической деятельности – уменьшение опеки и принуждения [3]. Отчасти эта задача решается в образовании путем претворения на практике идей гуманистического личностно ориентированного образования.

В воспитательной сфере это выразилось в становлении концепции педагогической поддержки (термин О.С. Газмана). Именно распространение идей педагогической поддержки позволяет нам сегодня говорить о необходимости изменения позиции учителя-«урокодателя» на позицию педагога-консультанта, наставника и фасилитатора («вдохновителя», «творческого лидера», «научного руководителя»). Педагог в ситуациях поддерживающей деятельности вовлекает учащихся во взаимодействие при определении целей, ценностей, критериев выбора стратегии общения, поведения, прогнозировании его последствий и индивидуальной и групповой рефлексии результатов соответствующей деятельности [4, 5].

В сфере обучения это нашло отражение в формировании индивидуальных стратегий обучения старшеклассников. Традиционной стала трактовка индивидуализации обучения как предоставления обучающимся возможности выбора некоторых учебных дисциплин, спецкурсов и факультативов. Общепринято представление об индивидуализации как учете педагогами индивидуальных стилей обучения и субкультурной специфики поведения школьников, их личного опыта индивидуального и социального планов. Менее распространено, но не менее ценно понимание индивидуализации с позиции сторонников продуктивного подхода к образованию – как к созданию условий для самоопределения обучающихся не только в образовательном учреждении, но и в образовательном пространстве социума. В этом случае в качестве субъектов образовательного процесса выступают не только учащиеся и педагоги (классные воспитатели и учителя-предметники), но и родители (или лица, их заменяющие), педагоги дополнительного образования,

представители учреждений и предприятий города, педагогический потенциал которых востребован школой для обеспечения индивидуальных образовательных траекторий детей [6].

Признавая справедливость каждой из данных точек зрения, мы полагаем, что они должны восприниматься не как антагонистичные, но как дополняющие друг друга благодаря педагогической деятельности, которую мы называем педагогическим сопровождением. Педагогическое сопровождение понимается нами как специально организованная деятельность педагога, суть которой заключается в его взаимодействии с обучающимся по поводу его потенциальных возможностей, «зон ближайшего развития» и жизненных перспектив. При этом педагогом создаются первичные педагогические ситуации для того, чтобы обучающийся смог сознательно и самостоятельно разработать индивидуальную образовательную траекторию, и вторичные ситуации, чтобы он мог ее реализовать посредством адекватного ответственного выбора стратегии учения, общения, поведения, выхода из конфликтных и проблемных ситуаций, не противоречащих его индивидуальной оценочной системе и социокультурным нормам.

Алгоритм взаимодействия определяет основные направления педагогического сопровождения. Аналитико-проектирующее направление педагогического сопровождения включает в себя следующие действия. Педагог анализирует индивидуальные особенности ученика, разрабатывает собственную версию его траектории, обсуждает с ним возможности и перспективы ее построения, мотивирует ученика на формулирование собственного мнения о пути индивидуального развития. При этом он корректирует при необходимости и свои представления, и самооценку обучающегося.

Работая в организационном направлении, педагог создает условия для реализации траекторий в образовательном пространстве учреждения образования. Им изучаются возможности его субъектного компонента, процессуального, содержательного, материального, и выделяются те элементы, которые максимально соответствуют конкретной индивидуальной траектории. В частности, он моделирует или использует спонтанно возникающие педагогические ситуации.

В рамках консультирующего направления старшеклассники и педагоги совмещают представления о целях, ценностях, содержании, формах поведения, общения и учения как в самом учреждении, так и в образовательном пространстве социума и разрабатывают индивидуальную образовательную траекторию. Ученик приступает к ее реализации. Педагог наблюдает за процессом, консультирует и при необходимости корректирует его.

Координирующее направление предусматривает координацию педагогом деятельности предметников, педагогов дополнительного образования, родителей, представителей учреждений и предприятий социума, причастных к процессу разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий. В случае возникновения проблемной ситуации определяется доля педагогического участия в ее разрешении. На основании степени самостоятельности и готовности старшеклассников к взаимодействию с педагогами выбирается необходимый вариант дальнейшего педагогического сопровождения [7].

Мы выделяем варианты педагогического сопровождения: опека, забота, защита; наставничество, помощь, поддержка и собственное сопровождение [8]. Каждый из них включает герменевтическую и временную составляющие. Мы выделяем, например, непосредственное или опосредованное общение; опережающее, своевременное или завершающее взаимодействие и пр. [8].

Результаты реализации индивидуальной образовательной траектории презентуются в наиболее приемлемой для старшеклассников форме, зависящей от их индивидуально-стиля учения и вида образовательной траектории.

Принципиальным моментом является рефлексия процесса разработки и реализации траекторий в целом. Подобная деятельность нуждается в специальной подготовке всех участников учебно-воспитательного процесса, повышении роли педагога как индивидуального консультанта, а также в соответствующей организации и расширении границ образовательного пространства. Для этого нами создавались условия для осмысления всеми субъектами педагогического процесса ценностей индивидуализации образования. Сущность, перспективы предлагаемых изменений и возможные препятс-

ствия на их пути обсуждались ими в процессе специально организованных встреч. Моделировались ситуации взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, выявлялись позитивные эффекты и возможные затруднения в процессе реализации индивидуальных образовательных траекторий и способы их устранения.

К особенностям взаимодействия участников образовательного процесса в ситуации педагогического сопровождения мы относим свободу выбора ими субъектов взаимодействия, их паритетность с учетом социокультурных норм общения, открытость, признание уникальности «Я» и «Другого», творческую активность, равнозначность основного и дополнительного образования для формирования образа «Я» старшеклассника в целом. В этот перечень мы включаем и ставшие классическими черты процесса субъект-субъектного взаимодействия: диалог, договорные отношения, право на собственное мнение и уважение иной точки зрения, компромиссное решение конфликтов.

Педагогами конкретизировались предметная специфика предстоящей деятельности, возможность разработки траекторий с учетом междисциплинарного содержания основного и дополнительного образования. Акцентировались роль родителей в построении доверительных отношений с детьми, необходимость понимания их проблем, помощи в распределении времени и усилий для реализации индивидуальных образовательных траекторий. С представителями фирм и учреждений социума обсуждалась возможность применения знаний в практической деятельности старшеклассников вне стен школы. Результаты презентовались на педагогических и родительских совещаниях, конференциях с последующей публикацией и распространением опыта [9].

Процесс реализации траекторий стал пониматься субъектами не только как процесс приобретения знаний, умений и навыков, но и как поиск:

индивидуального смысла образования применительно к целям становления и развития (совершенствования, коррекции) образа «Я» во всех его проявлениях (культурном, социальном и др.);

индивидуального стиля учения и способов взаимодействия с окружающими, что, как показано, не противоречит традициям классно-урочного обучения;

предпочтительных источников информации (восприятие социального и материального окружения как источника фонового знания, обращение к электронным и бумажным носителям, взаимодействие с субъектами

культурных учреждений, в том числе и учреждений образования);

различных вариантов как можно более выигрышной презентации продуктов деятельности.

Библиографический список

1. Александрова Е.А. Понимающая педагогика как фактор разрешения педагогических проблем социального становления личности // Психолого-педагогические проблемы социального становления личности: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.Н. Никитиной, И.Д. Демаковой. Ульяновск, 2007. С. 100–106.
2. Александрова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия родителей и детей // Образование и семья: проблемы диагностики: Материалы междунар. науч.-практич. конф. 19–20 апреля 2007 г. СПб., 2007. С. 120–127.
3. Александрова Е.А. Классный руководитель и классный воспитатель: «близнецы-братья»? Кто более ребенку ценен? // Народное образование. 2007. № 8. С. 219–227.
4. Александрова Е.А. Тьютор: реальное взаимодействие практической психологии и педагогики // Школьный психолог. 2007. № 3. С. 6–9.
5. Александрова Е.А. Чем отличается работа освобожденного классного воспитателя от работы классного руководителя с позиции тьюторской деятельности? // Завуч. 2007. № 4. С. 57–59.
6. Александрова Е.А. Структура учебного плана продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии. 2001. № 3. С. 90–121.
7. Александрова Е.А. Педагогика с детским лицом // Новые ценности образования: Миссия классного воспитателя. 2007. Вып. 1 (31). С. 139–167.
8. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования в условиях мультикультурного общества // Личность в социокультурном измерении: история и современность. М., 2007. С. 298–308.
9. Александрова Е.А. Некоторые критерии сформированности гуманистического образовательного пространства // В поисках гуманистической реальности: Сб. науч. тр. / Под ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар, 2007. С. 212–221.

УДК 378

Н.В. ТЕЛЬТЕВСКАЯ

Саратовский государственный социально-экономический университет,
кафедра педагогики и психологии
E-mail: teltevskaia@rambler.ru

Системный подход к оценке качества профессиональной подготовки студентов

В статье всесторонне анализируется система оценки качества профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: качество профессиональной подготовки, системный подход к оценке качества подготовки.

N.V. TELTEVSKAYA

The System Approach to the Estimation of Quality of Vocational Training of Students

There is the comprehensively analyzed system of an estimation of qualities of vocational training of students in the article.

Key words: quality of vocational training, system approach to an estimation of quality of preparation.

Необходимость повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов в связи с изменениями содержания труда и усилением творческого подхода к производственной деятельности в условиях модернизации системы образования стала очевидной. Социальный заказ общества на

выпускника современного вуза проявляется в требованиях к его образованности и находит свое отражение в образовательных стандартах.

В настоящее время многие исследователи придерживаются точки зрения, что качество профессиональной подготовки проявляется

в конкурентоспособности выпускника вуза, означающей, прежде всего, такую подготовку специалиста, которая предусматривает усвоение достаточного объема теоретических знаний и практических умений, формирование необходимых предпосылок для успешной профессиональной адаптации в новых или изменяющихся ситуациях. Подготовка специалиста, который должен обладать названными качествами, как подтверждает мировая практика, требует отказа от узкой специализации и перехода к широкопрофильной подготовке, означающей качественно новый уровень содержания профессионального образования на основе группировки по признакам предмета, средств труда и выполняемым функциям. Широкопрофильность обеспечивает более быстрое освоение того или иного вида деятельности или ее изменения в рамках данной профессии и быстрой адаптации в новых условиях.

Для решения проблемы повышения качества профессиональной подготовки важно определить его показатели, которые неоднозначно трактуются в работах различных авторов. Сложность заключается в определении того, какие именно из них следует включить и учитывать в образовательной деятельности вуза, поэтому необходима разработка критериев определения базового объема профессиональных знаний и умений.

Методологическим ориентиром может являться категория «качество», рассматриваемая в философии как объективная и всеобщая характеристика объектов, предметов, явлений, обнаруживаемая в совокупности их свойств и принципиально отличающая данный объект, предмет или явление от других. Качественная определенность предметов и явлений делает их устойчивыми.

Анализ точек зрения различных исследователей позволяет говорить о нескольких подходах к определению показателей качества. Первый подход связан с определением уровня знаний и умений, которые соотносятся с планируемыми целями профессиональной подготовки. Второй подход раскрывает связь качества профессиональной подготовки с качеством образовательного процесса. Третий подход проявляется в определении основных характеристик результатов профессионального образования, отвечающих требованиям самих обучающихся и социальных заказчиков и возможностям вузов удовлетворять их.

Сопоставление различных точек зрения позволяет увидеть многообразие подходов в понимании сущности качества профессионального образования, которое рассматривается как:

1) способность выпускника вуза решать выдвинутые обществом задачи на основе достигнутых результатов образования;

2) состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности;

3) совокупность показателей, определяющих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения;

4) степень удовлетворенности ожиданий различных участников процесса образования от представляемых образовательным учреждением образовательных услуг;

5) интегральная характеристика показателей и признаков, отражающих высокий уровень процесса и результатов образования, которые соответствуют требованиям образовательных стандартов;

6) совокупность образовательных результатов, обеспечивающих возможность самостоятельного решения обучающимися значимых для них проблем, для достижения которого требуется такое время, которое позволяет обучаемым заниматься и другими видами деятельности, значимыми для их развития;

7) равнодействующая следующих составляющих: потребностей личности и общества, целевых приоритетов, спрогнозированных процесса и результата;

8) степень достижения поставленных образовательных целей и задач; удовлетворения ожиданий участников образовательного процесса от предоставляемых учреждением образовательных услуг.

Как видим, при определении качества образования не только говорится о его профессиональном значении, но и предпринимается попытка раскрыть его социально-личностный аспект. Следовательно, в оценке качества профессиональной подготовки выпускников вузов можно проследить два направления: первое связано с проблемой усвоения профессиональных знаний и умений, второе – с социально-личностным значением профессионального образования.

Правомерна позиция тех исследователей, которые полагают, что первоначально следует

по-новому раскрыть сущность понятия «образование». Определенный интерес вызывает мнение О.Е. Лебедева, Н.Ю. Конасовой, С.А. Писаревой, О.В. Акуловой, Н.И. Неупокоевой и других о сущности образования. Следует при этом заметить, что оно в определенной мере основывается на мнении ведущих исследователей (В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина) об образовании как процессе педагогической организованной социализации, осуществляемом в интересах личности и общества. Понимая под образованием «специально организованный процесс развития у обучаемых способности к самостоятельному решению проблем на основе использования освоенного социального опыта», названные авторы полагают, что качество образования определяется соответствием его результатов социальным ожиданиям и запросам личности [1, с. 6]. Наряду с данным определением говорится о новом качестве образования, которое означает «развитие у обучаемых способности к решению новых проблем» [1, с. 5]. В сущности, понятие нового качества образования сводится к решению «новых проблем», группируемых по определенным признакам. Так, первая группа проблем связана с принятием самостоятельных решений в ситуациях выбора. Вторая связана с информационной базой принятия решений, зависящих от способности осуществлять поиск, отбор, анализ и оценку необходимой информации. Третья проблема касается правовой основы принятия и реализации решений с учетом действия норм и правил, подчас носящих ситуативный характер. Четвертая имеет отношение к реализации целей и осуществлению принятого решения на основе самоорганизации своей деятельности или взаимодействия с другими людьми. Пятая группа проблем предусматривает оценку результатов деятельности и, прежде всего, способности человека самостоятельно оценивать их на основе сформированного умения определять критерии оценки.

Сложность оценивания качества образования по указанным параметрам (группам проблем), предлагаемым этими авторами, очевидна, тем более что сами авторы говорят об их постоянной изменчивости. При этом следует учитывать, что главной особенностью содержания профессиональной подготовки является ориентация на конкретную практическую деятельность. В силу этого принципиально важным является обеспече-

ние единства теоретической и практической деятельности, ее интеграции, вследствие чего должен измениться сам подход к определению содержания профессионального обучения. Поэтому речь должна идти о таких показателях, которые позволяют объективно оценивать достижения в образовательном процессе и обеспечивают своевременное внесение необходимых коррективов в образовательный процесс с целью достижения необходимого качества.

Анализ различных точек зрения позволяет сделать вывод, что в большей мере философскому пониманию категории качества соответствуют точки зрения тех исследователей, которые полагают, что качество образования определяется целым рядом параметров: образованностью (наличным объемом знаний, умений и навыков) и личностным ростом, который определяется такими показателями, как расширение кругозора, эрудиции, углубление познавательных процессов, волевыми проявлениями в достижении определенного уровня знаний, развитием творческого потенциала и др. Вполне правомерно включить в их число сформированность ценностных ориентаций и профессиональную мотивацию, которые у студентов могут иметь свои особенности.

Качественная подготовка специалиста предполагает не только овладение им системой соответствующих знаний, но и достижение высокого уровня развития профессионального типа мышления, который правомерно отнести к числу показателей качества профессиональной подготовки.

В педагогической теории до настоящего времени нет единства в определении сущности понятия «профессиональное мышление», и каждый исследователь подходит к раскрытию этого понятия со своих позиций. Н.В. Кузьмина под таковым понимает способность применять теоретические положения психологии, педагогики и методики преподавания в конкретных педагогических ситуациях. Л.М. Панчешникова определяет его как системный тип мышления, сущность которого заключается в способности и привычке к комплексному рассмотрению объектов и явлений, к синтезированию знаний и способов деятельности в различных областях. В.А. Сластенин считает, что у будущего специалиста необходимо формировать современный стиль целостного научного мышления, которое позволяет проникать в

причинно-следственные связи тех или иных процессов, анализировать свою деятельность, отыскивать научно обоснованное объяснение успехов и неудач, предвидеть результаты работы.

Анализ различных источников, в которых с тех или иных позиций раскрываются вопросы формирования профессионального мышления, показал общность взглядов исследователей на взаимосвязь знаний и мышления – двух основных факторов, образующих умственные способности. Основываясь на сказанном, правомерно предположить, что понятие «профессиональное мышление» включает следующие способности: синтезировать знания из различных областей; рассматривать в комплексе объекты и явления, видеть их во взаимосвязи и развитии; изменять теоретические положения изучаемых дисциплин на практике.

Как известно, успешная производственная деятельность – это процесс творческий, исключающий шаблоны и стереотипные действия. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно выделить еще один признак – способность творчески применять знания в конкретных ситуациях, т.е. находить свой индивидуальный, оптимальный путь решения различных задач и вопросов. Если эти признаки считать основополагающими, то профессиональное мышление можно представить как способность к рассмотрению различных процессов и явлений во взаимосвязи и взаимодействии, единстве и противоречивости обуславливающих их факторов, в дифференциации и синтезировании знаний из различных областей и нахождении оптимальных решений.

Из этого определения следует, что такая способность не может развиваться без соответствующих методологических знаний. Таким образом, развитие профессионального мышления немислимо без наличия методологических знаний, без его методологической культуры. Формирование методологической культуры мышления специалиста возможно только на основе вооружения его системой научных знаний. Поиски путей решения этой сложной задачи неразрывно связаны с усилением гуманитаризации образования, повышением роли общественных наук в профессиональной подготовке студентов. Последнее обстоятельство подтверждается результатами многочисленных исследований.

Как показывает практика, профилирующие в вузах дисциплины имеют необычайно

разносторонние связи с общественными науками, поэтому в качестве одного из ведущих направлений усиления гуманитаризации образования рассматривается реализация взаимосвязи дисциплин предметной подготовки и общественных. Изучение общественных наук позволяет выявить исторические, политические и социально-экономические факторы, обусловившие необходимость диалектического подхода к рассмотрению сущности и характера задач, стоящих перед обществом на современном этапе, пониманию того, что эти задачи не остаются неизменными, а социально-экономическое развитие общества вызывает изменение требований, предъявляемых к качеству профессиональной подготовки студентов. Если не учитывать объективно существующих связей между изучаемыми в вузе дисциплинами, то нарушается целостность усваиваемых студентами профессиональных знаний, что, в свою очередь, вызывает у будущих специалистов серьезные затруднения при анализе теорий, концепций, осмыслении сущности различных явлений.

Связь профилирующих дисциплин с общественными науками опосредуется диалектическими принципами всеобщей связи и развития явлений, детерминизма, причинности и др., реализация которых в учебном процессе обуславливает необходимость осознания и осмысления студентами методологического значения принципа историзма и интегративной функции философских знаний. Принцип историзма указывает на необходимость диалектического подхода к рассмотрению сущности и характера задач, стоящих перед обществом на современном этапе, пониманию того, что эти задачи не остаются неизменными, а социально-экономическое развитие общества закономерно вызывает изменение требований, предъявляемых к специалисту. Методологическое значение принципа историзма заключается в том, что явление, процесс, объект, факт рассматриваются с точки зрения их возникновения, развития и изменения во времени. Этот принцип влияет на формирование у студентов правильного методологического подхода к анализу проблем, принципиальному осмыслению задач, различных концепций и инновационных процессов, характеризующих развитие современного производства.

Чтобы планомерно и целенаправленно формировать методологическую культуру мышления будущих специалистов, необхо-

димому каждому преподавателю в процессе академических занятий обращать внимание студентов на методологическое значение философии, помогать им в уяснении ее роли в теоретическом объяснении сущности изучаемых процессов и явлений. Если методологическая культура будет формироваться спонтанно, то, как показано в работах некоторых исследователей, студенты не овладеют умением осуществлять интегральные, синтезирующие операции по отношению к конкретным видам знаний, и как следствие, у них не сформируются системные знания. Выявление общих тем и вопросов, определенных категорий и отдельных понятий в названных дисциплинах позволяет использовать общие принципы и категории для систематизации знаний и осуществлять широкий перенос знаний в новые ситуации.

Условиями успешного формирования методологической культуры мышления являются: реализация междисциплинарных связей; осознание студентами практического значения взаимосвязи учебных дисциплин и умение ее устанавливать; усиление мировоззренческой направленности в преподавании дисциплин психолого-педагогического цикла и раскрытие методологического значения общественных дисциплин.

Таким образом, к показателям качества профессиональной подготовки будущего специалиста с полным правом следует отнести высокий уровень развития методологической культуры профессионального мышления, базирующийся на усвоении системы профессиональных знаний, т.е. на усвоении систем знаний по различным дисциплинам и осознании их взаимосвязи. Особую роль в формировании методологической культуры специалиста играет связь с общественными науками. Чем больше опоры на общественные науки, тем значительнее тенденция к фундаментализации знаний.

Вместе с тем в работах современных исследователей говорится о том, что качество профессиональной подготовки значительно повышается, если его рассматривать как социально-личностную категорию. О социальной значимости качества профессионального образования говорится в работах многих исследователей. Так, М.В. Крулехт и И.В. Тельнюк рассматривают качество образования как «степень достижения поставленных образовательных целей и задач; удовлетворения ожиданий участников об-

разовательного процесса от предоставляемых учреждением образовательных услуг» [2, с. 80]. Вместе с тем названные авторы считают, что качество образования имеет социальную сущность, объясняя это тем, что современной семье гарантирована возможность выбора индивидуального образовательного маршрута для ребенка на основе разнообразия содержания, форм и методов педагогической деятельности.

Личностно ориентированная парадигма образования обуславливает необходимость рассмотрения качества образования как определенного результата с иных позиций. В условиях реализации этой парадигмы речь должна идти о развитии личности, учете ее интересов, потребностей и возможностей. Обучающийся из объекта становится субъектом деятельности. Данное условие предъявляет свои требования к проектированию целей профессионального обучения. Они могут быть достигнуты в том случае, если существует единая ориентация на определенный результат, имеется в наличии взаимное принятие путей его достижения. Следовательно, качество образования приобретает социально-личностное значение.

В.В. Сериков считает, что образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих целей в той степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, сил ее саморазвития, и которая рассматривается как «персонализированная, самоопределяющаяся самость среди других, для других и тем самым для себя» [3, с. 5]. Результатом деятельности является развитие личностных функций обучающихся. Ученый полагает, что собственно личностные функции «включаются» в образовательном процессе в том случае, когда когнитивная ориентировка не может обеспечить активную позицию ученика в структуре учебной ситуации.

К личностным функциям В.В. Сериков относит: мотивацию (принятие и обоснование деятельности); опосредование (по отношению к внешним воздействиям); коллизии (видение скрытых противоречий действительности); критику (в отношении предлагаемых внешне ценностей и норм); рефлекссию (конструирование образа «Я»); смыслотворчество (определение системы жизненных смыслов); ориентацию (построение индивидуального мировоззрения); обеспечение творческого характера любой деятельности; самореализацию (стремление к призна-

нию своего «Я» окружающими); обеспечение уровня духовности жизнедеятельности [3, с. 5]. Следовательно, есть все основания включить в показатели качества образования развитие личностных функций. Однако данный показатель может быть сформирован в том случае, если образование будет персонифицированным.

Существует мнение, что в число показателей следует включить готовность к жизни, сущность которой имеет значительные отличия от понятия «готовность к профессиональной деятельности». Готовность к жизни трактуется более широко и характеризуется такими признаками, как ценностные ориентации, образ жизни, профессиональная позиция, предпочитаемые нравственные нормы и др. Наличие ценностных ориентаций, имеющих личностный смысл и влияющих на жизненные и профессиональные установки студентов, раскрывается, в частности, в самостоятельной познавательной деятельности и стремлении к непрерывному образованию.

В своих работах Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, О.А. Мацкайлова и другие говорят о необходимости формирования профессиональной позиции как сложной системы отношения личности к труду. При этом значимым моментом является наличие установок и мотивов, детерминирующих выбор целей, путей и средств

деятельности. Профессиональные мотивы влияют на направленность личности, ее стремление к творческой самореализации. Вместе с тем профессиональную позицию, по нашему мнению, нужно рассматривать в социальном контексте, так как она всегда имеет социальную значимость. Данное утверждение основывается на мнениях С.Л. Рубинштейна о том, что под позицией личности следует понимать социальную установку, и Л.И. Божович, считающей, что она влияет на направленность интересов и стремлений, связанных с потребностью в нахождении своего места в труде, в жизни.

Таким образом, к числу основных показателей качества профессиональной подготовки студентов следует отнести объем усвоенных знаний, умений и навыков, сформированность профессионального типа мышления, ценностных установок, профессиональной позиции и развитие личностных функций. При этом, рассматривая показатели качества профессиональной подготовки студентов как результат осуществляемого в вузе учебно-воспитательного процесса, следует учитывать и оценивать их знаниево-функциональную и социально-личностную значимость. Оценка качества профессиональной подготовки должна осуществляться на основе выявления комплекса этих показателей, которые взаимосвязаны и взаимобусловлены.

Библиографический список

1. Социальный портрет выпускника петербургской школы. Выпускник 2003 // Вестн. Общественного ин-та развития школы. 2003. № 22 (1). С. 3–5.
2. Крулехт М.В., Тельнюк И.В. Экспертные оценки в образовании. М., 2002.
3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.

УДК 37:36

Т.Н. ЧЕРНЯЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра социальной педагогики
E-mail: tcherniaeva@inbox.ru

Детский оздоровительный лагерь как условие позитивной социализации детей и фактор профессионального становления студентов педвуза

В статье рассматриваются вопросы, связанные со сложностью протекания процесса социализации ребенка, его связи с явлением социального наследования и, соответственно, с ролью личностного и социального опыта. Исследуется детский оздоровительный лагерь как уникальное пространство позитивной социализации детства, в котором личность студента, носителя определенного жизненного опыта, играет важную роль.

Статья предназначена для широкого круга исследователей, интересующихся проблемами социальной педагогики и педагогики высшей школы.

Ключевые слова: социализация, опыт, ребенок, студент, профессиональное становление педагога, проектная деятельность.

T.N. TCHERNIAEVA

Children's Improving Camp as the Condition of Positive Socialization of Children and the Factor of Professional Formation of Students of the Teacher Training University

This article deals with the problems, which are connected with the complication of the process of socialization of a child his connection with social inheritance and the role of personal and social experience. The author pays attention to a children-camp, as unique area of positive socialization of childhood, where the personality of a student, who brings experience knowledge of life, plays an important part.

This article intends for a wide range of investigators, who are interested in the problems of social pedagogy and the pedagogy of universities.

Key words: socialization, experience, child, student, professional formation of the teacher, design activity.

Социализация является важнейшим процессом, по сути, обеспечивающим эволюцию общества и отдельной личности от примитивных ступеней своего развития до состояния homo sapiens sapientis (человек разумнейший) и являющимся зеркальным отражением процесса социального наследования.

История человечества, смена различных типов культур неразрывно связана с проблемой освоения, трансформации или осовременивания и последующей передачи витального опыта от поколения к поколению. Смысл каждой исторической эпохи как в ее глобальном понимании (как цивилизации, государства, конкретного сообщества и др.), так и на индивидуально-личностном уровне существования ее отдельных субъектов заключается в оформлении собственного, уникального и не существовавшего ранее во всей совокупности его сегодняшних составляющих опыта.

Анализ исследований подтверждает близость терминологического поля «опыта» и «социализации», их сущностных характеристик. В первую очередь, это прослеживается в трактовке термина «социализация», где в качестве ключевой характеристики выступает усвоение и воспроизводство социального опыта [1, 2 и др.], и опыта как способа «проживания человеком различных жизненных ситуаций, <...> овладевая которыми человек получает не только способность ориентироваться в мире, но и реальные стратегии поведения в нем» [3, с. 55], что по сути близко к трактовке «социализации», как «включения личности в систему общественных отношений, в том числе мик-

росоциум, в систему ролей, прав и обязанностей гражданина» [2, с. 10].

Социальный опыт может рассматриваться как «совокупность социальных знаний и усвоенных умений и навыков жизнедеятельности личности в определенном социуме. Он включает различные проявления человека в сферах познания среды и самопознания, взаимодействия с другими людьми, профессиональной деятельности, выполнения различных социальных ролей» [1, с. 44]. С этих позиций его можно идентифицировать с опытом личности (личностным опытом) как социальной, надприродной характеристикой человека, возвышающей его над собственной биологической составляющей. «Для того чтобы пройти процесс очеловечивания, – утверждает В.А. Никитин, – человек должен усвоить социальный опыт» [4, с. 30].

Точки пересечения опыта и социализации находим в анализе инвариантных процессов, например десоциализации как «утраты человеком по каким-либо причинам <...> социального опыта» [1, с. 46] и ресоциализации – «восстановления у человека <...> опыта общения, поведения, жизнедеятельности» [1, с. 47]. И десоциализация, и ресоциализация характеризуют, на наш взгляд, эволюционный характер как процесса конструирования личностного опыта на различных этапах жизни человека, так и самого конструкта – опыта. Десоциализация помогает личности избавиться от накопившегося негативного социального опыта и, соответственно, личного, способствует приобретению нового, расширению его социальных возможностей. Ресоциализация предполагает повторное, более быстрое во временном и психологи-

ческом аспектах, реанимирование человеком утраченных навыков жизнедеятельности в социуме – возобновление опыта.

Вся жизнь человека от момента его рождения (а возможно, и ранее, как свидетельствуют последние данные пренатальной педагогики) есть процесс восхождения от опыта предыдущих поколений к возникновению своего собственного опыта и к последующей передаче его как главной ценности прожитой жизни тем, кто идет следом.

Однако логика данного процесса (освоение – обогащение – передача) постоянно нарушается, корректируется временными, эпохальными, социокультурными, ментальными, экономическими процессами, появлением абсолютно новых областей знаний, сменой витальных приоритетов в набирающем обороты темпе жизни как сообщества, так и отдельных его членов. Именно поэтому всегда (а не только во времена И.С. Тургенева) существовала и будет существовать проблема «отцов и детей».

Действительно, рассматривая эту ситуацию на обыденном уровне, трудно не согласиться с тем, что легче всего и, нужно подчеркнуть, охотнее человек делится своим нематериальным богатством – опытом. Родители, обеспокоенные судьбой своих детей, чувствуя ответственность, предлагают нарабатанные их жизнью варианты и пути решения конкретных жизненных ситуаций. При этом это происходит как на уровне отдельной ячейки – семьи, – так и на уровне общества, пытающегося сформулировать непререкаемые ценности и нормы, которые бы составили инвариантную часть опыта. Например, заповеди христианского воспитания, заложенные в Нагорной проповеди Христа («не убий, не укради, не прелюбодействуй, почитай отца и мать свою» и др.) идентичны заповедям любой другой мировой конфессии – мусульманства, буддизма, иудаизма – и составляют тот костяк социокультурного опыта, который служит матрицей человеческого общества и априори должен быть им усвоен.

Однако социализация на каждом этапе возрастного развития осуществляется, с одной стороны, на основе уже сформированного жизненного опыта (знаний, практики, успехов и неудач), а с другой – на фоне изменяющегося социального окружения, той социокультурной среды, в которой и происходит «вращивание» личности. Вместе с тем противоречивость человеческой при-

роды заключается в том, что калькирование опыта невозможно. Каждое новое поколение, чувствуя свою самобытность, пытается решить проблему, что из опыта предков считать архаичным, а что достойно внимания и может стать частью собственного витального, личностного, профессионального и иного опыта.

Состояние первооткрывателей и ниспровергателей прежних идей, как свидетельствует история не только отдельных личностей, но и некоторых государств, показывает, что весьма трудно найти ту грань, которая позволит не находиться в состоянии однополярности по отношению к социокультурному опыту. Особенно это касается опыта конкретного человека, условий и факторов его формирования, динамики на протяжении жизни. В этом случае опыт может рассматриваться как уникальное новообразование личности, рожденное благодаря сложному механизму интериоризации ментального опыта социума, его осмысления посредством соотношения с актуальными потребностями сегодняшнего дня и своими собственными интересами и последующей его экстериоризации, пролонгации в судьбах других более или менее субъективно значимых людей.

Так, М. Мид [2, с. 23] различает три модели культуры в соответствии с особенностями детства и трехпоколенностью семейного социума:

постфигуративная, когда «калькируется» опыт прежних поколений – «*grandfather*», – признается его эталонность;

конфигуративная, частично значим опыт родителей – «*father*» – как наиболее близкой во временном аспекте модели социального существования;

префигуративный тип культуры – «*child*», – обращающий внимание на мобильность детского опыта и его возможности в плане модернизации опыта взрослых.

Неравномерность развития ребенка (фазы Ж. Пиаже, ступени социализации С.И. Гессена и др.) связана со столкновением микросоциумов в его жизненном пространстве в рамках процесса ресоциализации как усвоения новых ценностей, ролей, навыков вместо прежних, недостаточно усвоенных или устаревших [5]. Расширение, выход в непривычную социальную среду сопровождаются дисбалансом между имеющимся у ребенка личностным опытом и новым окружением, возникновением целого спектра непривыч-

ных для него «точек схождения» (термин Ш. Зауш-Гордон) семейной и несемейной социализации. Он является участником каждой из них. Совпадение ведет к закреплению составляющих опыта (когнитивной, деятельностной и эмоционально-ценностной), а возникновение проблемных ситуаций между прошлым и настоящим опытом обогащает, насыщает его инновационными решениями. Именно в гармонии и диссонансе точек зрения и формируются своя собственная позиция, личностный смысл и личностный опыт.

В период детства социализация ребенка охватывает, в первую очередь, сферу его ближайшего социального окружения – семью – и начинается, по сути дела, с опыта взаимодействия с «Другим». Первым другим для него является мать – уникальный «аккумулятор» социального опыта, источник социального и личностного развития ребенка. Нивелирование первого «Другого» как ближайшего субъекта социализации приводит к синдрому госпитализма, сказывающемуся на всем последующем интеллектуальном, эмоциональном и даже физическом развитии личности. Значимость матери как фактора первичной социализации ребенка бесспорна, но она не ограничивается только этим фактором, в действие – социализацию и конструирование опыта – подключаются и «Другие».

Второй «Другой», включенный в процессы социализации и конструирования личностного опыта ребенка, – это человек противоположного пола. В этом случае происходит процесс либо идентификации с ним, либо дифференциации, причем не только в аспекте половой принадлежности (хотя это, несомненно, важно и тоже может рассматриваться как критерий определения ребенком собственной социальной роли), но и как с носителем иных социальных ценностей, умений, навыков жизнедеятельности, расширяющих поле социализации формирующейся личности.

И, наконец, третий «Другой» – обобщенный образ всех тех, с кем вступает в контакт ребенок. К ним относятся не только мир взрослых (вертикальная социализация – градуированная по возрастам), но и ровесники, взаимодействие с которыми отражает горизонтальную социализацию, или «социализацию среди равных» [6].

В каждой точке пересечения происходит сопоставление и соотнесение взглядов, ценностных установок, умений с показателями

«Другого», что, «не вызывая <...> сильного нарушения межличностных связей внутри семьи, расширяет социальный мир ребенка, придает семейным отношениям другую тональность, так как они обогащаются благодаря встрече с другими людьми и другими группами» [6, с. 121].

По мере взросления ребенок переносит имеющийся у него опыт из одной социальной среды в другую, усложняя создаваемый конструкт – личностный опыт. Диалог субъектов как носителей личностного опыта формирует критическое отношение к собственному опыту, его осознанию, переоценке и принятие нового решения в «точке опыта», которое входит в зону ближайшего развития ребенка. Следовательно, чем богаче, разнообразнее взаимодействие с разными «другими» (первым, вторым, третьим и до бесконечности), тем шире поле социализации ребенка, возможность его индивидуализации и конструирования личного опыта, социальной адаптации, шире условия его позитивной самореализации, прочнее защитный, релаксационный и рефлексивный механизмы.

Мир взрослых уверовал в непогрешимость и универсальность своего опыта. Однако, как отмечал еще К.Д. Ушинский, опыт не передается, а наследуется мысль, выведенная из этого опыта. Думается, что можно сравнить «опыт Другого», рецептурно предлагаемый («навязываемый») к усвоению, с виртуальным миром, создающим иллюзию реальности применения, которая исчезает сразу после того, как возникает ситуация, допускающая или не допускающая применение этого опыта. Поэтому достаточно часто «опыт Другого», особенно отдаленный во времени от личного опыта конкретного человека, может приобрести вид суррогата, «заместителя, обладающего некоторыми общими свойствами заменяемого продукта» [7, с. 493].

Заставить ребенка следовать «опыту Другого» – малорезультативный процесс, хотя на уровне репродукции каких-то предметных действий данный вариант не только уместен, но и полезен [8]. Речь идет об овладении необходимыми жизненными умениями и навыками, правилами поведения, что ведет к формированию опыта репродуктивной деятельности. Происходит ранняя социализация как выстраивание внешней оболочки личного опыта. Однако даже на этом уровне ребенок вкрапляет творческие, инновационные элементы в личностный опыт (пока пре-

имущественно репродуктивный), отстаивая право на применение предлагаемого опыта взрослых в иных условиях. Этого нельзя сказать о духовно-нравственной, смысловой, когнитивной составляющей опыта, сформировать которую под силу только самому субъекту, а продиагностировать достаточно сложно. «Нравственный опыт не передается, – подчеркивает В.В. Сериков, – а вырабатывается в ребенке, приобретается в результате преодоления некоторых жизненных коллизий, прохождения соответствующего жизненного пути» [3, с. 55]. Причем применение даже самого современного комплекса методик не даст реальной картины диагностики примененности опыта «Другого». Выраженность внутренней составляющей личностного опыта может представлять «подстройку» (имитацию) ребенка под требования среды, ближайшего окружения. Возникают общеизвестные ножницы между «быть» и «казаться», а истинный духовный мир, его личностный опыт останутся вне поля зрения «экспериментаторов по внедрению».

Соотнося опыт (процесс его конструирования) и социализацию как динамичные процессы, ведущие к изменению личности, можно выделить не только терминологические, но и сущностные пресечения. Во-первых, это непрерывность того и другого, пролонгированность во времени. Возникает с момента появления человека на свет, они сопровождают и, по сути, характеризуют всю его жизнь как социального существа, личности вплоть до физического или психического «ухода». При этом можно акцентировать внимание на временном аспекте социализации и опыта, отраженном в триаде «вчера – сегодня – завтра».

Современная психология (К.А. Абульханова, М.Д. Ахундов, Г. Вудроу и др.) выделяет три типа предпочтения человеком времени своей жизни: предпочтение прошлого, настоящего или будущего. Казалось бы, что это имеет отношение только к миру взрослых, но исследования А.М. Жарова, А.И. Федорова доказывают, что временные линии могут выступать как способ кодирования жизнедеятельности, а следовательно, и приобретаемого опыта. Так «при прохождении образов прошлого перед глазами оно всегда попадает в поле зрения человека и привлекает его внимание, становясь важной и влиятельной частью субъективного опыта» [9, с. 72]. Сильные эмоциональные образы прошлого фик-

сируются в сознании человека, притягивают его и ориентируют на повторение в будущем или, наоборот, отталкивают и выступают в качестве предостережений в последующих действиях – опыт выступает как ограничитель ошибочных действий и уникальный эталон. Несомненно, что опыт неразрывно связан с эмоциональным, как положительным, так и отрицательным, закреплением происходящего. Причем и в первом, и во втором случае срабатывает его аддитивная функция, отвечающая за немедленную реакцию окружающих (похвала или выполнение выдвинутых ребенком требований), и коммуникативная – доказательство себя как субъекта в обращении к другому, значимому субъекту.

Интересным в связи с этим было обращение к психологическим аспектам социализации, которые, в соответствии с исследованиями Н. Смелза, Р.С. Немова, Н.И. Шевандрина, предполагают имитацию, идентификацию, социальную фасилитацию, конформность и связывают ее с проявлениями стыда, чувства вины, то есть осознанием только отрицательного опыта. Не отвергая его значимости, зададимся вопросом – насколько лишь негативный опыт может быть стимулом социализации?

Восприятие времени оказывается важной составляющей в процессе социализации человека, так как позволяет определить позицию и отношение к трем его ипостасям, отраженным в прошлом опыте личности, том опыте, который может быть востребован ею «здесь и сейчас», и опыте, который может быть потенциально приобретен. В аспекте социализации детства это означает, что необходимо помочь ребенку определиться в отношении «вчера – сегодня – завтра», помочь ему настроиться на действенное, мотивированное отношение к процессу целеполагания, рефлексии получаемого результата и фиксации в виде личного опыта. Кроме того, социализация и опыт могут идти параллельно, а могут стыковаться в многочисленных точках опыта (термин мой – Т.Ч.) – реально совершаемых действиях, отрефлексированных и закрепленных в сознании ребенка.

Спонтанное направление социализации и опыта отражает влияние внезапно складывающихся условий, возникновение непредвиденных проблем, и в результате – ситуативно принимаемых решений (речь идет о стихийной социализации и об «опыте проб и ошибок»). И опыт, и социализация здесь не-

осознаваемы или частично осознаваемы, и главными механизмами выступают подражательность и внушаемость. Подражательное поведение, или «идентификация с другим», дает возможность формирования личностного опыта, различных способов общения и одновременно является самоутверждением через «дифференциацию себя от другого». Например, учреждение дополнительного образования или среда детского оздоровительного лагеря – место, создающее ситуации тренировки в социализации, помогающее ребенку обрести автономность и сформировать свою личность. Следовательно, подражание одновременно является и источником, и способом формирования личностного опыта.

При этом социализация и индивидуализация ни в коей мере не противопоставляются. Поддержим точку зрения О.С. Газмана, С.Д. Полякова, что это две стороны одного и того же процесса – развития и формирования личности, причем гранью, смыкающей их, является, по нашему мнению, именно личностный опыт, который влияет на процессы дифференциации, индивидуализации и аффилиации ребенка в микросоциуме. Следовательно, процесс конструирования личностного опыта проходит этапы от относительной бессвязанности, гомогенности к согласованности, гетерогенности происходящего в сфере ближайшего развития. Более того, данный процесс, особенно на этапе школьного детства, идентичен инкультурации (по М. Херковиц), или освоению ребенком присущей ближайшему социуму культуры, формированию когнитивного, эмоционального, поведенческого сходства с ее представителями.

Управляемое направление социализации и опыта есть относительно регулируемое, преднамеренно организуемое, отражающее взаимодействие человека с различными социальными институтами, семьей и образованием как «творением образа Человека в индивиде, осуществляемое в процессе обогащения его отношений с миром, в процессе освоения ценностей культуры» [9, с. 4]. Здесь опыт становится контролируемым, связанным с саморазвитием психики человека, уровнем его эмоциональной восприимчивости и волевой активности. Его «единицей» является соединение «хочу» и «надо», в результате чего возникает осознанный самостоятельный выбор личности в конкретной ситуации. Конечно, в определенной степени

духовный опыт как внутренняя составляющая личностного может быть воспринят через механизм внушения, но в этом случае он будет нестойким, связанным с «опытом Другого». Поэтому развитие ребенка предполагает сначала экстерииоризацию, а затем интерииоризацию как обязательное условие конструирования личного опыта, когда происходит преобразование предметной деятельности (внешней оболочки личностного опыта) во «внутриличностные отношения с самим собой» [7, с. 12]. «В области социальной жизни ребенок обретает индивидуализацию, личную самостоятельность (автономию), которая требует выхода» [6, с. 17]. Последнее связано с самоанализом «точек опыта», коррекцией своих действий, рефлексией, внутренним диалогом, в котором ребенок принимает или отвергает ценности, присущие тем или иным людям, общностям, преобразует себя и окружающую действительность, осуществляя процесс вхождения в социум. Согласимся в связи с этим с В.А. Никитиным, утверждавшим, что опыт соответствует не только модели «адаптация – интеграция», «которая несет печать пассивного поведения личности в обществе» [4, с. 39]. Личностный опыт обязательно предполагает активность конкретного субъекта, выраженную в его деятельностной составляющей.

Все вышеизложенное можно назвать проблемным полем и поразмышлять над тем, как расширить сферу позитивной социализации и, соответственно, опыта в аспекте двух субъектов – ребенка и студента педвуза – будущего педагога.

Анализ российской социокультурной ситуации рубежа XX–XXI вв. свидетельствует, что перестройка, затронувшая достаточно негативно судьбы поколения 1990-х гг., изменила существовавшие приоритеты социального наследования и воспитания. Произошло отторжение коммунистической идеологии, и общество, важнейшие воспитательные институты оказались в некоем смысловом и ценностном вакууме. Рост асоциальных явлений и процессов (алкоголизма, наркомании, проституции, бродяжничества, социального сиротства и др.) ударил по самой незащищенной категории населения – детям. Коммерциализация учреждений образования и культуры привела к выхолащиванию сферы позитивной, управляемой социализации подрастающего поколения, сделала эти процессы неконтролируемыми, стихийными.

Школа (за редким исключением) практически утратила свои воспитательные функции, превратившись в центр по информационному и узкопредметному насыщению школьников знаниями, которые становятся сегодня единственным мерилем образованности и критерием успешности личности. Область социализации сузилась до познавательной деятельности, что свело к минимуму возможность разноаспектной и творческой самореализации и саморазвития ребенка в общественной, ценностно ориентированной, творческой, трудовой, игровой, спортивной, художественной деятельности, свободном общении. Только дополнительное образование и сеть детских оздоровительных лагерей различного подчинения пытаются сохранить тот существующий гармоничный баланс разнообразных видов деятельности, который позволит детям сформировать собственный опыт – опыт общения, принятия решений, деятельности, отношений и др.

Если задать вопрос, в чем преимущества дополнительного образования и почему отдых в детских оздоровительных лагерях так привлекает ребят, то ответы различных респондентов будут сведены к одному – именно они дают свободу выбора и самовыражения, непреходящие общечеловеческие ценности. А лучшим подтверждением может служить выбор самого ребенка, когда он принимает решение посещать тот или иной кружок, творческое объединение или возможность провести лето самостоятельно в родственной для него среде.

Детский оздоровительный лагерь (ДОЛ) – это уникальный мир, где ребенок не только отдыхает и оздоравливается, но и получает возможность расширить имеющийся у него опыт, почувствовать себя максимально самостоятельным, вступить в новую, неформальную систему взаимодействия с детьми разных возрастных групп и с миром взрослых – вожатыми, воспитателями, руководителями кружковых объединений. Причем по сложившейся и до сих пор существующей традиции возрастные границы между этими мирами минимальны, потому что большинство вожатых – люди достаточно молодые (студенты вузов и средних специальных учебных заведений). Это позитивно сказывается на системе отношений внутри временного детско-взрослого сообщества, так как между опытом ребят и опытом вожатых-студентов находится незначительный временной пласт.

Можно констатировать также, что именно в условиях ДОЛ меньше противостоят мировым взрослым и детям. Опыт взрослых не воспринимается как анахронизм, требующий переосмысления или отторжения, он вызывает неподдельный интерес детей, настраивает на межкультурный, межпоколенный диалог, полилог и может восприниматься как основа для расширения их собственного опыта. ДОЛ – это среда совместного проживания детей и взрослых, этим и отличается воспитательная (летняя) практика от всех последующих видов практики студентов. Студент-вожатый находится на общем пространственном и временном отрезке жизни с ребенком, что повышает уровень доверия (или недоверия), демонстрирует не только профессиональные, но и личные качества взрослого, «очеловечивает» систему отношений и делает более вероятным диалог опытов в системе «ребенок – взрослый».

Таким образом, уникальность детского оздоровительного лагеря заключается в том, что он является не только важнейшей сферой позитивной социализации в детстве, но и «встречей» двух опытов, составляющих основу социального наследования. Каждый из них поднимается на новую ступень развития и самосовершенствования витального, личностного (ребенок, вожатый) и профессионального (вожатый) опыта. Чтобы этот процесс был продуктивным, необходима организация определенной системы отношений. Не последнюю роль в этом может сыграть целенаправленная подготовка студентов к воспитательной (летней) педагогической практике. Студенты должны быть готовы к максимальному расширению и обогащению опыта детей за короткий период лагерной смены за счет увеличения «точек опыта» путем вовлечения их в различные виды деятельности, развития творчества, инициативы, ответственности. Вариантов решения данной проблемы может существовать много, в качестве одного из них можно рассматривать использование потенциала проектной деятельности, причем как при подготовке студентов в условиях вуза, так и в ходе непосредственной воспитательной (летней) практики.

К числу бесспорных преимуществ такой практики, наряду с максимальной самостоятельностью, творчеством, возможностью разнопланового сотрудничества, можно отнести и ее результативность. В зависимости от типологии и вида разрабатываемого

и внедряемого проекта любой из них обязательно рассматривается как уникальный социологический и одновременно материально-духовный продукт. Социо-, так как ориентирован на запросы конкретных общественных групп, а личностный, так как является результатом деятельности конкретного человека, составляющей его опыта (деятельности, отношений). Материальная сторона проекта как продукта заключается в том, что он всегда имеет конкретное выражение (в нашем случае – программа смены, сценарий, разработка и др.), которое может быть оценено извне – студентами, педагогами, методистами вуза или колледжа, администрацией ДОЛ. Духовная сторона, как отмечалось, напрямую связана с мировоззрением, знаниями, ценностями и установками, которые составляют личностный и профессиональный опыт будущего педагога и могут быть оценены, отрефлексированы лично им.

Учитывая необходимость интенсификации профессиональной подготовки студентов, интеграции их теоретических и практических знаний, умений и навыков, а следовательно, и формирования педагогического опыта, максимальной приближенности к реальной практике, выбор падает именно на проектную деятельность, которую в полной мере можно отнести к квазипрофессиональной. Вместе с тем нельзя упускать из виду временной аспект проектной деятельности, который позволяет «сжать» время приобретения конкретного опыта (у студента или у ребенка, участника проекта) за счет обязательной последовательности и сменяемости ее этапов – от проектирования до реализации и получения конкретного результата.

Все вышеизложенное нашло отражение в изменении системы подготовки студентов к воспитательной (летней) педагогической практике (ЛПП) в рамках курса «Основы вожатского мастерства».

Отработка каждого вопроса, связанного с этапами работы студентов в ДОЛ (подготовительный, организационный, начало смены, основной этап, закрытие смены, подведение итогов ЛПП), происходит по логике проектной деятельности через разработку студентами индивидуальных, микрогрупповых и коллективных тематических проектов. Проект должен быть практикоориентированным, учитывать специфику конкретного ДОЛ и носить адресный характер. Этому способствует

налаженная система сотрудничества заведующего педагогической практикой института, педагогов-кураторов ЛПП и администрации ДОЛ. Многие из проектов, разрабатываемых на занятиях по вожатскому мастерству, выполняются по заявкам ДОЛ или с учетом специфики (потребностей, интересов) прошедших летних смен. Вместе с тем студенты разрабатывают проекты, носящие универсальный характер и доступные для использования в условиях любого ДОЛ (или школьной площадки).

Модуль проектирования близок по своей сути к организационному этапу любой деятельности, так как в его рамках происходит определение вида, типа, тематики совместно выполняемого проекта. Создаются мобильные группы по разным схемам:

«хаотический выбор» – участники проекта выбираются в случайном порядке, возможно, через жеребьевку, и уровень их опыта в данном плане, характер интересов могут быть достаточно разными;

«группировка интересов» – более лояльная компоновка участников исходя из их интересов. В то же время не исключена вероятность возникновения проблем в профессиональном взаимодействии как личностно, так и делового плана, но она невысока, так как происходит своеобразное «усреднение» позиций;

«полярное объединение» – наиболее удачное в плане обучения и тренинга. В микрогруппу объединяются участники, изначально находящиеся на разных позициях, – «руководитель», «подчиненный», «молодой специалист», «работник со стажем» и др. Возможно, эта схема несколько провокационна, тем не менее пройдя через разнообразные и разноплановые ситуации взаимодействия, студент приобретает более масштабный и значительно более вариативный опыт.

Каждая из мобильных групп проектирует для себя «аудиторию» проекта (определенного возраста, интересов, уровня развития). В этой связи у студентов возникает необходимость актуализации собственных знаний из области педагогической психологии, культуры межличностного взаимодействия, педагогики действия и др.

Конструктивно-содержательный модуль проектной деятельности напрямую связан с выбором тематики конкретного проекта и ориентирует студентов на расширение собственного профессионального опыта и лич-

ностного опыта ребенка (опыта в результате включения в разнообразные виды деятельности), отработку реально и искусственно созданных ситуаций – «точек опыта» – и взаимодействие, сотрудничество в групповых и индивидуальных формах работы.

Типология проектов может быть разнообразной по целям, уровню и способам реализации (разработка тематической смены, дня, конкретного мероприятия и др.). Однако какой бы проект ни был выбран, он всегда должен быть связан с содержанием конкретной проблемы (социализации, воспитания, адаптации, реабилитации) и переводом его на уровень собственных установок, взглядов, отражающих сферы профессионального взаимодействия будущих педагогов, эмоционально-ценностное взаимопонимание.

На данном этапе подготовки студентов происходит смена «человека образованного» «человеком культурным» (В.С. Библер), суть которой заключается в том, что в отличие от «человека образованного», усвоившего и использующего достижения социума, «человек культурный» сопрягает в своем сознании разные культуры, профессиональные сферы, ориентирован на другого, предрасположен к диалогу с ним. Следовательно, созидание себя как педагога предполагает не только освоение системы общенаучных и узкопредметных знаний, умений и навыков, со-творение образа профессии, ее ценностей, но и обращение к собственному детскому опыту, сопровождаемое диагностикой и изучением интересов и потребностей современного ребенка.

Весьма востребованы, как показывает практика, проекты, связанные с последними детскими бестселлерами, – «Гарри Поттер», «Властелин колец», «Шрек и его друзья», – а также праздниками, выпадающими из летнего календаря (Новый год, праздник святого Валентина, коллективный день рождения). В ходе их разработки необходимо обращать внимание не только на сюжет, но и на внешнюю атрибутику – символы, элементы костюмов, оформления, терминологию (названия отрядов, мест на территории лагеря и др.), ролевое распределение и др.

«Ядром» реализации проекта являются ситуации взаимодействия, в которых студентами отрабатываются умения, навыки, опыт взаимодействия с детьми разного возраста в период лагерной смены благодаря использованию специально подобранных методик

(«Расскажи мне о себе», «Я люблю (не люблю)...» и др.). Ситуации могут быть сгруппированы следующим образом:

информационно-поисковая, для которой характерными являются следующие позиции: «Я справлюсь сам» и/или «Соглашусь во всем» и/или «Давай вместе». Преобладают эмоционально-личностный выбор партнера (принцип «нравится – не нравится»), нестабильность отношений (принцип личной выгоды). Доверие к себе больше доверия к другому. Основными формами взаимодействия в этой ситуации выступают влияние, лидерство, подчинение, уступка, монолог, диспут, дискуссия, принуждение, соперничество, конфронтация, наставничество, опека. Эти формы особенно важны на начальном этапе смены;

партнерское взаимодействие. Партнерство (от англ. слова «*part*») обозначает способ взаимодействия и взаимоотношений, в том числе ребенка и взрослого, организованных на принципах равенства, добровольности, паритета и дополнительности участников совместной деятельности [10]. Партнерство – важнейшее условие диалога опытов, основанное на независимости от профессионального, социального, возрастного или иного ценза равнозначимых субъектов, стремящихся к совместному поиску, свободному выбору собственных совместно принятых, обоюднвыгодных решений возникающих задач. Результатом отработки ситуации партнерского взаимодействия является то, что у студентов – будущих вожатых появляется осознанное стремление к восприятию, пониманию, познанию с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации «значимого другого» – ребенка. Данные ситуации, как и последующая – командного взаимодействия – должны явиться лейтмотивом всей воспитательной (летней) практики студентов и смены в ДОЛ;

ситуация командного взаимодействия. Студенты понимают всю необходимость совместной продуктивной работы, основанной не столько на личных, сколько на деловых интересах. Каждый член команды входит в нее со своим профессиональным и личностным опытом. Пересечение «точек опыта» разных субъектов мобильной студенческой группы позволяет перейти от взаимной отчужденности к взаимному интересу, от закрытости к открытости, от агрессии к согласию, от разобщенности к общности, равноправию.

И, наконец, заключительный этап проектной деятельности включает профессиональную экспертизу, осуществляемую студентами старших курсов, преподавателями вуза и администрацией ДОЛ в рамках «Ярмарки летних проектов», лучшие из которых не только служат подтверждением успешности овладения курсом «Основы вожатского мастерства», но и являются презентационным материалом, «визиткой» студентов при определении для них базы практики, в том числе и со стороны администрации конкретного ДОЛ. Таким образом, оценивается социо-материальная сторона полученного студентами опыта. Одновременно студенты овладевают конкретным алгоритмом, методиками оценки, анализа и коррекции

собственного опыта педагогической деятельности, что влияет на эффективность личностного и профессионального развития будущего учителя.

Несомненно, каждый из этапов проектной деятельности наполняется большим смыслом, опытом и приобретает дополнительную значимость в период непосредственной педагогической практики в детском оздоровительном лагере, который может рассматриваться как уникальная сфера не только социализации личности ребенка, развития его социального и личностного опыта, но и как важнейший фактор профессионального становления студентов педвуза, создающий условия для формирования собственного опыта профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. М., 2003.
2. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / Под ред. В.И. Загвязинского, М.П. Зайцева и др. Тюмень, 2003.
3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
4. Социальная педагогика /Под ред. В.А. Никитина. М., 2002.
5. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. М., 1997.
6. Зауш-Годрон Ш. Социальное развитие ребенка. СПб., 2004.
7. Словарь иностранных слов в русском языке / Сост. Е. Грубер. М., 2005.
8. Черняева Т.Н. Не бойтесь, если ребенок наступит на грабли! // Директор школы. 2006. №9. С.67–70.
9. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. №8. С. 3–10.
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированный подход: концепция и технология. М., 1996.

ПЕРСОНАЛИИ

УДК 159.9 (092)

В.И. СТРАХОВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: sarpsy@yandex.ru

Профессор И.В. Страхов как организатор науки

В статье дано описание деятельности и становления ученого Ивана Владимировича Страхова в период 20-х гг. и последующих лет XX в. Активная деятельность И.В. Страхова как организатора науки началась и в полной мере проявилась в Саратове. С полным основанием ученого можно считать основателем Саратовской психологической школы.

Ключевые слова: развитие психологической науки, начало XX в., профессор И.В. Страхов, организация психологической науки в Саратове, научная деятельность И.В. Страхова.

V.I. STRAKHOV

The Professor I. V. Strakhov as the Organizer of the Science

There is the description of features of development of psychology and becoming of scientist Ivan Vladimirovich Strakhov during 20th years and next years XX century in this article. I.V. Strakhov's vigorous activity as organizer of a science has begun and was to the full showed in Saratov. With good reason it is possible to consider the scientist the founder of the Saratov psychological school.

Key words: development of a psychological science, beginning of 20th century, professor I.V. Strakhov, organisation of a psychological science in Saratov, I.V. Strakhov's scientific activity.

Двадцатые годы двадцатого столетия – непростое историческое время для нашей страны. Отнюдь не ставя задачу погружения в исторический обзор состояния психологической науки в нашей стране накануне обращения тогда еще весьма юного И.В. Страхова-студента к исследовательской деятельности (его первая публикация датируется 1926 г., а автору, соответственно, был 21 год) и в последующие годы, наметим легкий абрис непростой социально-научной среды. Послереволюционная психология в советской России была богата различными школами и направлениями, что существенным образом сказалось на научном становлении будущего профессора.

В это время психология характеризовалась высокими достижениями профес-

сиональной исследовательской мысли. Продолжали работать ученые, высоко рекомендовавшие себя в прежние годы. В научной среде были поддержаны многие зарубежные направления. Так, гештальт-теория и бихевиоризм нашли благодатную почву в России. Существенное развитие получили педология и психотехника. Хрестоматийно известные авторы и их работы того периода были на уровне мирового состояния науки.

Однако, как это бывает на стыке больших социальных событий или явлений, если не сказать потрясений, соответствующие непростые события коснулись и психологии. В частности, имеется в виду тот диспут, который многое предопределил, – это полемика между Г.И. Челпановым и К.Н. Корниловым, сводившаяся к уяснению взаимоотношений

таких категорий, как психология и марксизм. Результат всем известен, равно как и последующее постановление о педологии. Психотехника и педология, естественно, приказали долго жить...

И все же этот исторический период был крайне плодотворным для формирования передовой психологической мысли. Определенная когорта психологов, которые в это время были молодыми людьми и начинали свою научную деятельность, смогла пройти чрезвычайно плодотворную научную школу. Инерция прежних достижений российской психологии, открытость и доступность западных научных направлений и катализирующий эффект современной им жизни вывели этот круг ученых на новый виток развития отечественной психологии. Они смогли получить тот уровень образованности, который в течение следующего отрезка времени уже трудно было получить. Совершенно не случайно часть из них еще долгое время предопределяла развитие психологической науки. Их было, можно сказать, совсем мало. В это трудно поверить, но к началу войны 1941–1945 гг. в СССР было примерно 10 профессоров психологии, но их небольшое количество существенно компенсировалось высоким потенциалом творческих кондиций.

Жизненный опыт трудных лет, доступность достижений мировой науки (что, по сути дела, исчезло в период «борьбы с космополитизмом»), влияние своих учителей разных лет – людей добротной прежней выучки, высокой культуры и нравственности – не могли позитивно не сказаться и на общепсихологической их сформированности.

К таким ученым в полной мере можно отнести и профессора И.В. Страхова. Основанием для такого суждения автора статьи являются, как минимум, следующие обстоятельства: во-первых, реальное включение И.В. Страхова в то время, о котором выше велась речь. Это была определенная часть его жизненного и профессионального времени, он являлся непосредственным современником вышеуказанной группы ученых, которая затем дала ощутимый толчок для следующего витка развития психологической науки. Эти люди входили в круг его общения, деловых контактов и личных отношений.

Во-вторых, хотя научная позиция профессора И.В. Страхова и формировалась под влиянием эпохи, его включение в исследовательскую деятельность в то же время было

очень своеобразным, с четким обозначением своего особого места в общем ряду (что, собственно, просматривается практически у всех его современников – и А.Н. Леонтьева, и А.Р. Лурии, и Б.Г. Ананьева, и других). Его первые работы по психологии типов (1929), эйдетике (1929), психологическом методе (1930) были во многом адаптивны господствующей научной проблематике. Это были работы периода становления научного фундамента ученого, и заметим, что они были выполнены до его 25-летия.

Последующий блок исследований, выполненных И.В. Страховым (мы намеренно схематизируем научную биографию ученого, выхватывая целесообразные для избранного пути реконструкции его творчества), являет собой новый ракурс научного исследования, отразившегося в изучении психологии литературного творчества и психологии педагогического такта.

В-третьих, автор на уровне сыновнего отношения к И.В. Страхову располагает, естественно, большим объемом сведений и непосредственных впечатлений о научном методе профессора, его работе с учениками и сотрудниками, контактах с себе равными, управлении научной группой и практическим построением исследовательского труда.

Как сын ученого, так и сам по себе (в последнем немалую роль сыграло обучение в Москве), я имел возможность познакомиться и общаться с немалым числом ученых, проходивших свой профессиональный путь в те же временные или близкие к ним сроки, что и мой отец. Их отношение к нему было положительным и в определенной мере распространялось и на меня. Именно от этих людей я узнал их оценку профессора И.В. Страхова как ученого и человека. Во всех случаях это были позитивные и очень уважительные высказывания. Из числа психологов, которые в той или иной форме выражали автору данных строк это отношение к И.В. Страхову, укажем Б.Г. Ананьева, Н.Ф. Добрынина, А.А. Смирнова, Е.И. Игнатьева, Н.Д. Левитова, М.В. Гамезу, П.Я. Гальперина, П.А. Рудика, А.Ц. Пуни, В.В. Давыдова, К.К. Платонова, Н.А. Менчинскую, В.А. Артемова, Ф.Н. Гоноболина, П.И. Иванова, Н.Г. Морозову, А.В. Ярмоленко.

Эти люди стали определенным источником моих знаний об отце и понимания его (что существенным образом расширилось и пополнялось многие годы, в том числе и

после его смерти). Одним из каналов обсуждаемых сведений стали его архив и научная библиотека, собиравшаяся с середины 20-х гг. прошлого века. В этой связи, в частности, показательны наличие среди книг библиотеки немалого числа немецких изданий, возможность заказать которые предоставлялась ученым в конце 20-х – начале 30-х гг. прошлого века.

Весь представленный экскурс мы сочли нужным предъявить для решения задачи «связи времен», для обеспечения историчности в обсуждении событий более близкого к нам времени. Понимание «исторической идентичности» как личностной и профессионально-научной характеристики профессора И.В. Страхова, безусловно, поможет объективности трактовки его научной и организаторской деятельности.

Активная деятельность И.В. Страхова как организатора науки началась и в полной мере проявилась в Саратове (время его работы в педвузах Иркутска и Гомеля было весьма кратким) – в педагогическом институте, к работе в котором он приступил в 1937 г. и куда попал, будучи одним из самых молодых профессоров-психологов (звание присвоено ему в 29 лет).

Одним из значимых стартовых событий в эти предвоенные годы было формирование в Саратовском пединституте автономной кафедры психологии. Дело в том, что в то время в провинциальных вузах практически не было отдельных кафедр психологии. Они функционировали в объединении с педагогами, именуясь кафедрами педагогики и психологии. В означенное время решением Народного комиссариата по образованию были образованы три самостоятельные кафедры психологии, причем под конкретными профессоров-заведующих: В.С. Мерлина в Перми, И.В. Страхова в Саратове и Д.Г. Эльконина в Одессе.

Эти новые условия создали предпосылки для начала активных действий, нацеленных на научно-организаторскую деятельность И.В. Страхова. Однако ее начало было приостановлено войной и периодом его работы в Ленинградском университете, который был эвакуирован в Саратов. В 1944 г., когда ЛГУ возвращался в Ленинград, его тогдашний ректор А.А. Вознесенский и заведующий кафедрой психологии Б.Г. Ананьев пригласили И.В. Страхова последовать вместе с университетом, на что он

ответил согласием. В Саратов он вернулся уже после войны.

В первые же послевоенные годы И.В. Страхову была поручена разработка программы и материалов по проведению психологической практики студентов в педвузах. Этот новый вид учебной деятельности получил в исполнении профессора масштабную научную и методическую разработку, кафедра выступила в качестве экспериментальной площадки.

За семь лет (1947–1954), работая по нарастающей, И.В. Страхов подготовил и опубликовал четыре книги научного и методического характера, образовавшие, по сути дела, пакет изданий исчерпывающего обеспечения нового вида учебной деятельности: «Психологическая практика студентов в школе». Саратов, 1949. 164 с.; «Методика и материалы психологической практики студентов в школе». Саратов, 1952. 183 с.; «Психологический анализ методики устного опроса учеников на уроках». Саратов, 1953. 104 с.; «Вопросы психологии внимания в школе». Саратов, 1954. 164 с.

Заглавия представленных работ с очевидностью свидетельствуют о присущей профессору И.В. Страхову позиции научного осмысления каждого вопроса, к рассмотрению которого он обращался, независимо от жанра предмета обсуждения. Приоритетом практически любых видов профессиональной занятости профессора являлся научный аспект анализа. Эта позиция прививалась ученым всем своим сотрудникам и ученикам.

Помимо значительного числа личных публикаций, в числе которых только монографий и других отдельных изданий числится порядка пятидесяти, И.В. Страхов активно вовлекал в коллективные, им руководимые работы-издания как сотрудников кафедры, так и других исследователей. При этом его принципами организации совместной деятельности были следующие: во-первых, полифункциональный подход к предмету изучения, т.е. каждый из подключившихся к исследованию авторов изучал наиболее близкий ему аспект общей проблемы. Эта позиция просматривается во всех редактировавшихся ученым сборниках научных трудов.

Во-вторых, организация исследований – избираемая проблема получала последовательную разработку в значительном для такого вида деятельности числе изданий. Так, психология педагогического такта

в предпринятой под руководством ученого разработке была опубликована в семи томах «Очерков психологии педагогического такта», а «Вопросы психологии внимания» – в 12 выпусках и т.д.

В-третьих, временная организация исследования, что реализуется в следующих позициях: первая – продленное во времени исследование, так вышеобозначенные серийные сборники соответственно потребовали от авторской команды одиннадцати или тринадцати лет работы; вторая – временное совмещение работы над двумя серийными изданиями, как это имело место, например, при подготовке материалов сборника «Урок в школе» (1969–1974) и уже упоминавшегося издания «Вопросы психологии внимания». Кроме того, И.В.Страхов практически всегда руководство коллективной монографией сочетал с проведением личного исследования (сбор материала, анализ и подготовка рукописи).

Стиль управления научной деятельностью И.В. Страхова характеризуется глубоким включением в работу руководимой им группы в сочетании с непрерывной личной научной занятостью. Данные формы его профессиональной работы, требуя умения гибко распределять внимание, позволяли взаимобогащать сочетаемые сферы приложения творческого потенциала ученого.

Подавляющая часть ученых-руководителей кафедр предпочитает концентрировать исследовательскую деятельность со-работающих с ними лиц в зоне относительно узкого круга вопросов, соответствующих их личным интересам. В силу последнего данная тематика, будучи жестко закрепленной за научной группой, в неизменном виде составляет содержание ее исследовательской деятельности. Профессору И.В. Страхову была чужда такая организация научного труда. Нисколько не жертвуя основательностью постановки исследовательской работы, он сам неоднократно обращался к новой научной проблематике (равно как и возвращался к прежней) и вовлекал в эту деятельность своих сотрудников, а также других солидарных с ним ученых. Неизбежным результатом такой организации научного труда было расширение границ профессионального горизонта со-работников ученого.

Обращение к новым исследовательским задачам неизбежно совершенствует исследовательский аппарат ученого, повышает его

научный потенциал. Это обусловлено ознакомлением с доселе далеко не основательно знакомым материалом и инструментом его изучения. Однако коль скоро эта задача решается (а И.В. Страхов всегда первым показывал сотрудникам как следует действовать), то буквально по всем позициям научного роста происходит качественное прибавление. Обсуждаемая процедура имеет и обратный ход: новые научные положения и технологический аппарат, которые продуцируют исследователи, в определенной мере переносятся на прежнюю проблематику. Данная процедура рано или поздно, безусловно, как-то применяется в деятельности исследователя, когда он вновь обращается к предмету предшествующего исследования.

Научный склад профессора И.В. Страхова, его личная самоорганизация исследовательской деятельности во многом сходны с аналогичными показателями ученых прежнего времени, которым был присущ широкий охват науки. То, что профессору такое было доступно уже в наше время, – это определенная исключительность, характеризующая его высокий научный потенциал. Хотя мы это считаем и лишним, но для вероятных скептиков заметим, что в каждом новом своем научном выявлении И.В. Страхов оставлял ощутимый исследовательский след (так что ни о какой поверхностности его продукции речь никак вестись не может).

В этой связи, опуская многое, укажем на некоторые из чередовавшихся в опыте ученого научные направления (начнем с 1960 г.): психология педагогического такта, психология внимания, психология литературного творчества, психология школьного урока, психология музыкальных представлений, психология высшей школы. Разработка каждого блока данной тематики подкреплялась монографиями ученого и редактированием соответствующего серийного тематического сборника. В свете сказанного можно заключить, что ведущим инструментом организации науки, управления ею для профессора И.В. Страхова была собственно научная деятельность. Он был чужд каким-либо громогласных заявлений и широковещательных формальных заявок, а предпочитал воздействовать посредством делового предложения, предварительно им тщательно продуманного и обеспеченного четкой методической и методологической базой – обоснованием. Не будем забывать, что его аудито-

рия состояла из научно квалифицированных слушателей, из его же учеников, так что понимание с этой стороны было обеспечено.

Видимо, имеет смысл сказать, что оперативное управление научным процессом было предварено процедурой создания кафедральной группы единомышленников, что является сложное, опережающе-перспективное организационно-научное действие – создание благоприятной социальной среды, управляемого социума. Предварительная подготовка научных кадров, выведение их на уровень позитивно направленной заинтересованной ансамблевости, то есть создание работоспособной, целеустремленной, обладающей единой научной позицией рабочей группы, исключала необходимость традиционного формального управления.

Вообще, принцип опережения был часто употребляемым инструментом в управляющих действиях И.В. Страхова. Так, значительная часть его учеников – аспирантов-диссертантов – была «присмотрена» им загодя, еще в их студенческие годы, и главной проверкой при этом было выполнение дипломной работы. Руководил он научной работой и людей «со стороны», и даже при большой географической дистантности, поскольку круг обрацавшихся к нему за научным руководством был немалым. Организация научной работы осуществлялась преимущественно при посредстве индивидуального общения, профессор был чужд широких многолюдных собраний, хотя и был мастером общения на уровне больших аудиторий. В контексте последнего сошлемся на заявленный И.В. Страховым авторитет публичного лектора, в частности в период его работы в Ленинградском университете во второй половине 40-х гг. прошлого века. В ту пору значительный круг культурных людей охотно посещал, как тогда выражались, лектории. Война не истребила познавательный интерес ленинградцев, скорее наоборот, обострила его. В архиве И.В. Страхова хранятся миниафиши, приглашающие на его лекции, и положительные газетные рецензии. Не есть ли это своеобразная школа организации познавательных, научно-содержательных процессов?

Это искусство неоднократно помогало ему успешно противостоять дежурным ораторам в годы всевозможных «проработок», направленных против ученых. Его абсолютно выдержанная манера выступления, ровный спокойный голос и безукоризненная и логич-

ная речь обезоруживали агрессивных демагогов. Речевая культура и профессиональная компетентность вкупе с оперативным реагированием на смену ситуативной обстановки и адекватной оценкой оппонента обеспечивали успех выступлений И.В. Страхова.

В контексте представляемого материала никак не может быть обойден вопрос о подготовке И.В. Страховым научного резерва психологии – его работе с аспирантами. Показательно, что насколько тематически разнообразен был спектр проводимых им в разное время исследований, столь же широка проблематика диссертаций, подготовленных под его руководством. Это работы по проблемам характерологии, а точнее, о нравственных чувствах и привычках; по психологии творчества; по проблемам возрастной психологии, музыкальной деятельности, педагогическому такту, вниманию и типологии темпераментов и др. В общей сложности под руководством профессора И.В. Страхова было подготовлено и защищено 20 диссертаций.

Приведенный перечень тематик и диссертационных работ, выполненных под руководством профессора И.В. Страхова, позволяет нам вновь кратко обратиться к коллективным монографиям (тематическим серийным сборникам научных трудов), выходящим под его редакцией. Мы имеем возможность познакомиться с теми источниками, которые питали широту разброса научных интересов И.В. Страхова и вариативность «приложения» данного феномена. В лично составленном профессором списке «отдельных работ» числится 53 издания, которые были напечатаны в период с 1947 по 1985 г. (год смерти ученого). Подобная продуктивность могла быть украшением отчета иного научного исследовательского института.

Деятельность И.В. Страхова, реализующая задачи организации науки, не ограничивалась рамками кафедры, а затрагивала наш регион, выходила на уровень нынешней российской науки в рамках СССР. Эта сфера влияния, в ряду прочего, реализовалась в рамках Общества психологов СССР, в котором он занимал должность председателя Саратовского отделения и члена президиума центрального совета.

Работая в этих научно-общественных органах, профессор И.В. Страхов участвовал в решении многих масштабных вопросов развития психологии в нашей стране, принимал активное участие в работе съезда Общества

психологов. Эта деятельность нашла отражение в проведении большого числа научных конференций Саратовского отделения Общества психологов и издании тезисов докладов этих конференций (что в ту трудную для публикаций пору являлось своеобразной «отдушиной»).

Как представитель своего поколения (о котором мы писали в начале данной статьи) и будучи несколько младше многих ученых, в «провинциальной психологии» он занимал отдельное и высокое место, во всяком случае, в глазах общественного мнения делил его буквально с 2–3 исследователями в обсуждаемой сфере знания. Его появление на научных конференциях обычно привлекало внимание и вызывало почтительное отношение, что, возможно, объяснялось редкостью подобных его вояжей. Ученому была чужда избыточная публичность. Он не был традиционно «дежурным» участником научных собраний.

Это был человек преимущественно кабинетного труда. В его квартире, по сути дела, было два кабинета и соответственно два письменных стола, и весьма часто находящиеся в работе рукописи могли находиться в обеих этих точках. Данная форма труда практически была бесперерывной. Эту форму работы ученого, его трудовые привычки мы воспроизводим не только для достижения «живости» его портрета, но и в контексте центрального и ключевого понятия статьи – управленческо-организаторского потенциала профессора И.В. Страхова. Такая организация его труда была известна ближайшим сотрудникам. Посещая его дома, они были свидетелями творческих привычек ученого, и их впечатления затем оказывались достоянием более широкого круга коллег. Конечно, это не могло их всех подтолкнуть к аналогичной форме работы, но соответствующая подвижка в этом отношении у некоторых из них действительно происходила.

Последним небольшим сюжетом мы завершаем рассуждения о профессоре И.В. Страхове как организаторе науки. Его метод следует квалифицировать как многокомпонентную структуру, включающую в себя капитальное, умеренно «размерное» и микроуровневое воздействие. Суть успеха профессора определяется ансамблевой слаженностью его управления.

При этом преимущество такого воздействия заключалось в психологическом факторе, профессиональном авторитете ученого, демонстрируемом им личном опыте научной деятельности. И.В. Страхов не был склонен к объемной форме (тем более подкрепляемой вариативной экспрессивностью) вербального воздействия: его высказывания были краткими и звучали негромко, если не сказать тихо, от чего эффективность воздействия только возрастала. За каждым побуждающим обращением ученого чувствовались «вживую» демонстрируемый и на этой основе воспринимаемый его практический опыт и высокая профессиональная компетентность. Без какого-либо жесткого нажима со стороны заведующего кафедрой почти всегда достигался нужный для него эффект, и у подчиненных не возникало переживания принуждения, предлагаемый образ действия перерастал в личную позицию сотрудников профессора.

И.В. Страхов успешно реализовал им же разработанную формулу единства обращения и отношения, о которой он, в частности, писал в своей монографии «Психология педагогического такта» (1966, 280 с.). Сама категория, которой посвящена данная книга, выявлялась у И.В. Страхова на уровне устойчивого нравственно-профессионального характерологического качества, естественно, включенного в психологический аппарат его деятельности по организации науки во всех ее приложениях.

Библиографический список

1. *Страхов В.И.* Фрагменты жизненной и научной биографии профессора Ивана Владимировича Страхова // Материалы Двенадцатых страховских чтений. Саратов, 2003. С. 5–13.
2. *Страхов В.И.* Научные традиции кафедры педагогической психологии // Материалы Одиннадцатых страховских чтений. Саратов, 2002. С. 5–12.
3. *Богданчиков С.А., Страхов В.И.* Проблемы психологии литературного творчества в работах И.В. Страхова // И.В. Страхов. Психология литературного творчества (Л.Н. Толстой как психолог). М.; Воронеж, 1998. С. 5–17.
4. *Воронов Ю.С.* Памятное о встречах с профессором Страховым Иваном Владимировичем // И.В. Страхов. Психология литературного творчества (Л.Н. Толстой как психолог). М.; Воронеж, 1998. С. 8–11.
5. *Богданчиков С.А.* Из истории психологии: о докторской диссертации профессора И.В. Страхова // Материалы Шестых страховских чтений. Саратов, 1997. С. 12–14.