

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Серия Психология. Педагогика. 2009. Том 2. № 3–4 (7–8)

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

<b>Григорьева М.В.</b> Взаимодействие как категория современной психологии	3
<b>Красильников И.А.</b> Понимание внутренних конфликтов личности в экзистенциально-аналитической психологии	12
<b>Тарасова Л.Е.</b> Мотивация учения как фактор профессионального самоопределения студенческой молодежи	17
<b>Зайченко А.А.</b> Конституциональная психология подростков и мужчин с делинквентным поведением и синдромом зависимости от алкоголя	22
<b>Летягина С.К.</b> О социально-психологических факторах формирования делинквентного поведения в юношеском возрасте	31
<b>Бескова Т.В.</b> Взаимосвязь ценностных ориентаций и установок в любви у мужчин с разным семейным статусом	36
<b>Малышев И.В.</b> Ценностно-мотивационный компонент развития синдрома эмоционального выгорания в экстремальных условиях профессиональной деятельности	43
<b>Голубева Н.М.</b> Применение тезаурусного подхода в преподавании психотерапии	47
<b>Вержибок Г.В.</b> Из практики гендерного образования студенческой молодежи	52
<b>Ольшевская Э.Н.</b> Когнитивная и эмоциональная составляющие нравственных представлений студентов	56

### ПЕДАГОГИКА

<b>Логинова В.С.</b> Личностный образец: содержание понятия и место в педагогическом терминологическом аппарате	64
<b>Гришина Н.Ю.</b> Теоретическое изучение сущности и выявление структуры успешности обучающихся	72
<b>Хорошенкова А.В.</b> Роль текстов культуры в образовательном пространстве художественного вуза	78
<b>Саяпина Н.Н., Саяпин В.Н.</b> Формирование педагогического мастерства будущих учителей в их дидактическом взаимодействии	82
<b>Черняева Т.Н.</b> Формирование профессионального опыта студентов в условиях реформирования высшего образования	87
<b>Викулов А.В.</b> Переосмысление ценностей как основа духовного возрождения человека	94
<b>Хуторянская Т.В.</b> Организация сотрудничества учителя с семьей младшего школьника	96
<b>Капчинская В.А., Колтун Е.Р.</b> Интеграция процесса музыкально-эстетического образования	99
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b>	103

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Главный редактор**  
Прохоров Дмитрий Валентинович

**Заместитель главного редактора**  
Демченко Адольф Андреевич

**Ответственный секретарь**  
Сломова Наталья Алексеевна

### Члены редакционной коллегии

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

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

**Главный редактор**  
Шамионов Раиль Мунирович

**Заместитель главного редактора**  
Александрова Екатерина Александровна

**Ответственный секретарь**  
Бочарова Елена Евгеньевна

### Члены редакционной коллегии

Акопов Гарник Владимирович  
Знаков Виктор Владимирович  
Калужный Анатолий Афанасьевич  
Кашапов Мергалис Мергалимович  
Панов Виктор Иванович  
Паринова Галина Константиновна  
Страхов Владимир Иванович  
Толочек Владимир Алексеевич  
Черникова Тамара Васильевна  
Черняева Татьяна Николаевна  
Шипова Лариса Валентиновна

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ**

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

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

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

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

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

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

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

**Редактор**

Лысогорский Владимир Александрович

**Художник**

Кузнецов Олег Святославович

**Технический редактор**

Агальцова Людмила Владимировна

**Верстка**

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

Е-mail: psyedu@mail.ru

Подписано в печать .

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. .

Уч.-изд. л. .

Тираж 500 экз. Заказ .

Отпечатано в типографии Издательства

Саратовского университета

**CONTENTS**

**PSYCHOLOGY**

<b>GRIGORYEVA M.V.</b>	
INTERACTION AS A CATEGORY OF MODERN PSYCHOLOGY	3
<b>KRASILNIKOV I.A.</b>	
UNDERSTANDING OF INSIDE CONFLICTS PERSON IN EXISTENTIAL-ANALYTICAL PSYCHOLOGY	12
<b>TARASOVA L.E.</b>	
MOTIVATION OF STUDY AS THE FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE STUDENT YOUTH	17
<b>ZAICHENKO A.A.</b>	
CONSTITUTIONAL PSYCHOLOGY OF JUVENILES AND MEN WITH DELINQUENT BEHAVIOR AND ALCOHOL DEPENDENCE SYNDROME	22
<b>LETIAGINA S.K.</b>	
ABOUT SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION OF DELINQUENT BEHAVIOUR IN JUVENILE AGE	31
<b>BESKOVA T.V.</b>	
INTERCOMMUNICATION OF THE VALUE ORIENTATIONS AND LOVE ORIENTATIONS OF MALES WITH DIFFERENT FAMILY STATUS	36
<b>MALYCHEV I.V.</b>	
THE VOLUM-MOTIVATIONAL COMPONENT OF DEVELOPMENT OF A SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT IN EXTREME CONDITIONS OF PROFESSIONAL WORK	43
<b>GOLUBEVA N.M.</b>	
APPLICATION OF THE THESAURISTIC APPROACH IN PSYCHOTHERAPY TEACHING	47
<b>VERZHIBOK H.V.</b>	
FROM STUDENT'S YOUTH GENDER EDUCATION PRACTICE	52
<b>OLSHEVSKAYA E.N.</b>	
COGNITIVE AND EMOTIONAL COMPONENTS OF STUDENT'S MORAL CONCEPTIONS	56

**PEDAGOGICS**

<b>LOGINOVA V. S.</b>	
PERSONALITY IMAGE: CONTENT OF THE CONCEPT AND ITS PLACE IN THE PEDAGOGICAL TERMINOLOGY INVENTORY	64
<b>GRISHINA N.Y.</b>	
THEORETICAL STUDYING OF ESSENCE AND REVEALING OF STRUCTURE OF SUCCESS OF THE TRAINED	72
<b>KHOROSHENKOVA A.V.</b>	
THE ROLE OF THE CULTURAL TEXTS IN THE EDUCATIONAL SPHERE OF AN ARTISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT	78
<b>SAYAPINA N.N., SAYAPIN V.N.</b>	
FORMING OF THE PEDAGOGICAL MASTERSHIP OF FUTURE TEACHERS IN THEIR DIDACTIC INTERACTION	82
<b>CHERNIAEVA T.N.</b>	
FORMING OF PROFESSIONAL EXPERIENCE BY STUDENTS BY REFORM OF HIGHER EDUCATION	87
<b>VIKULOV A.V.</b>	
RECONSIDERATION OF VALUES AS THE BASIS OF THE SPIRITUAL REVIVAL OF THE MAN	94
<b>HUTORIANSKAYA T.V.</b>	
THE ORGANIZATION OF COOPERATION OF THE TEACHER WITH A FAMILY OF THE YOUNGER PUPIL	96
<b>КАРЧИНСКАЯ V.A., KOLTUN E.R.</b>	
THE INTEGRATION IN PEDAGOGIC MUSICAL-ESTHETIC EDUCATION	99
<b>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS</b>	103

## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:37.015.3

М.В. ГРИГОРЬЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

### **Взаимодействие как категория современной психологии**

В статье представлен исторический обзор развития категории взаимодействия в общеметодологическом плане и психологии. Анализируется логика оформления понятия «взаимодействие человека и среды». Раскрываются содержание и специфика современных направлений исследований в данном проблемном поле.

**Ключевые слова:** взаимодействие, человек, личность, субъект, окружающая среда, образовательная среда, развитие, воспитание, система, системный подход.

M.V. GRIGORYEVA

### **Interaction as a Category of Modern Psychology**

In article the historical review of development of a category of interaction in psychology general-methodological the plan is submitted. The logic of registration of concept «interaction of the person and environment» is analyzed. The maintenance and specificity of modern directions of researches in the given problem field is opened.

**Key words:** interaction, person, environment, educational environment, development, education, system, system approach.

Категория «взаимодействие» относится к общенаучным. Начало ее оформления (без кристаллизации в термине) относится ко времени коренных изменений в развитии взглядов на психику, когда в конце XVI – начале XVII в. Фрэнсисом Бэконом активно пропагандировались эмпирическое знание и переход от умозрительного изучения природы человека к опытному. Революция в методологии познания психики человека выводит психологическое знание на новый путь, позволяющий принципиально разграничить две области бытия – душу и тело. Особую остроту приобретает проблема их соотношения. С одной стороны, эмпирически очевидна их связь, с другой, она остается неясной в пределах организма. Декарт пытался объяснить эту связь посредством гипотезы взаимодействия, назначая органом, его обеспечи-

вающим, шишковидную железу<sup>1</sup>. Именно она, согласно механистическому материализму Декарта, воспринимает движение и изменения в теле и благодаря колебаниям души воздействует на их механическое течение, меняя их направление. Живое тело, по Декарту, целиком и полностью зависит от внешних тел.

Принцип материалистического детерминизма XVII в. применительно к изучению особых чувственно-побудительных состояний – «аффектов» (желаний, радостей и печали) – привел Спинозу к необходимости определять психическое не только как результат взаимодействия организма с природой, но и как фактор, влияющий на это взаимодействие<sup>2</sup>.

Категория «взаимодействие» становится необходимой там, где античное познание сущности души как элемента объективной

природы и способа организации материального тела и средневековая схоластика дематериализации чувственных образов Фомы Аквинского, отрицающая любое влияние материального мира на психическое, сменяется естественно-научным познанием того, как организована регуляция поведения живых тел. По мнению М.Г. Ярошевского, «усвоение принципа организации, подспудно внедрявшегося в научное понимание поведения живых тел» является основной заслугой мыслителей XVII в.<sup>3</sup> Объяснение поведения через организацию и связь дискретных частей организма, а также попытка связать психическое и физическое через физиологическое, при всей ограниченности воззрений материалистов, – это выход на уровень системных представлений знаний, пусть даже элементарных, в силу недостатка фактического материала, обусловленного всей предыдущей историей развития психологической мысли. Объединение разрозненных элементов системы функционирования организма и психики происходило посредством понятия «взаимодействие», и трактовалось оно как влияние одного элемента на другой.

Приближаясь к описанию механизмов функционирования организма человека через биологические представления, чешский физиолог Г. Прохазка взаимодействие организма со средой связывает с задачами его приспособления к условиям среды<sup>4</sup>. В качестве основания этой неразрывной связи выступает закон самосохранения живого тела, который выполняется при условии осуществления избирательных реакций на воздействие внешней среды.

В XVIII в. содержание понятия «взаимодействие» продолжает расширяться и обогащаться новыми знаниями. Французскими материалистами взаимодействие трактуется как двойная зависимость. Во-первых, внешние физические причины действуют на душевные акты, и во-вторых, от состояния души зависит благополучие тела. Душевная жизнь, с их точки зрения, не только зависит от воздействия физических причин, но и детерминируется социальными<sup>5</sup>.

В середине XIX в. произошел еще один методологический прорыв в изучении процессов взаимодействия психики и среды, связанный с распространением закона сохранения энергии на живую природу. На основе представления об организме как энергетической системе, включенной в общую

мировую энергетическую систему природы, «детерминистский взгляд на жизнедеятельность получил новое выражение, утверждавшее единство организма и среды на уровне энергетического взаимодействия»<sup>6</sup>. В это время французским физиологом К. Бернаром впервые был введен термин «внутренняя среда» организма, которая трактовалась им как система из клеток и жидкостей. Этой среде присуще постоянство за счет внутренних механизмов, обеспечивающих восстановление баланса. Концепция К. Бернара включала в себя понятие обратной связи, посредством которой осуществляются саморегуляция и взаимодействие в системе «организм – среда» со стороны организма. У. Кеннон саморегуляцию внутренней среды обозначил термином «гомеостаз» и экспериментально обосновал его теорию. Эта идея давала возможность основные механизмы и детерминанты функционирования организма перенести на психические явления, а причины взаимодействия внутренней и внешней среды искать в самом организме.

Оформление в конце XIX – начале XX в. психологии как экспериментальной науки способствовало накоплению богатого эмпирического материала, объяснить который можно было с учетом целостности организма, а не его отдельных разобщенных частей. Многочисленные экспериментальные исследования времени реакции человека привели к формированию у естествоиспытателей убеждения, что психическое – это реальность, «включенная в систему взаимоотношений между воздействием внешних объектов и ответной деятельностью организма»<sup>7</sup>.

Категория действия, а вслед за этим и взаимодействия приобрела статус научных в строгом смысле слова на рубеже XIX–XX вв., когда в эмпирическое поле психологических исследований вошли социальные характеристики психики человека. С ее помощью определяли совмещенные во времени и пространстве действия двух и более людей, совершаемые с одной целью, причем отношение к этой цели у взаимодействующих людей могло быть разным.

Одна из наиболее распространенных теорий в зарубежной социальной психологии, объясняющая закономерности взаимодействия людей, – интеракционизм – фактически приравнивает взаимодействие к воздействию людей друг на друга и объясняет сущность, происхождение и развитие межличностных

коммуникаций и отношений возникновением и организацией процессов определенно-го взаимного воздействия. Под социальным взаимодействием в интеракционизме понимаются «обмен символами», интерпретация ситуации и представлений других людей и конструирование собственных действий<sup>8</sup>. Содержание понятия «взаимодействие» при таком подходе включает в себя когнитивные и коммуникативные процессы, а также организацию собственного поведения. Активность личности детерминируется ее структурой и собственными целями, а взаимодействие с другими социальными субъектами осуществляется для оптимизации достижения этих целей. Акценты на манипулятивных особенностях процесса взаимодействия в интеракционизме несколько смягчаются признанием в структуре личности компонентов, осуществляющих контроль собственной активности в соответствии с социальными нормами.

В отечественной психологии под взаимодействием долгое время понималось межличностное взаимодействие, которое определялось как процесс в составе более широкого – общения: последнее включает в себя «обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека»<sup>9</sup>. Включение взаимодействия в состав общения является следствием реализации методологического принципа единства общения и деятельности, а интерпретация данного понятия происходит через раскрытие содержания совместной деятельности и описание способов объединения индивидуальных усилий в ее конкретных формах.

В последние годы в рассматриваемом проблемном поле в отечественной психологии наблюдаются две методологические тенденции: первая – расширение содержания понятия «взаимодействие», вторая – смещение акцентов с изучения поведенческих проявлений в данном процессе на исследование экзистенциальных аспектов «конструирования индивидуальных миров»<sup>10</sup>.

В существовании первой тенденции можно убедиться, дав одно из определений общения: «Общение – процесс взаимодействия, по крайней мере, двух лиц, направленный на взаимное познание, установление и развитие взаимоотношений, оказание взаимовлияния на их состояния, взгляды и поведение, а также на регуляцию их совмес-

тной деятельности»<sup>11</sup>. Формальная логика требует определения понятия через более широкое и дальнейшее описание частной специфики определяемого явления. Исходя из этого в рассматриваемом определении «взаимодействие» по содержанию шире, чем «общение», а общение фактически является способом организации взаимодействия или «средством организации деятельности»<sup>12</sup>.

Расширение содержания понятия «взаимодействие» выводит его за рамки социальной психологии и делает предметом исследования других областей психологической науки и практики, а интеграция психологических знаний придает проблеме взаимодействия сквозной характер. Взаимодействие начинают рассматривать с точки зрения целенаправленной организации процессов активности в системе «личность – среда». Как видно из краткого анализа истории развития знаний о процессе взаимодействия, эта идея не нова. Однако эта категория долгие годы разрабатывалась в предметном поле механики, метафизики, далее – физиологии и психофизики. Актуальными становятся задача выявления ее специфически психологического аспекта и одновременно определение места в системе общего знания о человеке.

Для современной психологии характерны, с одной стороны – в силу накопления знаний, – все более возрастающая дифференциация, а с другой стороны, из-за сложности и многоплановости ее предмета, все более мощная интеграция различных наук<sup>13</sup>. Появление в конце XX в. дисциплины «психология взаимодействия с окружающей средой», как и появление многих других новых междисциплинарных наук, связано с обозначенными Б.Г. Ананьевым тенденциями в развитии общего знания о человеке: «В сфере человекознания <...> все больше открывается глубина непознанного, недостаточность нашего знания <...> природы человека и гигантского потенциала этой природы. Поэтому создание новых дисциплин и междисциплинарных связей между науками о человеке следует расценивать как новый подступ к <...> наступлению науки на непознанные еще явления и законы человеческого развития...»<sup>14</sup>.

Современные исследователи проблемы взаимодействия личности и среды изучают ее в нескольких направлениях:

– исследование специфических составляющих (городская, образовательная, соци-



альная, консультационная среда и др.) и целостности окружающей среды как фактора и детерминанты личностного функционирования и внутренних состояний, акцентирование внимания на пространственных и физических характеристиках среды и исследование обобщенных процессов взаимодействия личности и социальной среды (В.И. Панов, В.А. Ясвин, И.С. Баева, Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленский, Л.В. Смолова и др.);

– изучение когнитивных процессов у субъекта в ходе взаимодействия с окружающей средой и их результатов: образа окружающей среды и жизненного пространства, представлений об окружающей среде и следящего вслед за ними эмоционально-оценочного отношения к ней (В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев, Е.Ю. Артемьева, Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленский и др.);

– углубление содержания понятия «взаимодействие» в общении в традиционном для социальной психологии ключе (А.Л. Журавлев, А.А. Бодалев, В.А. Лабунская, Т.С. Кабаченко, Е.Л. Доценко и др.);

– изучение взаимодействия личности и среды как системы, образование которой обусловлено общими законами ее развития, контекстом ситуации, спецификой деятельности субъекта, естественной и/или целенаправленной динамикой развития системы и т.д. (В.Д. Шадриков В.А. Барабанщиков, А.В. Карпов, В.И. Панов, Ю.П. Поваренков, В.Н. Носуленко и др.).

Первое направление психологии взаимодействия человека с окружающей средой связано с именами таких зарубежных исследователей, как Р. Баркер, Г. Прошански, У. Иттельсон, Л. Ривлин, Д. Стоколс, и отечественных – В.И. Панова, В.А. Ясвина, И.С. Баевой, Л.В. Смоловой, Х.Э. Штейнбаха, В.И. Еленского и др. Основное внимание уделяется изучению окружающей среды в контексте накопившихся экологических и социальных проблем и последствий управления человека окружающей средой<sup>15</sup>. Д. Стоколс рассматривает сам процесс взаимодействия, основной целью которого является оптимизация окружающей среды. Под оптимизацией им понимается «взаимный <...> контроль человека с окружающей средой», среда представляется как социофизическая реальность, от которой зависят поведение человека и его благополучие<sup>16</sup>. С точки зрения направления процессов контроля и наличия активности сторон взаимодействия Д. Стоколс выделяет

4 способа взаимодействия человека с окружающей средой:

– оценивающий, при котором человек пассивен и воздействие осуществляется в направлении «среда – человек»;

– интерпретирующий, при котором человек активен и воздействие также осуществляется в направлении «среда – человек»;

– реагирующий, при котором человек реактивно отвечает на воздействие среды и направление активности осуществляется в направлении «человек – среда»;

– действующий, при котором активное (инициативное) поведение человека в направлении среды осуществляется в соответствии с его целями.

Предложенная схема учитывает основные составляющие процессов взаимодействия человека с окружающей средой – активность и ее направление, – что позволяет отразить практически все явления, изучаемые в психологии взаимодействия с окружающей средой. Однако в данной схеме не рассматривается динамика процессов, что не позволяет представить их в существующем многообразии, схематизирует и упрощает реальную картину взаимодействия.

Р. Баркером была разработана теория мест поведения, связывающая условия среды с многообразием ролей, которые возможны для реализации человеком. Согласно данной теории напряжение в обществе возникает из-за несоответствия потенциально возможного количества ролей, предоставляемых средой, и количества ролей, исполняемых человеком в реальной жизни<sup>17</sup>. Являясь основой для объяснения процессов динамики в обществе в целом, данная теория ограничивается описанием ролевого поведения и поиском первопричинности в организации средовых условий.

В отечественной педагогической психологии особый интерес представляют исследования последних десятилетий, посвященные образовательной среде. Истоки данного направления заложены еще Л.С. Выготским, который считал, что человек «вступает в общение с природой не иначе как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека»<sup>18</sup>. Среда понималась им как культурно-историческая реальность, интегрирующая в себе весь предшествующий опыт развития человечества и состоящая из предметов, имеющих для

человека определенное значение. Именно в значении отражен опыт человечества по поводу данного предмета. Воспитывать и обучать, по Л.С. Выготскому, – это значит формировать правильные условные рефлексы правильными стимулами, а правильность задается знаком – культурно-историческим значением данного стимула. Взаимодействие человека с миром имеет «... трагический и диалектический характер непрестанной борьбы между миром и человеком и между различными элементами мира внутри человека»<sup>19</sup>.

Идеи Л.С. Выготского были развиты и трансформированы А.Н. Леонтьевым. Введя категорию предметной деятельности, он представляет ее охватывающей любые формы отношений организма с окружающей средой. Значение выступало уже как результат действий ребенка с конкретными предметами в условиях социального опосредования<sup>20</sup>. Культурно-исторический опыт объективизировался в конкретных условиях и предметах, участвующих в деятельности (действиях) ребенка. Среда в теории деятельности А.Н. Леонтьева становится понятной с точки зрения ее структуры. Кроме того, у исследователей появилось мощное методологическое средство изучения процесса взаимодействия человека со средой – сама деятельность.

Интерес исследователей к взаимодействию развивающейся личности с образовательной средой возобновился в 90-е гг. XX в. с появлением в системе образования штатных психологов. Получив широкую экспериментальную базу, они занялись активным изучением различных вопросов, связанных с оптимизацией образовательной среды и ее влиянием на развитие детей, подростков, юношей и девушек.

Одним из первых в это время к исследованию образовательной среды обратился В.В. Рубцов. Важнейшими составляющими социальной ситуации развития ребенка в процессе его обучения в школе он считал социальное взаимодействие – парное в процессе решения задач, взаимодействие в системе «учитель – ученик – группа учащихся», использование компьютерных технологий в групповой работе. Исследования данных составляющих «помогут создать новую социальную генетическую психологию взаимодействий и новую педагогическую практику, отличающуюся от традиционной как содержанием, так и методами организации учебной

деятельности»<sup>21</sup>. Определяющими для социальной ситуации развития являются способы взаимодействия учителя и ученика, именно «взаимодействие создает предпосылки для ближайших достижений учащихся». Ориентация на взаимодействие в социальной среде и выделение решающей роли коммуникативных процессов в развитии ребенка позволили назвать данную модель «коммуникативно-ориентированной моделью образовательной среды»<sup>22</sup>.

Разработанная В.А. Ясвиным векторная модель образовательной среды – «экологическая» – дает возможность описания, проектирования и экспертизы образовательной среды с использованием двух биполярных конструкторов – «свобода-зависимость» и «активность-пассивность». Первый из них соотносится с внутренними критериями оптимального взаимодействия личности и окружающей среды – мотивацией, эмоциональными состояниями, интересами и ценностями ребенка. Второй выражает в большей степени внешние проявления и результаты взаимодействия в системе «личность – образовательная среда» – инициативность, стремление ребенка к чему-либо, упорство в этом стремлении, а также поддержку педагогом активности ученика. Построенная в пространстве этих двух векторных осей модель школьной среды может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: «догматическая среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «карьерная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; «безмятежная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка; наконец, «творческая среда», способствующая свободному развитию активного ребенка<sup>23</sup>. Понимая под образовательной средой школьную, В.А. Ясвин описывает полный спектр их возможных вариантов, расставляя акценты на различного рода соединениях активности и свободы.

Оригинально понимание образовательной среды у В.И. Слободчикова: «Образование – это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними»<sup>24</sup>. Одна из трех интерпретаций образования, данных В.И. Слободчиковым, заключается в том, что оно, как самостоятельная форма обществен-

ной практики, обеспечивает целостность всего общественного организма. Образовательная среда – это «не просто сорганизованная совокупность учителей, родителей, детей, призванных решать некие задачи подготовки к пока еще отсутствующему будущему», это «исторически сложившаяся культурная форма встречи детей, молодых, взрослых» в реальной и полноценной жизни сегодня. Данная форма зависит не только от конкретных учителей и учеников, участвующих во взаимодействии друг с другом, но и от «консолидации устремлений и амбиций действующих сегодня в образовании различных социально-политических субъектов»<sup>25</sup>.

Предлагая в качестве точки отсчета «психологию человека», а не «психологию психики», В.И. Слободчиков предлагает изучать взаимодействие человека с окружающей средой на аксеологических (ценностных) основаниях. В качестве фундаментальных ценностей им выделяются самостоятельность, самобытность, самосознание, самодействие человека, его индивидуальность и уникальность. Однако эти формы и тенденции самосуществования человека возможны лишь в соотношении с онтологическими основаниями его развития – сознанием и деятельностью, сообществом людей и не просто общественной жизнью человека, а со-бытийной общностью людей. Базовые схемы изучения человека «человек – природа» и «человек – общество» исследователь предлагает дополнить схемой «человек – культура». Природа и общество не являются содержательными характеристиками личности, а предстают перед человеком как определенные формы культуры. То, что не может свестись ни к природному, ни к общественному, является в человеке духовным.

Личность, которая формируется во взаимодействии со средой, по В.И. Слободчикову, – это человек, осуществляющий личностный способ бытия. Давая определение личности на основе анализа взаимосоотнесения религиозных понятий «усия» (самость, природность) и «ипостась» (духовный облик), автор понимает ее как то, что «не есть особая структура свойств или черт», «это прежде всего и главным образом – целостный, всеохватный способ бытия сразу всего человека, в своей предельной адресованности Другому и в своей предельной открытости – Богу»<sup>26</sup>. Антропоцентрическая позиция исследователя задает системность процессу исследова-

ния на основе антрополого-психологической модели образовательной среды.

Разрабатываемая В.И. Пановым психодидактическая модель образовательной среды основывается на понимании ее как системы (совокупности) «влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся способностей учащихся и педагогов, так и для развития уже проявившихся у них способностей, в соответствии с присущими каждому из них природными задатками, интересами и склонностями, с одной стороны, образовательными целями данного учреждения – с другой»<sup>27</sup>. Отличие от других моделей исследователь видит в том, что особый акцент ставится на типах коммуникативного взаимодействия субъектов образовательной среды – учащихся, учителей, родителей. В качестве таких типов – субъект-объектный (педагогическое воздействие), субъект-субъектный и совместно-субъектный (педагогическое взаимодействие) и субъект-порождающий (педагогическое содействие)<sup>28</sup>. Функции образовательной среды должны соотноситься с психодидактическими и экпсихологическими принципами: это не только создание условий для социализации и развития субъектных и личностных качеств и индивидуальности учащегося, но и реализация природосообразных образовательных технологий «в смысле их соответствия природным, физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития учащихся»<sup>29</sup>.

Таким образом, существующие модели образовательной среды и рассматриваемые в них особенности взаимодействия человека и среды дают комплексное описание, выделяют в качестве основных целей взаимодействия развитие школьников, структурируют образовательную среду в соответствии с ее функциями, предоставляют методологические и методические основания для ее экспертизы, задают направления развития самой среды с точки зрения определенного результата. Вместе с тем, являясь теоретической и методологической основой для решения сложных общепсихологических и прикладных психолого-педагогических задач, данные модели недостаточно раскрывают процессуальные и динамические аспекты целостной системы взаимодействия развивающегося человека и образовательной среды, рассматривают динамику ее отдельных или



объединенных структур (субъектов коммуникативного взаимодействия у В.В. Рубцова, личности учащегося у В.А. Ясвина, целостного человека у В.И. Слободчикова, субъектов образовательного процесса у В.И. Панова) в связи с достижением определенных результатов и целей развития, акцентируя внимание в основном на результативном аспекте взаимодействия.

Динамичность (в смысле изменений, движения от одного состояния к другому) целостной системы «человек – образовательная среда» является необходимым условием ее существования в силу специфичности главного субъекта взаимодействия – развивающегося школьника. В анализируемых моделях образовательной среды данный динамизм обозначается и изучается с помощью определенных категорий: передача образцов и норм жизнедеятельности от взрослого к ребенку внутри развивающейся общности (В.В. Рубцов); изменение личностных черт воспитанника в направлении формирования его активности и свободы (В.А. Ясвин); на уровне общественного взаимодействия – сценарии развития образования с точки зрения преобладания одной из трех «разных позиций в поле противоборствующих политических сил» – и на другом уровне – развития человека – его движение от природной «самости» к подлинной личности, обращенной к другим и открытой Богу (В.И. Слободчиков)<sup>30</sup>; оптимизация «регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности как того психологического новообразования и технологического компонента, который обеспечивает успешность (неуспешность) восприятия и усвоения учащимся учебного материала» (В.И. Панов)<sup>31</sup>. Однако вопросы, связанные с исследованиями в этих направлениях, скорее обозначаются как проблемы, динамика раскрывается с позиций определенного детерминизма; в достижении оптимального функционирования и человека, и образовательной среды не учитываются одновременность и согласованность изменений внутри целостной системы, открытым остается вопрос о собственно психологических механизмах взаимодействия школьника и образовательной среды. Все это позволяет поставить проблему изучения согласованности и поиска путей оптимизации в системе школьного взаимодействия, имея в виду сложную и полифункциональную систему «ученик – образовательная среда».

Пути решения данной проблемы мы связываем с общенаучной методологией и современными формами системного подхода. Поскольку человек представляется сложной, открытой и саморазвивающейся системой, мы делаем акцент на изучении его активности, гибкости, адаптивности и возможности самоорганизации процессов его взаимодействия со средой на основе информационной открытости. Другими словами, в категорию детерминации мы вводим диалектическое содержание, связанное с существованием случайности и необходимости, устойчивости и неустойчивости и следующих за этим – динамики и стабильности. Данные тенденции функционирования системы взаимодействия школьника и образовательной среды, как мы полагаем, не исключают, а взаимодополняют друг друга, обеспечивая целостность, реалистичность, гармоничность и зрелость личности школьника, способствуя созданию оптимальных условий для функционирования этой системы.

Второе направление в психологии взаимодействия с окружающей средой, истоками которого являются исследования У. Найссера, реализуется учеными, акцентирующими внимание на когнитивных процессах и результатах взаимодействия человека и среды, а также на зависимости от них поведения и эмоционально-оценочных отношений человека. Важность роли когнитивных составляющих в процессе взаимодействия человека с окружающей средой обосновывается идеей, которую наиболее четко выразил один из создателей инженерной психологии К. Крейк: «Если организм несет в голове мелкомасштабную модель внешнего окружения и своих возможных действий, он способен проверять различные альтернативы, определять наилучшие из них, реагировать на будущее развитие ситуации и вообще во всех отношениях вести себя более полноценно, безопасно и компетентно, попадая в сложные условия»<sup>32</sup>. Другими словами, знания человека, имеющие различные имплицитные формы (ощущения, образы восприятия, образы представлений, образы памяти и т.п.), в процессе активного взаимодействия с окружающим миром организуются в целостные семантические пространства. Начатые Ч. Осгудом исследования семантических пространств были продолжены другими исследователями и оформились к концу XX в.

в одно из основных направлений когнитивной психологии, названное В.Ф. Петренко психосемантикой.

Познанию когнитивных механизмов взаимодействия человека и среды большое внимание уделяют Х.Э. Штейнбах и В.И. Еленский. Данные механизмы объясняют возникновение образов восприятия, формирующих когнитивную карту среды. За пределами объяснений остается роль образов представлений, мышления, памяти и других когнитивных процессов и образований в формировании когнитивной карты.

Анализируя тенденции развития средовой психологии, Х.Э. Штейнбах и В.И. Еленский определяют их как выявление, помимо субъекта и среды, третьего фактора – поля (именно поле формирует систему «человек – среда»); выделяется в качестве предмета исследования искусственная среда, которая является носителем не только «физических полей, но и той семантики, которую внес в нее человек»<sup>33</sup>; признается существование более общего поля, в которое включено поле взаимодействия человека со средой. Одновременно не определено понятие поля, что признается самими исследователями: «Характер этого поля строго научно не определен...»<sup>34</sup>.

Как видно, в рамках второго направления исследований процессов взаимодействия человека и среды также возникает проблема изучения целостных системных образований, которые исследователи «помещают» или внутрь человека (когнитивные карты, образы, семантические пространства и т.п.), или вне его (поле).

Третье обозначенное нами направление в исследованиях взаимодействия человека и среды – углубление содержания понятия «взаимодействие» в общении в традиционном для социальной психологии ключе. Изучая межличностное взаимодействие, социальные психологи следуют логике развития науки и пытаются использовать ее достижения на практике. Одной из популярных в современной психологии прикладных проблем являются оптимизация и повышение эффективности межличностного взаимодействия в основном тренинговыми методами. Другой, более общей и актуальной проблемой являются использование субъектами взаимодействия психологического воздействия для достижения своих целей и возникающая в связи с этим проблема

психологической безопасности. Под психологической безопасностью в этом случае понимается «такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности <...> функционирования и развития социальных субъектов ...»<sup>35</sup>. Несмотря на прикладную направленность данного определения, в нем высказывается несколько актуальных для современной психологии идей – системности и информационной открытости взаимодействия.

В связи с этим продуктивным, на наш взгляд, будет определение межличностного взаимодействия как сложного явления, включающего в себя взаимную ориентацию действий, способствующую организации действий отдельных субъектов в единое целое во времени и пространстве, преобразующую индивидуальные действия в другое качество. Новое качество действий позволяет рассматривать взаимодействующих субъектов как единую согласованную систему с постоянной динамикой как индивидуальных, так и общих процессов познания и понимания конкретной ситуации, целеполагания, принятия решений, контроля и самоконтроля, эмоциональной саморегуляции и других необходимых и определяемых контекстом ситуации психических процессов.

Исследования взаимодействия человека и среды, ведущиеся в рамках представленных выше направлений, в силу сложности и многоплановости предмета изучения предполагают реализацию принципов системного и комплексного подходов. Наряду с этим в современной психологии выделяются труды, в которых внимание акцентируется не столько на особенностях отдельных процессов, сколько на их качественной специфике в связи с включением в некую целостную систему. Данная система с ее системообразующими признаками, системными свойствами и связями обозначается в них как предмет изучения, и внимание ученых обращено на «собственное бытие системы». Это позволяет выделить данное направление в исследованиях взаимодействия человека и среды в отдельное и специфичное, предполагающее «специальную работу по построению предметного содержания науки адекватными методологическими средствами»<sup>36</sup>.

По мнению В.А. Барабанщикова, «обращение к принципу системности отвечает как текущему состоянию психологии, так и тенденциям ее развития»<sup>37</sup>. Среди таковых он называет приоритет исследований порождения и развития целостных образований (генетическое направление системного подхода), изучение человека как субъекта жизни и появляющихся в связи с этим экзистенциальных проблем (субъектный подход и экзистенциальное направление), исследования события жизни, «фрагмента бытия», включающего психические явления и условия их функционирования в единой связи, изучение системы «человек – среда» (экологическое направление), попытки наиболее общего описания существующего – бытия, сознания, человека и пр., – которое не ограничивалось бы данными отдельных наук и, возможно, не сводилось бы к ним (онтологическое направление).

Логично, на наш взгляд, выделение еще одного – пятого – направления исследований, которое И.В. Прангишвили, В.В. Вагурин, Н.И.Сарджвеладзе и др. представляют как закономерную перспективу развития системного подхода – синергетического. Исследователи, работающие в этом направлении, по-новому рассматривают детерминацию психических явлений – не с точки зрения каузальной обусловленности, а принимая во внимание вероятностный характер происходящих в мире событий и отводя случайному событию важную роль в функционировании открытой системы. В отличие от классических парадигм исследования синергетическая нацеливает на изучение «не ставшего, а становящегося, не на бытие, а на динамику процессов его эволюции»<sup>38</sup>. Безусловно, однозначное исключение и замена каузальной детерминации на признание случайности как единственного основания и сценария развития событий не могут быть продуктивными и валидными для такого сложного феномена, как психика человека. Очевидно, именно возможность (а иногда и реальность) такой замены вызывает справедливую критику синергетической парадигмы со стороны некоторых философов и психологов.

Однако еще Б.Ф. Ломов указывал, что «связь между причиной и следствием не является жесткой и однозначной», «приходится иметь дело не только с каузальными связями, но и со связями, определяемыми понятиями "условие", "фактор", "основание", "предпосылка", "опосредование" и др.»<sup>39</sup>. Сложность

и неоднозначность самого процесса детерминации приводят к тому, что при определенных обстоятельствах система становится неустойчивой, а процесс ее развития «размывается». Рассматривая проблему детерминации психических явлений, Б.Ф. Ломов имеет в виду не только детерминацию развития, но и «развитие детерминации»<sup>40</sup>. Другими словами, для более адекватного описания психической реальности необходим поиск новых оснований и детерминант ее развития. Одним из путей может быть применение законов самоорганизации открытой системы психики в ее взаимодействии с вероятностным, событийным миром.

Синергетическая парадигма не исключает активности и свободной воли человека, поскольку внутренние силы субъекта взаимодействия, наряду с внешними причинами, признаются и учитываются в качестве влиятельных факторов (в терминах синергетики, «аттракторов»), а нелинейно-диспропорциональное воздействие на систему слабых причин оказывается возможным лишь тогда, когда оно соответствует внутренним тенденциям развития системы. Такой подход к изучению взаимодействия человека и среды дает возможность повысить эвристический потенциал исследований, что может выразиться, по словам В.А. Вагурина, «в отходе от старых парадигм <...>, в раскрепощении сознания и творческого воображения принципиально новой парадигмой самоорганизации, в творческом применении не только ее категорий, но и образов-понятий с последующим логическим обоснованием этих образов»<sup>41</sup>. Современная психологическая наука только начинает междисциплинарные исследования. Их удачная реализация в социологических и социально-психологических исследованиях больших групп и общностей дает надежду на перспективное применение в других областях психологии, в частности в психолого-педагогических.

Таким образом, исторический обзор формирования и развития категории взаимодействия, анализ связанных с ее разработкой проблем позволяют определить ее теоретическую, методологическую и прикладную значимость, а сложность и недостаточная разработанность проблемы взаимодействия человека и среды применительно к образовательному процессу в школе требуют отнести ее к одной из актуальных проблем современ-

ной психологии вообще и педагогической психологии в частности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-ис-

следовательского проекта РГНФ «Влияние культурно-исторических представлений на особенности самоопределения молодежи в центральных и провинциальных регионах России», проект № 08-06-00273а.

### Примечания

- <sup>1</sup> См.: Декарт Р. Избранные произведения. М., 1950.
- <sup>2</sup> См.: Спиноза Б. Избранные произведения: В 5 т. М., 1957. Т. 1.
- <sup>3</sup> Ярошевский М.Г. История психологии. 3-е изд., дораб. М., 1985. С. 141.
- <sup>4</sup> См.: Прохазка Г. Трактат о функциях нервной системы. Л., 1957.
- <sup>5</sup> См.: Ярошевский М.Г. Указ. соч. С. 169.
- <sup>6</sup> Там же. С. 194.
- <sup>7</sup> Там же. С. 214.
- <sup>8</sup> См.: Mead G. Mind, Self and Society. Chicago, 1934.
- <sup>9</sup> Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985. С. 213.
- <sup>10</sup> Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М., 2007.
- <sup>11</sup> Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. М., 2003. С. 649.
- <sup>12</sup> Там же.
- <sup>13</sup> См.: Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2002.
- <sup>14</sup> Ананьев Б.Г. Указ. соч. С. 12.
- <sup>15</sup> См.: Proshansky H., Ittelson W., Rivlin L. Environmental Psychology: Man and His Physical Settings. N. Y., 1970.
- <sup>16</sup> Stokols D. Environmental Psychology // Annual Review of Psychology. 1978. Vol. 29. P. 258.
- <sup>17</sup> См.: Barker R.G. Ecological Psychology. Stanford, 1968.
- <sup>18</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2005. С. 12.
- <sup>19</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 46.
- <sup>20</sup> См.: Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1983.
- <sup>21</sup> Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 9.
- <sup>22</sup> См.: Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. М., 1996.
- <sup>23</sup> См.: Ясвин В.А. Векторная модель школьной среды // Директор школы. 1998. № 6. С. 13–22.
- <sup>24</sup> Слободчиков В.И., Громыко Ю.В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 4.
- <sup>25</sup> Слободчиков В.И., Громыко Ю.В. Указ. соч. С. 4.
- <sup>26</sup> Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. 2005. № 2. С. 53.
- <sup>27</sup> Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004. С. 70.
- <sup>28</sup> См.: Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 14–20.
- <sup>29</sup> Панов В.И. Экологическая психология... С. 71.
- <sup>30</sup> Слободчиков В.И. О соотношении категорий... С. 56.
- <sup>31</sup> Панов В.И. Экологическая психология... С. 72.
- <sup>32</sup> Craik K.J.M. The nature of explanation. Cambridge, 1943. P. 61.
- <sup>33</sup> Штейнбах Х.Э., Еленский В.И. Психология жизненного пространства. СПб., 2004. С. 36–37.
- <sup>34</sup> Штейнбах Х.Э., Еленский В.И. Указ. соч. С. 36–37.
- <sup>35</sup> Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия: Учеб. пособие. М., 2000. С. 4.
- <sup>36</sup> Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А. Барабанщикова. М., 2005. С. 3.
- <sup>37</sup> Указ. соч. С. 4.
- <sup>38</sup> Вагурин В.А. Синергетика эволюции современного общества. 2-е изд. М., 2006. С. 6–7.
- <sup>39</sup> Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. С. 100.
- <sup>40</sup> Ломов Б.Ф. Указ. соч. С. 100.
- <sup>41</sup> Вагурин В.А. Указ. соч. С. 9.

УДК 316.6

И.А. КРАСИЛЬНИКОВ

Саратовский государственный университет

E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

## Понимание внутренних конфликтов личности в экзистенциально-аналитической психологии

В статье рассматриваются фундаментальные жизненные проблемы человека: жизнь и смерть, одиночество с позиции внутренних конфликтов личности. Делается вывод, что расширение сферы жизни-бытия при внутренних конфликтах личности осуществляется на основе развития ответственности и стремления обрести чувство внутренней свободы.



**Ключевые слова:** жизненный мир, зависимость от внешнего мира и игнорирование внутреннего, диффузная идентичность, экзистенциальная фрустрация как конфликт фундаментальных жизненных смыслов.

I.A. KRASILNIKOV  
***Understanding of Inside Conflicts Person  
in Existential-Analytical Psychology***

In the article is considered fundamental vital life problems: the life and the death, solitude with position of inside conflicts person. Author make conclusion, that broadening of sphere life-being is realized on basic of developed of responsibility and aspiration find sense of inside freedom.

**Key words:** vital world, dependence from outer world and ignore inside, diffusion identity, existential frustration as conflict of fundamental of vital senses.

**В** настоящее время в гуманитарных науках, и в психологии в частности, можно наблюдать тенденцию к смещению теоретической методологии в сторону экзистенциальной парадигмы. Экзистенциальная психология опирается на труды таких философов, как С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, А. Камю и др.

Экзистенциальных психологов не удовлетворяет понимание личности с точки зрения описательных характеристик – теории личностных черт. Для них важно исследовать существование человека, включенного в мир бытия. Экзистенция представляется как бытие-в-мире: человек, личность и его жизненный мир едины и неразделимы. Экзистенциальная психология уделяет значительное внимание феноменологии жизненного мира субъекта, экзистенциальной фрустрации и глубинному самопознанию и самопониманию себя в «Мире».

Рассмотрим взгляды некоторых ведущих экзистенциально-ориентированных психологов на проблему «Жизнь в Мире» с позиций внутренних конфликтов личности. Фрустрация таких важных жизненных экзистенциальных ценностей, как жизнь, любовь, ответственность, осознание идеи о невозможности их полной реализации, субъективной неустранимости препятствий, представляет для личности человека внутренний конфликт. Такой конфликт сопровождается «плавающей», трудно управляемой тревогой.

Так, И. Ялом<sup>1</sup> говорит о том, что мы испытываем ужас (тревогу) в связи с перспективой потерять себя и стать ничем. Говоря метафорически, личность оказывается «сломанной»: появляется чувство заброшенности и одиночества. Осознание идеи смерти как неустранимого препятствия для «Жизни», существования в «Мире» людей означает внутренний конфликт ценностей бытия. Он также отмечает, что существуют базисная тревога, основанная на переживании индивидом

объективной угрозы своему существованию (смерть, болезнь, угроза своим ценностям), и невротическая тревога, для которой свойственна реакция подавления на объективную угрозу. Различается три вида одиночества, свойственных человеку:

- межличностное;
- внутриличностное, когда у индивида заблокированы некоторые части личности, и они не осознаются;
- экзистенциальное, когда человек ощущает свою отделенность от мира независимо от наличия у него каких-либо социальных контактов.

Мы считаем, что эти три типа системно связаны между собой и, возможно, являются проявлением экзистенциальной тревоги, основанной на неустранимом социальном страхе.

Исследователь предлагает следующие стратегии разрешения жизненных проблем и связанных с ними внутренних конфликтов:

- развитие ответственности за свой выбор, свой жизненный путь, судьбу;
- принятие конечности своего существования, примирение с неизбежностью смерти;
- реальная «встреча» с экзистенциальной и личностной изоляцией; выработка адекватных способов проживания своей изоляции.

Однако ученый не анализирует, какой из способов является более эффективным, каким образом формируется ответственность.

В теории идентичности Э. Эриксон<sup>2</sup> различает внутреннюю и внешнюю идентичность. Внутренняя (Эго-идентичность), в отличие от внешней, представляет чувство тождественности самому себе, переживание постоянства и устойчивости образа «Я». Оно, по мнению ученого, позволяет личности «оставаться самой собой» при различных изменениях жизненных условий. Внутренняя идентичность обеспечивает внутреннюю согласованность, правда, Э. Эриксон не уточняет, между какими



ми структурами личности возникает рассогласование. Внутренняя стабильность лежит в основе ответственности, преемственности целей и способов действий.

По его мнению, чрезмерная ориентация на мир внешних ценностей может прервать взаимодействие «Я» с внутренним миром. Он говорит в этом случае о внешней идентичности как о ложной. Также им вводится понятие «диффузная идентичность Я», которую можно, на наш взгляд, рассматривать как конфликт между внешней и внутренней (личностной) идентичностью. Диффузная идентичность еще более усиливает зависимые формы поведения. При конфликте между внешней и внутренней идентичностью теряется онтологическая экзистенциальная связь Я-субъекта со своим глубинным «Я», человек забывает о себе, своем «Я». Внутренний конфликт – это, в первую очередь, нарушение личностной идентичности. Очевидно, что хотя личностная идентичность и обладает динамическими свойствами, но ее устойчивость позволяет человеку разрешать противоречия только на определенных этапах жизненного пути. Это положение, на наш взгляд, требует эмпирической проверки.

Скорее всего, необходимо исследовать процессы, которые расширяют сферу сознания и обогащают личность при сохранении ее идентичности. Мы считаем, что «сверхцепкая» внешняя идентичность порождает со временем негибкие, ригидные стратегии поведения, индивид ведет себя неадаптивно.

В теории Э. Эриксона личностная идентичность согласованна с понятиями «самость», «сильное Эго». При слабом «Я» личность более опасается за себя в психологическом плане, появляются неконтролируемая экзистенциальная неуверенность в себе и даже кризис идентичности.

В экзистенциальной психологии считается, что развитие осознания человеком своих возможностей, ответственности за жизнь в целом, развитие реалистичности и лабильности мировоззрения повышают чувство внутренней свободы. Однако некоторые личностные качества препятствуют адекватному осознанию субъектом своих возможностей.

Одним из ярких представителей американской экзистенциальной психологии является Д. Бьюдженталь<sup>3</sup>. Он также делает акцент на экзистенциальных проблемах человека – жизненных потерях, – при которых каждый, реально встретившись с ними, «бо-

рется» как может. По его мнению, у современного человека ослаблена интуиция как утраченное чувство бытия. Интуиция рассматривается им как способность быть открытым огромному множеству сигналов глубинных переживаний, способность улавливать и «слышать свой внутренний голос Я». Благодаря интуиции личность обладает высокой способностью дифференцировать свои потребности и ценности.

Онтологический взгляд на психическую природу человека у Д. Бьюдженталю проявился в том, что он рассматривает внутренний мир неразрывно с внешним. Он считает, что, рассматривая себя как объект, человек вряд ли найдет в себе это чувство «Я», внутренний центр осознания, чувство вовлеченности в подлинность своей жизни. Испытать подлинные эмоции, переживания – значит открыто выразить их вовне, в «Мир», но закрытость не позволяет человеку это сделать. Открытость позволяет выразить свое «чувство жизни», что проявляется в искренних отношениях, готовности к действию и более осознанному выбору.

Цель развития личности, по Д. Бьюдженталю, – найти утраченное чувство наивысшей ценности; восстановить внутренние смыслы, которые ранее были подавлены и слабы, и осуществить на их основе действия. Восстановление смыслов личности особенно затрудняется, когда человек отказывается от выражения своих чувств, а затем и от самих чувств. Метафорически этот феномен можно назвать «отказ от самого себя». Быть «живым» – значит находиться в постоянном развитии. Человеку свойственно стремление как можно полнее и шире реализовать себя в мире, но на этом пути он часто «теряет самого себя». Ученый считает, что обращение человека к своим «Я-переживаниям» еще не является решением жизненных проблем, это только предпосылка к их решению, а для этого необходимо прикоснуться к страху небытия. Он связывает экзистенциальные переживания с феноменом свободы.

Подлинная свобода, по мнению Бьюдженталю, – это свобода выражать свое бытие в любой момент, но когда человек «прикован» к объективному внешнему и игнорирует центральные «Я-переживания», он теряет эту свободу. В этих случаях личность переживает опустошенность, страх перед своим психическим миром, перед самим собой. Опустошенность – существенный признак утраты экзистенциальных жизненных смыслов.

Говоря о «свободе быть» как необходимом чувстве жизни человека, Д. Бьюдженталь опирается частично на теорию психоанализа. Он утверждает, что человек, избегая своих глубинных переживаний, теряет способность отдавать себе отчет в своем собственном существовании. Игнорирование «Я» является механизмом образования внутренних конфликтов, которые приносят человеку страдания в форме самонаказания, самообвинения и даже жалости к себе.

Д. Бьюдженталь высказывает идеи, близкие идеям А. Адлера: требование совершенства является прямым источником подавления человеческих ценностей и средством избегания внутреннего осознания. Отношение к себе как к объекту усиливает отдаление «Я» от центра экзистенциальных переживаний; человек может даже потерять доступ к экзистенциальному «Я». Фактически ученый обозначил феномен «расколотого «Я» и в тоже время рассмотрел проблему восстановления субъективного центра своего существования. Погружение личности в жизненную проблему приводит к эмоциональной вовлеченности Эго-центра: появляются намерения – одни из них осуществимы в данный момент, другие – нет, а какие-то являются самыми важными, экзистенциальными, что является основой осознанного существования. Тогда возникает возможность осмыслить проблему.

В своей теории Д. Бьюдженталь опирается на идею развития. Чувство собственного бытия рассматривается им как процесс; процесс осознания сам по себе является творческим, развивающим. Чем полнее человек осознает разные стороны своей жизни, тем более «живым» он является. Осознание Я – это всегда осознание не прошлого, как это было в психоанализе, а настоящего. Исследователь считает важным обнаружить «жизненный центр» именно в сознании, а детерминанты центра «Я» – во внешнем мире. Так, внутреннее чувство имеет непосредственное отношение к нашему взаимодействию с другими людьми. Значимые другие оказывают мощное воздействие на человека: обеспечивают любовь и поддержку или холодно дистанцируются, причиняют боль и разочарование. Важно открыть свою уникальность, собственную индивидуальность, позволить внутреннему осознанию сообщить человеку о его жизни, об истинных желаниях, и это даст возможность почувствовать смысл своего существования.

Исследователь обозначил проблему, в какой мере человеку доступно осознание своих подлинных потребностей, ведь когда он рассматривает себя как личность, неспособную к изменениям и подлинным отношениям, то он вынужден идти на отчаянные поступки, которые далеко не всегда, по нашим наблюдениям, бывают эффективными, т.е. приводят к чувству внутренней свободы.

Ограниченный доступ к своим подлинным переживаниям приводит к отчуждению от самого себя. По наблюдениям Д. Бьюдженталю, современный человек почти полностью потерял непосредственное осознания собственных чувств и желаний. У лиц с внутренними конфликтами присутствуют страх эмоциональной вовлеченности в жизнь и повышенный контроль над выражением своих эмоций и переживаний. На наш взгляд, если личность даже настаивает на сдерживании своих эмоций, выбирает такой жизненный стиль, то мы бы квалифицировали такой конфликт как ядерный.

Ученый выделил критерий нахождения или отсутствия человека в центре экзистенциального сознания «Я»: если личность испытывает эмоциональное волнение от того, как заставить себя что-то сделать или не сделать, то человек, с высокой вероятностью, находится вне центра сознания «Я». Если человек находится в центре своего бытия, вопрос «Как?» не стоит. «Как?» – означает манипуляцию тем, что является внешним по отношению ко мне. Истинное «Я» есть единство чувства и действия, реакции. Внутренний конфликт, по мнению ученого, – это груз «тиранического долга».

Менее подробно останавливает свое внимание ученый на роли жизненных событий, которые «коверкают» бытие человека. Он указывает, что люди стремятся расширить жизненное поле для роста и развития, однако их пугает «цена» этого роста.

При неудавшихся попытках разрешить жизненные проблемы, по мнению Д. Бьюдженталю, формируется пассивно-зависимая личность. Обрести свою подлинную витальность она может только путем конфронтации с этими чувствами и включив их в жизненное осознание, нужно вернуть себе контакт с собственным опытом, а не избегать его. Таким образом, конфликт между ложным и подлинным «Я» активизирует процессы осознания.

Каждый человек вырабатывает свой способ существования в этом мире, который яв-

ляется разумным компромиссом между тем, как он понимает себя и свои потребности, и тем, как он понимает мир с его возможностями и опасностями. Для этого должно сформироваться зрелое отношение к жизни; полное осознание своих потребностей и возможностей – путь обретения целостности.

Преодоление человеком жизненных проблем исследователь связывает в первую очередь с таким личностным качеством, как ответственность (но не с чувством вины). Ответственность сосредоточена на действии и его результатах. Она направляет человека на развитие: когда человек признает ответственность, он утверждает, что играет жизненно важную роль в собственном существовании. Однако в другом месте работы Бьюдженталя мы находим, что имплицитно он рассматривает ответственность как определенное внутреннее давление на свое экзистенциальное «Я». Он пишет, что нужно признать ограниченность своих возможностей и это снимает «груз» ответственности и повышенной самокритики.

Каждый человек должен решить для себя главный вопрос: как он будет действовать, чтобы следовать внутреннему пониманию решения проблемы. В связи с этим автор вводит термин «сознательная спонтанность бытия». Не раскрывая детально феномена спонтанности, Д. Бьюдженталь выделяет ее важный признак: без напряжения и усилий человек приходит к осознанию своих подлинных чувств. Спонтанность проявляется в открытом потоке своего переживания подлинной жизни.

Также ученый оценивает феномен риска как способ разрешения внутреннего конфликта через утверждение собственной индивидуальности. Риск позволяет усилить чувство глубинного «Я». Страх проявить свою индивидуальность среди других – это путь к внутренним конфликтам, необходимо принять свою уникальность и неповторимость.

Одиночество, по мнению исследователя, может выполняться как позитивную, так и негативную функцию. Его роль амбивалентна, оно – и источник восстановления целостности, и «тюремное заключение». В этом он видит парадоксальность одиночества.

Другой представитель экзистенциального направления, Р. Мэй, высказывает близкую идеям Бьюдженталя мысль, что рост, развитие, изменение считаются более важными в жизни человека, чем устойчивые и неподвижные

характеристики; процесс имеет значительное преимущество перед результатом. Существование означает динамику процесса, сущность – конечный продукт, статику, неспособность самостоятельно изменяться.

По Р. Мэю<sup>4</sup>, человек живет настоящим: в подлинной реальности он формирует себя – важно «лицом к лицу» встретиться со своей судьбой, иметь смелость жить в настоящем и быть честным по отношению к себе. Для гармоничного развития личность должна активно вмешиваться в свою судьбу (как говорил С.Л. Рубинштейн, быть субъектом своего развития).

Как и все экзистенциальные психологи, Р. Мэй признает единство личности и среды, которое определяется понятием *Dasein*. Человек в этом мире, становясь объектом воздействия, испытывает отчуждение, которое имеет следующие признаки:

- отделенность от природы;
- недостаток значимых межличностных отношений;
- отчуждение от своего подлинного «Я» (ядерный конфликт).

Важное место в теории ученого занимает проблема тревоги. Р. Мэй определил ее как чувство угрозы важным для человека ценностям. Через испытание тревоги человек становится более свободным. Тревога может быть естественной и невротичной. Переосмысление, переоценка ценностей сопровождаются естественной тревогой, после чего начинаются рост и развитие.

Р. Мэй определил невротическую тревогу как реакцию, непропорциональную угрозе, при которой может формироваться чувство иллюзорной безопасности ценой отказа от свободного познания, понимания и нового роста. В своей теории Р. Мэй<sup>5</sup> придает значение процессу самопознания: люди обретают свободу действия через расширение своего самосознания. Однако за свободу и ответственность человек расплачивается чувством тревоги. Необходимо утверждать свою свободу и противостоять судьбе. Исследователь считает, что свобода личности – в ее способности знать свою предопределенность (судьбу), свои возможности; свобода понимается как готовность к переменам, даже если они неопределенны, непредсказуемы. Свобода предполагает также наличие в сознании нескольких различных возможностей жить, не смотря на то что в данный момент неясно, как надо действовать.

Ученый различает два вида свободы – свободу действия (экзистенциальную) и свободу бытия (сущностную). По Мэю, свобода и судьба взаимодополняют друг друга. Игнорировать судьбу невозможно, но человек может как-то к ней относиться. Судьба без свободы теряет всякое значение. Стремясь к свободе, человек выбирает свой жизненный путь, свою судьбу, но она может ограничивать развитие. Свобода рождается из осознания неизбежности своей судьбы.

На основании рассмотренных позиций представителей экзистенциальной психологии можно сделать ряд выводов.

Экзистенциальная психология изучает фундаментальные жизненные проблемы человека. Они представляют собой экзистенциальные внутренние конфликты личности, связанные с конфликтами жизненных смыслов и смысла осознания невозможности их полной реализации, конфликт между смыслами стремления к счастью и пониманием его недостижимости, что проявляется в экзистенциальном чувстве одиночества в «Мире».

Экзистенциальная психология рассматривает развитие личности как непрерывный процесс. Фундаментальная задача, стоящая перед каждым человеком, заключается в том, чтобы не подавлять в себе главные жизненные ценности и потребности, не следовать ложным целям, а развивать интуицию как способность чувствовать и понимать важнейшие личностные смыслы.

Для расширения сферы жизни-бытия при внутренних конфликтах необходимо развивать ответственность и понимание главных конфликтных смыслов проблемы, для чего необходимы смелость и риск. Источником развития личности, на наш взгляд, является возможность осуществить в своей жизни смысл внутренней свободы.

Экзистенциальная психология значительное внимание уделяет рефлексии внутреннего мира человека в противовес действенной стороне, выработке определенных жизненных стратегий поведения при разрешении фундаментальных конфликтов Бытия. В силу этого она рассматривает Жизненный Мир человека пессимистично.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М., 1999.

<sup>2</sup> См.: Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

<sup>3</sup> См.: Бьюдженталь Д. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. М., 2005.

<sup>4</sup> См.: Мэй Р. Проблема тревоги. М., 2001.

<sup>5</sup> См.: Мэй Р. Открытие Бытия. М., 2004.

УДК 159.95

Л.Е. ТАРАСОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: let01@mail.ru

## **Мотивация учения как фактор профессионального самоопределения студенческой молодежи**

В статье раскрываются психолого-педагогические аспекты целенаправленного развития мотивационной сферы студентов. Дается характеристика понятийно-терминологического аппарата проблемы. Раскрывается роль индивидуальных стилей деятельности в формировании адекватной учебной мотивации и профессионального самоопределения, определена специфика учебной мотивации студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология».

**Ключевые слова:** учебная деятельность, мотивация учения, профессиональное самоопределение, самореализация, стили обучения.

L.E. TARASOVA

## **Motivation of Study as the Factor of Professional Self-Determination of the Student Youth**

In the article the psychological and pedagogical aspects of the goal-directed development of the motivational sphere of students are revealed. The characteristic of the conceptual-terminological apparatus of problem is given. The role of the individual styles of activity in the formation of adequate training motivation and professional self-determination is revealed.

is determined specific character of the training motivation of students, who are trained in the specialty "Pedagogy and psychology".

**Key words:** training activity, motivation of study, professional self-determination, self-actualization, styles of education.

Произошедшие изменения в сфере социально-экономических отношений в нашей стране создали разноплановые возможности для профессионального самоопределения и выдвинули комплекс весьма сложных требований к будущим специалистам. В силу этого современная система высшего образования должна гибко реагировать на данные запросы и потребности общества, создавая продуктивные возможности для профессиональной подготовки специалистов. Кроме того, возросшая свобода выбора профессионального пути, весьма острая конкуренция на рынке рабочей силы актуализируют у многих людей потребность в получении высококачественного образования. При этом для каждого человека на всех этапах жизненного пути и в тесной связи с любой деятельностью естественным является стремление к внутреннему равновесию, комфорту, ощущению счастья, т.е. тому психологическому феномену, который обозначен как «субъективное благополучие» личности<sup>1</sup>.

Проблема самоопределения развивающейся личности является предметом исследований философов, социологов, психологов, педагогов. В качестве сущностных характеристик самоопределения личности исследователи выделяют такие содержательные компоненты, как формирование жизненной перспективы, отношение к труду и моральное сознание. Анализ различных подходов к проблеме самоопределения выявил тенденцию включения профессионального самоопределения в более широкие контексты этого процесса.

Правильный выбор профессионального будущего для молодого человека является основой самоутверждения в обществе, одним из главных решений в жизни. Зачастую выпускники профессиональной школы страдают от неопределенности, касающейся будущей карьеры, многие из них нуждаются в специальном консультировании и психологической помощи.

Процесс строительства профессиональной траектории человека, особенно при создании ее плана (проекта) в конкретном социальном пространстве личности, происходит на пересечении нескольких полей, в том числе педагогического и психологи-

ческого. Поэтому для оказания адекватной психолого-педагогической поддержки в этом процессе необходимо более полно осмыслить, что именно из профессиональной культуры и культуры общества интерпретируется индивидуальным сознанием человека прежде, чем у него сформируется мотивация профессионального самоопределения.

В реальной жизни профессиональное самоопределение во многом мотивируется кругом субкультурных ценностей, предпочтений той социальной среды, в которой находится субъект, а также мировоззренческими установками того социального слоя, в котором он вырос. Все это задает «нормативно-ценностный формат», наполняющийся конкретным личностным мировоззренческим содержанием и способствующий выбору профессиональной карьеры.

Психологическое пространство субъекта профессионального самоопределения на когнитивном уровне включает в себя представления о престижности или непрестижности избираемой профессии, о смысле ее «делания», наиболее приемлемых формах карьерного роста, рассматриваемых как социальные и профессиональные стандарты.

Профессиональная карьера представляет собой процесс самореализации, раскрывающий волевые, интеллектуальные характеристики индивида – ее субъекта, – особенности его психической конституции. Кроме того, предполагаются наличие и развитие в психологическом пространстве субъекта позитивной Я-концепции, аналитических свойств ума, психологической устойчивости, рефлексивных особенностей, динамичной мотивационной структуры, способности адекватно осуществлять самооценку и оценку окружающей среды во всем многообразии социальных и других факторов, склонностей и способностей, необходимых для избираемой профессии.

Субъективный контур социально-педагогического пространства субъекта профессиональной карьеры содержит то, что может быть обозначено в качестве ее социально-психологического смысла, имеющего интегративную природу и содержащего «пересечение» двух сторон профессионального карьерного движения – личностной



и социальной. Это еще раз подтверждает размытость, нечеткость границ, взаимопроникновение социального, педагогического и психологического пространств в интерпретации проблем планирования и реализации этой карьеры. Личностная составляющая проявляется прежде всего в мотивации, которая понимается в соответствии с принятой в социальной психологии традицией как исходящая из двух психических начал – эмоционального и рационального.

Эмоциональное начало заключает в себе те чувства, впечатления и личные переживания, которые формируют волевой психологический импульс профессионального самоопределения. Нерелексивные по своей природе – т.е. не осознаваемые в явной форме – эмоциональные феномены определяют глубину и силу воли, мобилизующей индивида на деятельность по достижению профессионального успеха.

Содержание рационального начала мотивации представлено субъектно-рациональным объяснением, которое выстраивает индивид по поводу своих действий. Цели, резоны, побуждающие его к их достижению, ценности, которыми он при этом руководствуется, – все это образует рациональный пласт профессионального самоопределения.

Индивидуальный выбор линии профессионального поведения, т.е. способы действия, избираемые субъектом, совершаемые им поступки, выбор тактических целей и тех путей, какими преодолеваются встречающиеся в процессе профессиональной социализации препятствия, неизбежно и непосредственно связан, с одной стороны, с принятыми в этой сфере профессиональной деятельности ценностями, стандартами поведения, образом действий, а с другой стороны – с ценностными и поведенческими регулятивами, характеризующими данную конкретно-историческую культуру и социум.

Специфика развития сферы образования в последнее десятилетие, в частности возникновение новых систем и технологий обучения, задача профессиональной подготовки специалистов, востребованных в изменившихся социально-экономических условиях, ориентация высшего образования на формирование высокоинтеллектуальных специалистов требуют изучения факторов, значимо влияющих на данные процессы.

Профессиональная социализация начинается задолго до вхождения в про-

фессиональную среду. В процессе профессионального становления личности (профессионализации) выделяются четыре основные стадии – формирование намерений, обучение, адаптация, частичная или полная реализация личности в профессиональном труде<sup>2</sup>.

Сегодня приоритетную роль в развитии личности, ее самоопределении и становлении профессионала начинают играть ценностно-смысловые, а не социально-адаптационные моменты, конструирование собственных смыслов самоосуществления. Таким образом, важнейшим фактором профессионального развития становятся внутренняя сфера личности, ее активность, потребность в полной самореализации.

В силу вышеизложенного особую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению различных факторов, обеспечивающих продуктивность профессионального обучения будущих специалистов. К ним, в частности, относятся индивидуальные стили обучения, формируемые в учебной деятельности.

Этот фактор представляет собой систему способов выполнения студентом данной деятельности, стабильно используемую и детерминированную комплексом его личностных характеристик – стилем мышления, мотивацией, локусом контроля, самоотношением.

Одним их приоритетных направлений в решении вопросов, касающихся изменений в системе высшего образования, является обеспечение высокой мотивации будущих педагогов в становлении и развитии своего профессионального мастерства, психологической культуры в разнообразных формах деятельности, поэтому имеет смысл остановиться на такой составляющей индивидуальной сферы студентов – будущих педагогов-психологов.

Мотив является стержневым фактором в сознательной и целенаправленной деятельности. Он играет роль важного показателя нравственного становления личности. Из многообразия возможностей, действий, которыми располагает человек в данной ситуации, выбираются именно те, которые позволяют удовлетворить потребность, сообразуясь с системой ценностей личности.

В процессе учения у студентов вырабатывается устойчивая внутренняя мотивация.

Она является источником резерва, имеющегося в ранней юности, и может оказывать позитивное влияние на самоорганизацию учебной деятельности.

Качество достижений и настойчивость в обучении зависят от индивидуальных особенностей студентов, их интересов, выбора мотива. Мотивация обучения в вузе носит двойственный характер. Обучение является самостоятельной деятельностью, имеющей внутреннюю, т.е. познавательную, мотивацию, и действием, включенным в социальную деятельность. В системе учебных мотивов переплетаются внутренние и внешние. К внутренним относятся собственное развитие в процессе обучения, действия вместе с другими и для других, познание нового. К внешним можно отнести учебу как вынужденное поведение, учебу ради лидерства и престижа, стремление оказаться в центре внимания. Эти мотивы могут оказывать заметное негативное влияние на характер и результаты обучения.

Многими исследователями была доказана важность положительной мотивации для эффективности учебной деятельности, более того, можно утверждать, что она играет роль компенсаторного фактора в случае низкого уровня специальных способностей<sup>3</sup>.

Изучение специфического содержания мотивов поступления в вуз и дальнейшей их динамики позволяет управлять формированием способностей к профессиональной деятельности через реализацию дифференцированного подхода к студентам с различными типами мотивации.

Особую значимость приобретает изучение вопроса об особенностях мотивационной сферы личности, мотивации достижения, мотивации к избеганию неудач и степени готовности к риску будущих специалистов-психологов, чья профессиональная деятельность тесно связана с решением проблем мотивации.

Феномен мотивации является одним из наиболее разработанных психологических явлений, изучаемых в русле общепсихологического, психолого-педагогического и социально-психологического знания. Несмотря на разнообразие подходов, большинством авторов она понимается как совокупность, или система, психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Мотивация как устойчивое личностное образование помогает субъекту выработать

свою позицию, свое отношение к задаче, возможным путям ее решения. Борьба мотивов в данной ситуации выражает не противоречивость личностных устремлений, а сложность отношения субъекта к задаче.

В научных трудах, рассматривающих мотивационную сферу личности студента в профессиональном становлении, обнаруживается тенденция к раскрытию структурных образований мотивационной сферы личности и деятельности, включая мотивацию профессиональной ориентации и самоопределения, профессионального выбора, обучения, развития профессиональных способностей, уровня профессиональной подготовки современного специалиста.

Перспективным представляется выделение психологических условий и средств развития мотивационной сферы личности студента. В дополнение концепции нормативной оптимальности развития личности следует выделить компонент субъективной оптимальности, в содержание которого включаются такие конструкты, как уверенность в правильности мотивационного выбора, мера когнитивного диссонанса после выбора. Когнитивный диссонанс как несоответствие, возникающее в сознании студента при условии противоречивых знаний об одном и том же объекте или событии, оборачивается чувством дискомфорта и выражается в стремлении избавиться от различных психологических барьеров, возникающих при этом.

Мы исходим из того, что мотивационная сфера будущих специалистов-психологов представляет собой сложное трехуровневое образование: *образовательные мотивы*, определяющие стремление к получению знаний; *учебно-профессиональные мотивы*, детерминирующие готовность к профессиональному обучению как этапу профессионализации; *личностные мотивы*, связанные с достижением социального успеха и уклонением от неудач в пространстве социальных нормативов, выступающих в качестве основания для социального сравнения. Выделенные уровни отличает различная степень динамичности и субъектной соотнесенности. Наименее устойчивые образовательные мотивы обуславливаются у субъекта учебной деятельности контекстом социальной ситуации развития и проблемами жизненного, социального, профессионального и личностного самоопределения.

Учебно-профессиональные мотивы опосредуются отношением к учебно-профессиональной деятельности в контексте самореализации. Личностные мотивы как наиболее устойчивые образования, связанные со сферой самоотношения, являющейся центральным, эмоционально насыщенным личностным образованием, сопровождаются гаммой актуально выраженных эмоциональных состояний как позитивного, так и негативного спектра в ситуациях, обуславливающих успех или неуспех.

Если у студентов в ходе учения преобладает интерес к содержанию учебного предмета, то можно говорить о наличии у них познавательных мотивов, к которым относятся такие, как собственное развитие в процессе учения, совместное действие с другими, постижение неизвестного.

К социальным мотивам относятся такие, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц. Хотя они и являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, их нельзя полностью отнести к внутренним формам учебной мотивации.

Предметом проведенного нами исследования была специфика учебной мотивации студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология».

Чаще всего респонденты (62%) отмечали как наиболее значимые профессиональные мотивы такие, как «стать высококвалифицированным специалистом», «получить диплом», социальные (желание «принести пользу обществу», «быть полезным людям») и мотивы личного престижа.

Треть студентов (33%), оценивая значимость разнообразных учебных мотивов, отметила весомость таких, как «приобрести глубокие и прочные знания», «получить интеллектуальное удовлетворение», т.е. в данном случае лидирует познавательная мотивация.

У 57% респондентов отмечена мотивация успеха, и среди них отсутствуют студенты с мотивацией боязни неудачи. Для этой группы характерны активность, инициативность. Продуктивность их учебной деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля со стороны преподавателей.

23% респондентов не стремятся к достижению успеха. Это студенты, обладающие

мотивацией боязни неудачи, их отличительной особенностью является малоинициативность; они избегают ответственных заданий и всегда пытаются найти причины, чтобы отказать от них. Достаточно часто они ставят перед собой завышенные цели, некритично оценивают свои возможности, стремятся выбирать легкие задания, не требующие особых интеллектуальных усилий.

Отношение студентов к профессии, т.е. целям вузовского обучения, наполняется профессиональным смыслом и содержанием в ходе учебной деятельности, которая выступает по отношению к профессиональным целям в качестве средства достижения. Отношение к учению как средству образует мотивацию профессиональной деятельности, по степени сформированности которой можно судить о готовности студентов к ней. Структура этой мотивации многозначна по содержанию и формам. Студенты могут хуже или лучше учиться, потому что хотят (или не хотят) приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания, иметь высокий заработок, принести пользу обществу, утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе в целом и в определенном ближайшем социальном окружении.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что условием и источником познавательной, научной, общественной активности студентов-психологов, побудительной причиной их разнообразной деятельности в вузе является сложная структура мотивов, наиболее значимыми из которых являются *социальные мотивы* (осознание необходимости и престижности высшего образования, желание стать полноценным членом общества, долг и ответственность); *мотивы социальной идентификации* (определенное положение в группе, одобрение преподавателей); *мотивы достижения* (подготовка к профессиональной деятельности, высокооплачиваемая работа); *утилитарные мотивы* (стремление получить стипендию, место в общежитии, избежать нареканий со стороны родителей и преподавателей).

Распространенной причиной неудовлетворенности учебной деятельностью является недовольство уровнем своих знаний, их поверхностным усвоением, непониманием, трудностью, обилием «лишних» предметов, которые, по мнению студентов, в будущем им не пригодятся.

Наиболее значимыми для студентов-психологов оказываются социальные мотивы и мотивы личного престижа, что связано как с сущностным ядром их будущей профессиональной деятельности, так и со вторичной «выгодой» развитого профессионализма. У данной категории наиболее выражено стремление к развитию профессиональных качеств.

Среди главных «инструментальных» ценностей студенты называют образованность, жизнерадостность, самоконтроль. На последнем месте – смелость в отстаивании своего мнения, непримиримость к недостаткам. Наиболее значимыми «терминальными» ценностями являются здоровье, любовь, материально обеспеченная жизнь, общественное признание и познание. Появились новые, не декларируемые ранее ценности – возмож-

ность общения, перспективность, универсальность и др.

Таким образом, очевидно, что эффективность учения существенно зависит от адекватной мотивации, самооценки личностью своих резервов, а также от осознания значимости поиска и самоопределения относительно него, выражающегося в индивидуальном стиле деятельности, в смене стратегий, выборе тактики, принятии решений.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Влияние культурно-исторических представлений на особенности самоопределения молодежи в центральных и провинциальных регионах России», проект № 08-06-00273а.*

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004.

<sup>2</sup> См.: Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1989.

<sup>3</sup> См.: Марков А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.

УДК 572.5/.7; 572.612+159.9+616.89

А.А. ЗАЙЧЕНКО

Саратовский государственный социально-экономический университет  
E-mail: zaichenko1958@mail.ru

## **Конституциональная психология подростков и мужчин с делинквентным поведением и синдромом зависимости от алкоголя**

С целью выявления особенностей и связей частных психодинамической, соматической и дерматоглифической конституций обследовано 45 подростков, 33 юноши и 250 мужчин с использованием психодиагностических методик, антропометрии и дактилоскопии. Выявлена связь особенностей личности, телосложения и пальцевых узоров в группах подростков с делинквентным поведением и мужчин, осужденных за насильственные и корыстные преступления, а также мужчин с диагнозом «психические и поведенческие расстройства вследствие употребления алкоголя, синдром зависимости» («контролируемая зависимость» и «активная зависимость»).

**Ключевые слова:** конституциональная психология, биологическая криминология, личность, телосложение, дерматоглифика, делинквентное поведение, синдром зависимости от алкоголя.

A.A. ZAICHENKO

## **Constitutional Psychology of Juveniles and Men with Delinquent Behavior and Alcohol Dependence Syndrome**

The current study examines features and correlations of particular psychodynamic and dermatoglyphic characteristics and body constitutions. Participants: 45 boys, 33 young men and 250 men. Methods: psychodiagnostic tests, anthropometry and dactyloscopy. There were statistically significant differences and correlations of factors personality, total-body measurements and dermatoglyphic characteristics in delinquent juveniles, in men convicted for violent crimes and adult acquisitive, and also in men having the «mental and behavioral disorders due to use of alcohol, dependence syndrome» («controlled dependence» and «currently active dependence»).

**Key words:** constitutional psychology, biocriminology, personality, body type, dermatoglyphics, delinquent behavior, alcohol dependence syndrome.



Начало исследованию связи между телосложением и делинквентным поведением положил один из основоположников конституциональной психологии (и автор этого термина) У.Г. Шелдон (W.H. Sheldon), который отмечал, что юноши-правонарушители отличаются развитием мезоморфного компонента выше среднего<sup>1</sup>. При этом среди несовершеннолетних преступников чаще встречаются мезоморфы с элементами эндоморфии и практически не встречаются эктоморфы<sup>2</sup>. В.Л. Васильев и Л.А. Рудкевич<sup>3</sup> также констатируют преобладание численности мезоморфных подростков в специальных школах по сравнению с их численностью в средних школах.

Основателем научных исследований связи дерматоглифических, психических и поведенческих особенностей можно считать английского специалиста по дерматоглифике Н. Джекуина (N. Jaquin), который обнаружил высокую встречаемость завитков у осужденных с деформациями в нравственной сфере<sup>4</sup>. Проблемам связи дерматоглифической конституции с нейродинамической и психодинамической конституцией посвящены работы Л.И. Тегак<sup>5</sup> и Н.Н. Богданова<sup>6</sup>. Последний, в частности, выявил у серийных убийц редкий тип асимметрии в распределении узоров различной сложности с преимущественным расположением узоров большей сложности на пальцах правой руки.

Изучение связи физических признаков – телосложения и, прежде всего, дерматоглифики – с факторами личности может помочь в разрешении проблемы степени генетической детерминации делинквентного поведения. Полученные данные могут быть использованы при составлении гипотетического психологического портрета подозреваемого, когда обнаружены отпечатки пальцев и существует информация о его телосложении. Проблема психобиометрических корреляций тесно связана и с использованием биометрии в паспортном контроле, когда представляет интерес идентификация не только личности, но и психофизиологического статуса на основе биометрических данных.

С другой стороны, биометрические маркеры могут найти применение в донозологической диагностике и выявлении групп риска развития психических и поведенческих расстройств, в частности вследствие употребления психоактивных веществ, что является важной проблемой современной нарколо-

гии<sup>7</sup>. Считается, что лишь антисоциальные и, возможно, пограничные личностные расстройства являются фактором предрасположенности к злоупотреблению психоактивными веществами. При этом у большинства лиц с алкогольной зависимостью эти расстройства отсутствуют, как и различия по личностным параметрам между лицами с алкогольной зависимостью и без нее. В связи с этим выделить личностные факторы, которые могли бы служить предикторами развития зависимости от алкоголя, очень трудно<sup>8</sup>: вероятность развития алкоголизма одинакова для людей с самыми разными личностными особенностями, а выделение основных типов личности больных алкоголизмом<sup>9</sup> производится уже в условиях сформировавшейся зависимости. При этом еще Э. Кречмер (E. Kretschmer) и Ф. Керер (F.A. Kehler)<sup>10</sup> описывали конституциональную предрасположенность к различным вариантам употребления алкоголя и развитию алкоголизма. Эти взгляды получили развитие в исследованиях видных представителей конституционального направления в российской психиатрии – М.П. Андреева<sup>11</sup>, М.Н. Ксенократова<sup>12</sup> и С.Г. Жислина<sup>13</sup>. В настоящее время в русле клинической антропологии проводятся исследования связи частной соматической конституции (телосложения) и психических заболеваний<sup>14</sup>, в частности алкоголизма<sup>15</sup>, изучаются особенности частной дерматоглифической конституции лиц с психическими и поведенческими расстройствами вследствие употребления психоактивных веществ<sup>16</sup>, в том числе с синдромом зависимости от алкоголя<sup>17</sup>. Однако трудов, посвященных комплексному исследованию личностных и конституциональных (соматотипических и дерматоглифических) особенностей лиц с синдромом зависимости от алкоголя, в доступной литературе нам обнаружить не удалось.

Целью работы явилось выявление особенностей и связи частных психодинамической, соматической и дерматоглифической конституций подростков с делинквентным поведением и мужчин, осужденных за насильственные и корыстные преступления, а также мужчин с синдромом зависимости от алкоголя.

*Исследуемые группы и базы исследования:*

1) 19 подростков (мальчиков)  $13,9 \pm 0,3$  года с делинквентным поведением (Центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей г. Саратова);



2) 26 мальчиков  $13,4 \pm 0,1$  года («группа сравнения» – учащиеся средней общеобразовательной школы № 9 г. Саратова);

3) 33 юноши  $19,2 \pm 0,9$  лет («группа сравнения» – студенты Саратовского государственного социально-экономического университета);

4) 84 мужчины  $27,3 \pm 0,8$  года, осужденных за насильственные преступления (исправительные колонии № 2 строгого режима и № 33 общего режима);

5) 30 мужчин  $24,1 \pm 0,7$  года, осужденных за насильственные преступления (исправительная колония № 33 общего режима);

6) 30 мужчин  $27,4 \pm 1,0$  года, осужденных за корыстные преступления (исправительная колония № 33 общего режима);

7) первая группа («контролируемая зависимость») – 24 мужчины  $29,0 \pm 0,2$  года (отделение наркологии Саратовской областной психиатрической больницы Святой Софии) с диагнозом «психические и поведенческие расстройства вследствие употребления алкоголя, синдром зависимости, в настоящее время воздержание под клиническим наблюдением» (F10.22-3);

8) вторая группа («активная зависимость») – 30 мужчин  $28,7 \pm 1,3$  года, не обращавшихся за медицинской помощью, у которых на основании критериев МКБ-10 диагностируются психические и поведенческие расстройства вследствие употребления алкоголя, синдром зависимости, в настоящее время эпизодическое употребление, включая дипсоманию (F10.24-6);

9) первая группа сравнения – 30 мужчин  $28,8 \pm 1,4$  года (жители г. Саратова), не имеющих алкогольной зависимости и не состоящих на учете у нарколога;

10) вторая группа сравнения – 22 мужчины  $28,4 \pm 0,9$  лет (жители г. Саратова), не имеющих алкогольной зависимости и не состоящих на учете у нарколога.

*Методы исследования. Психодиагностические методики:* EPQ, СМЛЛ, 16PF Кеттелла и Басса – Дарки, «Hand-test», в группах мужчин с синдромом зависимости применялись также ТАТ и стандартизированные интервью, предназначенные для диагностики личности по Мак-Вильямс<sup>18</sup> и диагностики специфического расстройства личности (F60.0 – F60.9 по МКБ-10).

*Антропометрия:* измерение тотальных размеров тела – длины, массы (веса) и окружности грудной клетки; рассчитывалось

отношение массы тела к его длине и окружности груди, которое является простым и универсальным показателем плотности и массивности тела; вычислялся индекс Ливи – Бругша, характеризующий пропорции тела по шкале узкосложенности–широко-сложенности, и индекс Пинье, описывающий телосложение между полюсами астеничности–гиперстеничности.

*Дерматоглифика.* Проводилась дактилоскопия с выделением четырех типов пальцевых узоров – «дуга» (A), «завиток» (W), «ульнарная петля» (LU) и «радиальная петля» (LR). Рассчитывались дерматоглифические индексы (индексы пальцевых узоров) Данкмейера, Полла, Фуругаты и Гайпеля. Три первых индекса отражают степень сложности узора, при этом индексы Данкмейера и Полла тем больше, чем «проще» узор, а индекс Фуругаты тем больше, чем «сложнее» узор, тогда как индекс Гайпеля демонстрирует распределение сложности пальцевого узора в радио-ульнарном направлении: он тем больше, чем более сложен узор на первом трех пальцах и чем менее сложен на четвертом и пятом пальцах.

По степени выраженности ряда параметров производилось выделение крайних групп: от  $M - 3s$  до  $M - 0,67s$  и от  $M + 0,67s$  до  $M + 3s$ , где  $M$  – среднее арифметическое,  $s$  – стандартное отклонение. Статистическая обработка данных проводилась с помощью стандартного пакета прикладных программ «Statistica-5.5».

*Результаты исследования. Конституциональная психология подростков с делинквентным поведением.*

В группе подростков с делинквентным поведением по сравнению с контрольной группой более высок уровень нейротизма ( $17,0 \pm 0,8$  и  $11,8 \pm 1,2$ ;  $t = 3,6$ ;  $p < 0,002$ ) и психотизма ( $11,0 \pm 0,8$  и  $7,3 \pm 1,6$ ;  $t = 2,1$ ,  $p < 0,05$ ), агрессивности ( $24,0 \pm 1,2$  и  $18,0 \pm 0,7$ ;  $t = 4,4$ ,  $p < 0,001$ ), обиды ( $6,3 \pm 0,2$  и  $4,3 \pm 0,3$ ;  $t = 5,5$ ,  $p < 0,001$ ), враждебности ( $13,3 \pm 0,5$  и  $10,7 \pm 0,7$ ;  $t = 3,0$ ,  $p < 0,01$ ) и следующих видов агрессии: физической ( $7,6 \pm 0,4$  и  $5,7 \pm 0,3$ ;  $t = 3,8$ ,  $p < 0,001$ ), косвенной ( $6,1 \pm 0,52$  и  $4,1 \pm 0,40$ ;  $t = 3,0$ ,  $p < 0,01$ ) и вербальной ( $9,9 \pm 0,6$  и  $7,8 \pm 0,8$ ;  $t = 2,1$ ,  $p < 0,05$ ).

Обнаружены положительные корреляции уровня агрессивности с уровнем нейротизма ( $r = + 0,51 \pm 0,19$ ;  $t = 2,7$ ,  $p < 0,02$ ), уровня агрессивной мотивации – с уровнем психотизма ( $r = + 0,51 \pm 0,19$ ;  $t = 2,7$ ,  $p < 0,02$ ) и нейротизма ( $r = + 0,51 \pm 0,19$ ;  $t = 2,7$ ,  $p < 0,02$ ), тогда

как в группе сравнения корреляций факторов личности и показателей агрессивности не обнаружено.

В группе подростков с делинквентным поведением выявлены отрицательные корреляции уровня психотизма с длиной тела ( $r = -0,56 \pm 0,17$ ;  $t = 3,3$ ;  $p < 0,002$ ) и окружностью грудной клетки ( $r = -0,51 \pm 0,19$ ;  $t = 2,7$ ,  $p < 0,05$ ), негативизма – с окружностью грудной клетки ( $r = -0,61 \pm 0,17$ ;  $t = 2,7$ ,  $p < 0,02$ ), агрессивности и негативизма – с индексом Ливи – Бругша (соответственно  $r = -0,47 \pm 0,21$ ;  $t = 2,3$ ,  $p < 0,05$  и  $r = -0,61 \pm 0,17$ ;  $t = 2,7$ ,  $p < 0,02$ ). В группе сравнения присутствует отрицательная корреляция негативизма с длиной и весом тела (соответственно  $r = -0,51 \pm 0,22$ ,  $t = 2,2$ ,  $p < 0,05$ ;  $r = -0,61 \pm 0,19$ ,  $t = 3,1$ ,  $p < 0,01$ ), т.е. чем ближе подросток к полюсу микросомии и узкосложенности, тем выше у него уровень негативизма, агрессии и психотизма.

В группе подростков с делинквентным поведением по сравнению с контрольной группой отмечается более высокая встречаемость сложного узора W ( $0,269 \pm 0,035$  и  $0,058 \pm 0,021$ ;  $t = 5,2$ ,  $p < 0,001$ ) при некотором снижении частоты L – как LR ( $0,131 \pm 0,027$  и  $0,217 \pm 0,038$ ;  $t = 1,8$ ,  $p < 0,1$ ), так и LU ( $0,350 \pm 0,038$  и  $0,458 \pm 0,045$ ;  $t = 1,8$ ,  $p < 0,1$ ), т.е. частота W в группе делинквентных подростков главным образом повышена за счет относительно низкой встречаемости L. У трех исследуемых W встречается на 7 пальцах, у трех – на 8 пальцах и у одного – на 10 пальцах. Пять и более узоров A встречается у 3 подростков с делинквентным поведением.

В обеих группах W чаще присутствует на II и IV пальцах, а узор A – на II и III пальцах. LU в группе подростков с делинквентным поведением чаще встречается на I пальце правой руки и V – левой, тогда как в группе сравнения, напротив, этот узор реже всего встречается на I пальце правой руки и V пальце левой руки. LR у делинквентных подростков чаще встречается на III и V пальцах правой руки и реже на I и IV пальцах правой руки, тогда как в группе сравнения, наоборот, чаще всего – на I и IV пальцах и реже на III и V пальцах правой руки. На левой руке в группе подростков с делинквентным поведением этот узор чаще встречается на I и V пальцах, в группе сравнения – на I и III пальцах.

В группе делинквентных подростков на правых и левых ладонях отмечены поло-

жительные корреляции дерматоглифических индексов Данкмейера ( $r = +0,46 \pm 0,22$ ;  $t = 2,1$ ,  $p < 0,05$ ) и Фуругаты ( $r = +0,76 \pm 0,11$ ;  $t = 6,9$ ,  $p < 0,001$ ), Фуругаты и Гайпеля ( $r = +0,80 \pm 0,09$ ;  $t = 8,90$ ,  $p < 0,001$ ) и (на грани со статистической достоверностью) отрицательная корреляция индексов Фуругаты и Полла ( $r = -0,40 \pm 0,22$ ;  $t = 1,8$ ,  $p < 0,1$ ). В группе сравнения выявлена лишь положительная корреляция индекса Полла левой и правой ладоней ( $r = +0,49 \pm 0,22$ ;  $t = 2,2$ ,  $p < 0,05$ ). Более выраженная связь индексов правых и левых ладоней свидетельствует о большей симметрии дерматоглифических показателей у делинквентных подростков.

Обнаружены отрицательные корреляции уровня экстраверсии с частотой LR ( $r = -0,51 \pm 0,19$ ;  $t = 2,7$ ,  $p < 0,02$ ) в группе подростков с делинквентным поведением и частотой W ( $r = -0,48 \pm 0,22$ ;  $t = 2,2$ ,  $p < 0,05$ ) – в группе сравнения. В обеих группах отмечается отрицательная корреляция негативизма с индексом Гайпеля ( $r = -0,51 \pm 0,19$ ;  $t = 2,7$ ,  $p < 0,02$  и  $r = -0,57 \pm 0,20$ ,  $t = 2,9$ ;  $p < 0,02$ ). В группе сравнения обнаружена отрицательная корреляция враждебности и индекса Гайпеля ( $r = -0,52 \pm 0,21$ ;  $t = 2,5$ ,  $p < 0,05$ ), положительная связь агрессивной мотивации и индекса Полла ( $r = +0,52 \pm 0,21$ ;  $t = 2,5$ ,  $p < 0,02$ ), положительные корреляции вербальной агрессии с индексами Полла и Данкмейера ( $r = +0,56 \pm 0,21$ ,  $t = 2,5$ ;  $p < 0,05$  и  $r = +0,53 \pm 0,22$ ,  $t = 2,4$ ;  $p < 0,05$ ), т.е. чем проще узор, тем ниже уровень экстраверсии, выше уровень негативизма, враждебности и уровня агрессивной мотивации, тем чаще подростки прибегают к вербальной агрессии.

В качестве «дерматоглифических маркеров» уровня экстраверсии, агрессии и враждебности наиболее информативной является частота «банальных» и сложных узоров (LU и W). В качестве маркера уровня экстраверсии высокую информативность имеет частота встречаемости LU на V пальце левой руки: в группе подростков с делинквентным поведением при высоком уровне экстраверсии она статистически достоверно выше, чем при низком. В группе сравнения с высоким уровнем экстраверсии, психотизма и нейротизма отмечается отсутствие LR и W на левой ладони. У подростков с низким уровнем агрессивности чаще встречается LU. Поскольку этот узор является наиболее распространенным, представляется возможным констатировать,

что чем «банальнее» пальцевый узор, тем ниже уровень агрессии. **W** встречается достоверно чаще на II пальце левой руки при низком уровне агрессии и враждебности, чем при высоком.

Представляется возможным выделить следующие дерматоглифические маркеры:

а) высокого уровня экстраверсии – высокая частота LU (особенно на V пальце левой руки) и низкая частота W;

б) низкого уровня нейротизма – высокая частота LU на I пальце правой руки;

в) высокого уровня психотизма – высокая частота W на I пальце правой руки;

г) низкого уровня агрессии и враждебности – высокая частота W на II пальце левой руки;

д) высокого уровня враждебности – низкая частота W и высокая частота A.

*Конституциональная психология мужчин, осужденных за насильственные преступления.*

Уровень психотизма в группе осужденных за насильственные преступления ( $9,6 \pm 0,5$ ) выше, чем в группе сравнения –  $7,4 \pm 0,5$  ( $t = 3,2; p < 0,01$ ).

Длина тела осужденных ( $173,0 \pm 1,1$  см) достоверно ниже, чем в группе сравнения ( $179,9 \pm 1,0$  см;  $t = 4,7; p < 0,001$ ).

В группе осужденных, по сравнению с контрольной группой, отмечается относительно низкая частота и без того самых редких узоров A (соответственно  $0,083 \pm 0,010$  и  $0,230 \pm 0,024$ ;  $t = 5,7; p < 0,001$ ) и LR ( $0,038 \pm 0,007$  и  $0,120 \pm 0,018$ ;  $t = 4,3; p < 0,001$ ). В обеих группах LU чаще встречается на V и III пальце на правой руке, W – на IV пальце обеих рук, A – на II и III пальцах обеих рук. В группе осужденных LR достоверно преобладает на II и III пальцах. Из 14 возможных вариантов встречаемости различных сочетаний узоров на 10 пальцах в группе осужденных не обнаружено 5 сочетаний: A-LR, A-W, LR, W-LR, A-LR-W; в группе сравнения не обнаружено 5 сочетаний: A-LR, LU-LR, A, LR, LR-W.

Как в группе осужденных, так и в группе сравнения отмечены корреляции дерматоглифических индексов правых и левых ладоней: в группе сравнения – индексов Полла ( $r = + 0,54 \pm 0,13$ ;  $t = 4,2, p < 0,001$ ), Фуругаты ( $r = + 0,64 \pm 0,11$ ;  $t = 5,9, p < 0,001$ ) и Гайпеля ( $r = + 0,70 \pm 0,09$ ;  $t = 7,3, p < 0,001$ ), в группе осужденных – индексов Данкмейера ( $r = + 0,88 \pm 0,05$ ;  $t = 16,6, p < 0,001$ ), Полла

( $r = - 0,22 \pm 0,11$ ;  $t = 2,1, p < 0,05$ ), Фуругаты ( $r = + 0,30 \pm 0,11$ ;  $t = 2,8, p < 0,01$ ) и Гайпеля ( $r = + 0,56 \pm 0,09$ ;  $t = 6,1, p < 0,01$ ). При этом в группе осужденных отмечена положительная корреляция индексов Данкмейера правой руки и Полла левой ( $r = + 0,62 \pm 0,09$ ;  $t = 7,1, p < 0,001$ ), Данкмейера левой руки и Полла правой ( $r = + 0,70 \pm 0,08$ ;  $t = 8,8, p < 0,001$ ), Фуругаты правой руки и Полла левой ( $r = + 0,35 \pm 0,10$ ;  $t = 3,5, p < 0,01$ ).

В группе осужденных выявлена положительная корреляция уровня агрессии и нейротизма ( $r = + 0,25 \pm 0,12$ ;  $t = 2,1, p < 0,05$ ), тогда как в группе сравнения имеет место положительная корреляция уровня агрессии с уровнем психотизма ( $r = + 0,35 \pm 0,18$ ;  $t = 2,4, p < 0,05$ ) и особенно экстраверсии ( $r = + 0,57 \pm 0,15$ ;  $t = 3,7, p < 0,01$ ).

В группе осужденных выявлены отрицательные корреляции психотизма с массой тела ( $r = - 0,34 \pm 0,14$ ;  $t = 2,5, p < 0,05$ ).

В группе осужденных за насильственные преступления обнаружены корреляции факторов личности по Кеттеллу – с индексом Фуругаты правой ладони, индексом Данкмейера левой ладони, индексами Гайпеля и Полла – обеих ладоней; профилями по СМИЛ – с индексами Фуругаты и Полла обеих ладоней, индексом Гайпеля левой ладони и индексом Данкмейера – правой.

В группе сравнения уровень нейротизма положительно коррелирует с частотой встречаемости W ( $r = + 0,43 \pm 0,17$ ;  $t = 2,5, p < 0,05$ ), т.е. уровень нейротизма тем выше, чем сложнее узор.

В группе с низким уровнем экстраверсии отмечается статистически достоверно большая частота встречаемости W. В группе с высоким уровнем агрессии достоверно реже встречается A и чаще – W. Таким образом, в группах с высоким уровнем агрессии обнаружена относительная сложность пальцевых узоров, в них реже встречается простой узор A и чаще – сложный W, частота которого при этом велика и в группе с низким уровнем экстраверсии (т.е. W маркирует «агрессивных интровертов»). В качестве дерматоглифического маркера уровня экстраверсии, психотизма и агрессии информативной является также высокая частота встречаемости LR на II пальце:

а) левой руки – при высоком уровне экстраверсии;

б) левой и правой рук – при высоком уровне психотизма;

в) правой руки – при низком уровне агрессии.

*Конституциональная психология мужчин, осужденных за корыстные преступления.*

Из всех факторов личности по Айзенку в группе осужденных за корыстные преступления лишь уровень психотизма ( $5,1 \pm 0,6$ ) достоверно ниже, чем в группе осужденных за насильственные преступления –  $7,8 \pm 0,6$  ( $t = 2,8, p < 0,01$ ).

В группе осужденных за корыстные преступления, по сравнению с группой осужденных за насильственные преступления, достоверно выше индивидуалистичность (соответственно  $60,34 \pm 4,72$  и  $43,28 \pm 3,59$ ;  $t = 2,9, p < 0,01$ ) и враждебность ( $52,60 \pm 1,50$  и  $46,58 \pm 1,27$ ;  $t = 3,1, p < 0,01$ ), эмоциональная лабильность ( $73,96 \pm 2,55$  и  $64,64 \pm 2,20$ ;  $t = 2,76, p < 0,01$ ) и тревожность ( $41,14 \pm 3,14$  и  $32,14 \pm 2,69$ ;  $t = 2,2, p < 0,05$ ), а также уровень контроля враждебности и поведения ( $70,58 \pm 3,30$  и  $60,89 \pm 2,55$ ;  $t = 2,3, p < 0,05$ ).

В группе осужденных за корыстные преступления, по сравнению с группой осужденных за насильственные преступления, достоверно выше:

а) «показатель совестливости», определяемый по шкале «сила – слабость сверх-Я» (соответственно  $5,40 \pm 0,21$  и  $3,73 \pm 0,28$ ;  $t = 4,4, p < 0,001$ );

б) уровень эмоциональной устойчивости и контроля над чувствами ( $5,10 \pm 0,27$  и  $3,76 \pm 0,28$ ;  $t = 3,4, p < 0,01$ ) (шкала «сила – слабость «Я»);

в) уровень интеллекта ( $5,00 \pm 0,33$  и  $3,56 \pm 0,37$ ;  $t = 2,9, p < 0,01$ );

г) подозрительность ( $6,53 \pm 0,24$  и  $5,4 \pm 0,29$ ;  $t = 3,0, p < 0,01$ ) (шкала «протенсия – алаксия»);

д) контроль эмоций и поведения ( $6,86 \pm 0,28$  и  $5,86 \pm 0,30$ ;  $t = 2,4, p < 0,05$ ) (шкала «контроль желаний – импульсивность»).

В группе осужденных за корыстные преступления, по сравнению с осужденными за насильственные преступления, статистически реже встречается W (соответственно  $0,191 \pm 0,020$  и  $0,342 \pm 0,021$ ;  $t = 4,5, p < 0,001$ ). Уменьшение частоты этого сложного узора в группе осужденных за корыстные преступления происходит главным образом за счет увеличения частоты наиболее распространенного («банального») узора LU ( $0,471 \pm 0,022$  и  $0,302 \pm 0,021$ ;  $t = 2,5, p < 0,05$ ).

Статистически достоверных различий распределения узоров по пальцам в группах

осужденных за насильственные и корыстные преступления не обнаружено: в обеих группах LU чаще встречается на V и III пальцах, W – на I пальце, A – на II, III и IV пальцах, LR – на II пальцах обеих рук.

В группе осужденных за корыстные преступления обнаружены корреляции 1) факторов личности по Кеттеллу – с индексом Фуругаты левой ладони, индексом Полла правой ладони и индексом Гайпеля обеих ладоней; 2) профилями по СМЛ – с индексом Фуругаты левой ладони, Гайпеля и Полла – обеих ладоней.

Отмечается достоверно большая частота встречаемости LU в группах «флегматиков» – с низким уровнем экстраверсии и нейротизма; W в группах «холериков» – с высоким уровнем экстраверсии, нейротизма, а также осужденных с высоким уровнем враждебности. В группе с минимальным уровнем психотизма отмечается достоверно большая встречаемость LR.

*Конституциональная психология мужчин с синдромом зависимости от алкоголя.*

Уровень экстраверсии лиц с контролируемой зависимостью ( $13,5 \pm 0,7$ ) низок как по сравнению с контрольной группой ( $18,1 \pm 0,6$ ;  $t = 4,5, p < 0,001$ ), так и (в меньшей степени, но достоверно) по сравнению с лицами с активной зависимостью ( $15,8 \pm 0,5$ ;  $t = 2,4, p < 0,05$ ).

Уровень нейротизма, по сравнению с контрольной группой ( $10,0 \pm 0,8$ ), достоверно выше как в группе лиц с контролируемой зависимостью ( $12,5 \pm 0,7$ ;  $t = 2,6, p < 0,05$ ), так и (в большей степени) в группе с активной зависимостью ( $16,7 \pm 0,6$ ;  $t = 7,6, p < 0,001$ ). Между группами с контролируемой и активной зависимостью также обнаружено достоверное отличие по этому показателю ( $t = 4,7, p < 0,001$ ).

Уровень психотизма в группе с контролируемой зависимостью ( $12,7 \pm 0,6$ ) достоверно выше, чем в контрольной группе ( $10 \pm 0,6$ ;  $t = 5,3, p < 0,001$ ), и особенно в группе с активной зависимостью ( $8,8 \pm 0,4$ ;  $t = 5,6, p < 0,001$ ).

Таким образом, уровень экстраверсии максимален в контрольной группе и относительно низок в группах лиц с синдромом зависимости, будучи минимальным в группе лиц с контролируемой зависимостью; напротив, уровень нейротизма минимален в контрольной группе, относительно высок в группах с синдромом зависимости, будучи



максимальным в группе лиц с активной зависимостью; уровень психотизма максимален в группе с контролируемой зависимостью и минимален в группе с активной зависимостью, в контрольной группе он имеет средние значения.

В группе лиц с контролируемой зависимостью, по сравнению с контрольной группой, достоверно выше уровень психастении (соответственно  $49,3 \pm 2,6$  и  $41,4 \pm 1,3$ ;  $t = 6,3$ ,  $p < 0,001$ ), шизоидности ( $59,1 \pm 2,5$  и  $47,5 \pm 1,9$ ;  $t = 3,6$ ,  $p < 0,01$ ) и паранойальности ( $61,2 \pm 3,3$  и  $45,7 \pm 2,8$ ;  $t = 3,6$ ,  $p < 0,01$ ).

В группе лиц с контролируемой зависимостью 6 обследуемых имеют шизоидную организацию личности, 5 – параноидную, 3 – маниакально-депрессивную, 2 – психопатическую, 1 – истерическую. У 2 обследуемых организация личности близка одновременно к истерической и мазохистической, у 1 – к шизоидной и обсессивно-компульсивной. В контрольной группе выявлено 8 обследуемых с маниакально-депрессивной организацией личности, 4 – с нарциссической, 3 – с психопатической, 1 – с параноидной. Организация личности 2 обследуемых близка к шизоидной, 3 – к обсессивно-компульсивной и 1 – как к депрессивной, так и к мазохистической.

Среди лиц с контролируемой зависимостью состояние 2 обследуемых отвечает критериям специфических расстройств личности, а именно – параноидного (F60.0) и истерического (F0.4). В контрольной группе лиц со специфическими расстройствами личности не обнаружено.

В группе лиц с контролируемой зависимостью потребность в достижении отрицательно коррелирует с уровнем депрессии ( $r = -0,496 \pm 0,165$ ;  $t = 3,0$ ,  $p < 0,05$ ), ипохондрии ( $r = -0,472 \pm 0,170$ ;  $t = 2,8$ ,  $p < 0,05$ ) и истерии ( $r = -0,376 \pm 0,187$ ;  $t = 2,1$ ,  $p < 0,05$ ), а уровень депрессии – положительно со степенью выраженности потребности в понимании ( $r = 0,421 \pm 0,180$ ;  $t = 2,3$ ,  $p < 0,05$ ) и противодействии ( $r = 0,419 \pm 0,180$ ;  $t = 2,3$ ,  $p < 0,05$ ).

В контрольной группе обнаружены отрицательные связи шизоидности с потребностью в эксгибиции ( $r = -0,448 \pm 0,174$ ;  $t = 2,6$ ,  $p < 0,05$ ), избегании ущерба ( $r = -0,481 \pm 0,168$ ;  $t = 2,9$ ,  $p < 0,01$ ), понимания ( $r = -0,590 \pm 0,142$ ;  $t = 4,1$ ,  $p < 0,001$ ) и положительная связь уровня шизоидности с потребностью в агрессии ( $r = 0,399 \pm 0,183$ ;

$t = 2,2$ ,  $p < 0,05$ ). Гипомания положительно коррелирует с потребностью в достижении ( $r = 0,539 \pm 0,155$ ;  $t = 3,5$ ,  $p < 0,01$ ) и избегании ущерба ( $r = 0,446 \pm 0,175$ ;  $t = 2,6$ ,  $p < 0,05$ ) и отрицательно – с потребностью в агрессии ( $r = -0,387 \pm 0,186$ ;  $t = 2,1$ ,  $p < 0,05$ ) и поддержке ( $r = -0,403 \pm 0,183$ ;  $t = 2,2$ ,  $p < 0,05$ ). Выявлены положительные корреляции ипохондрии с потребностью в самоунижении ( $r = 0,381 \pm 0,187$ ;  $t = 2,0$ ,  $p < 0,05$ ), паранойальности – с потребностью в чувственных впечатлениях ( $r = 0,405 \pm 0,182$ ;  $t = 2,2$ ,  $p < 0,05$ ). Истерия положительно коррелирует с потребностью в понимании ( $r = 0,407 \pm 0,182$ ;  $t = 2,2$ ,  $p < 0,05$ ) и отрицательно – с потребностью в агрессии ( $r = -0,440 \pm 0,176$ ;  $t = 2,5$ ,  $p < 0,05$ ). Уровень психастении положительно коррелирует с потребностью в отвержении ( $r = 0,401 \pm 0,183$ ;  $t = 2,2$ ,  $p < 0,05$ ) и отрицательно – с потребностью в аффилиации ( $r = -0,501 \pm 0,163$ ;  $t = 3,1$ ,  $p < 0,01$ ). Обнаружена отрицательная корреляция депрессии с потребностью в избегании ( $r = -0,424 \pm 0,179$ ;  $t = 2,7$ ,  $p < 0,05$ ).

Уровень агрессивности в контрольной группе ( $13,6 \pm 0,6$ ) достоверно ниже, чем в обеих группах мужчин с синдромом зависимости – как находящихся на лечении ( $19,5 \pm 0,8$ ;  $t = 5,9$ ,  $p < 0,001$ ), так и в группе лиц с активной зависимостью, не обращавшихся за лечением ( $17,1 \pm 0,7$ ;  $t = 3,4$ ,  $p < 0,001$ ). Уровень враждебности в контрольной группе ( $7,9 \pm 0,6$ ) также достоверно ниже, чем в группе лиц с контролируемой ( $12,2 \pm 0,6$ ;  $t = 5,2$ ,  $p < 0,001$ ) и активной ( $12,0 \pm 0,6$ ;  $t = 4,8$ ,  $p < 0,001$ ) зависимостью. Уровень агрессивной мотивации в контрольной группе ( $13,4 \pm 0,6$ ) также достоверно ниже, чем в группе лиц с контролируемой ( $18,9 \pm 0,5$ ;  $t = 6,5$ ,  $p < 0,001$ ) и активной ( $20,1 \pm 0,8$ ;  $t = 6,3$ ,  $p < 0,001$ ) зависимостью. Таким образом, уровень агрессивности, враждебности и агрессивной мотивации достоверно выше в группах мужчин с синдромом зависимости от алкоголя (без достоверных различий в зависимости от того, активная или контролируемая зависимость), чем в контрольной группе. Потенциал агрессии (разность уровня агрессивной мотивации и агрессивности) присутствует лишь в группе лиц с активной зависимостью.

В группе мужчин с активной зависимостью и в контрольной группе обнаружены положительные корреляции уровня экстраверсии и агрессивности (соответс-



твенно  $r = 0,407 \pm 0,174$ ;  $t = 2,3$ ,  $p < 0,05$  и  $r = 0,395 \pm 0,156$ ;  $t = 2,5$ ,  $p < 0,05$ ). В контрольной группе уровень экстраверсии положительно коррелирует также с уровнем агрессивной мотивации ( $r = 0,487 \pm 0,141$ ;  $t = 3,4$ ,  $p < 0,01$ ), а в группе лиц с активной зависимостью – с уровнем враждебности ( $r = 0,710 \pm 0,092$ ;  $t = 7,7$ ,  $p < 0,001$ ). В группе лиц, находящихся на лечении, обнаружена положительная корреляция уровня психотизма и агрессивности ( $r = + 0,684 \pm 0,111$ ;  $t = 6,2$ ,  $p < 0,001$ ), тогда как в контрольной группе имеет место корреляция психотизма и враждебности ( $r = 0,341 \pm 0,164$ ;  $t = 2,1$ ,  $p < 0,05$ ). Кроме того, в группе лиц с активной зависимостью выявлена отрицательная корреляция уровня нейротизма и враждебности ( $r = - 0,349 \pm 0,163$ ;  $t = 2,1$ ,  $p < 0,05$ ).

На основании результатов корреляционного анализа параметров показателей темперамента и агрессивности у лиц с синдромом зависимости от алкоголя представляется возможным выделить следующие типы взаимосвязанных характеристик личности.

В группе с контролируемой зависимостью:

- а) экстравертированная конфликтная агрессивная;
- б) экстравертированная конфликтная неагрессивная;
- в) интровертированная конфликтная агрессивная.

В группе с активной зависимостью:

- а) истеричная враждебная;
- б) интровертированная неустойчивая враждебная («враждебные меланхолики»);
- в) тревожная маловраждебная;
- г) интровертированная устойчивая маловраждебная («маловраждебные флегматики»).

Длина тела мужчин первой и второй контрольных групп ( $184,0 \pm 1,7$  см и  $185,1 \pm 2,3$  см) достоверно выше, чем в группе с контролируемой зависимостью –  $177,2 \pm 1,8$  см ( $n = 24$ ;  $t = 2,4$ ,  $p < 0,05$ ) и  $176,8 \pm 1,7$  см ( $n = 21$ ;  $t = 3,0$ ,  $p < 0,01$ ) и активной ( $178,9 \pm 1,6$  см;  $t = 2,2$ ,  $p < 0,05$ ) зависимостью.

В группе лиц с контролируемой зависимостью масса тела достоверно ниже ( $70,5 \pm 1,4$  кг), чем во второй контрольной группе ( $78,1 \pm 2,0$  кг;  $t = 3,2$ ,  $p < 0,01$ ) и выше значение индекса Ливи – Бругша (соответственно  $51,3 \pm 1,1$  и  $46,8 \pm 0,8$ ;  $t = 3,3$ ,  $p < 0,01$ ), а также выявлена положительная корреляция уровня агрессивности и длины тела ( $r = 0,391 \pm 0,176$ ;  $t = 2,2$ ,  $p < 0,05$ ).

В группе с активной зависимостью обнаружена достоверная положительная корреляция уровня агрессивной мотивации и массы тела ( $r = 0,387 \pm 0,158$ ;  $t = 2,4$ ,  $p < 0,05$ ), а также отрицательная корреляция уровня агрессивной мотивации с плотностью тела ( $r = - 0,378 \pm 0,159$ ;  $t = 2,4$ ,  $p < 0,05$ ).

В контрольной группе обнаружена положительная корреляция уровня экстраверсии и длины тела ( $r = 0,378 \pm 0,159$ ;  $t = 2,4$ ,  $p < 0,05$ ). В группе лиц с контролируемой зависимостью обнаружена положительная связь длины тела с ипохондрией и шизоидностью (соответственно  $r = 0,403 \pm 0,187$ ;  $t = 2,2$ ,  $p < 0,05$  и  $r = 0,478 \pm 0,173$ ;  $t = 2,8$ ,  $p < 0,05$ ).

В контрольной группе выявлена положительная связь гипомании и веса тела ( $r = 0,399 \pm 0,183$ ;  $t = 2,2$ ,  $p < 0,05$ ), а также отрицательная связь ипохондрии и окружности грудной клетки ( $r = - 0,412 \pm 0,181$ ;  $t = 2,3$ ,  $p < 0,05$ ).

Простой узор А чаще встречается в группе мужчин с активной зависимостью ( $0,253 \pm 0,025$ ) по сравнению с группой с контролируемой зависимостью ( $0,162 \pm 0,023$ ;  $t = 3,4$ ,  $p < 0,01$ ) и контрольной группой ( $0,143 \pm 0,021$ ;  $t = 2,7$ ,  $p < 0,01$ ). У 3 человек количество узоров А больше пяти, что может свидетельствовать о хромосомной патологии. Этот узор во всех группах чаще встречается на II пальце левой руки.

В группе лиц с контролируемой зависимостью, по сравнению с контрольной группой, отмечается и относительно высокая частота встречаемости сложного W ( $0,295 \pm 0,032$  и  $0,173 \pm 0,026$ ;  $t = 3,0$ ;  $p < 0,01$ ), который чаще встречаются на IV пальце в группе лиц с контролируемой зависимостью и на III – в контрольной группе.

Наиболее распространенный («банальный») узор LU встречается реже в группе с активной зависимостью ( $0,410 \pm 0,028$ ), чем в контрольной группе ( $0,593 \pm 0,028$ ;  $t = 4,9$ ,  $p < 0,001$ ) и в группе с контролируемой зависимостью ( $0,554 \pm 0,032$ ;  $t = 3,4$ ,  $p < 0,01$ ). LU чаще встречается на I пальце обеих рук в группе лиц с синдромом зависимости от алкоголя и на I пальце левой руки – в контрольной группе.

В контрольной группе LR встречается достоверно чаще ( $0,026 \pm 0,009$ ), чем в группах мужчин с контролируемой ( $0,004 \pm 0,004$ ;  $t = 2,2$ ,  $p > 0,05$ ) и активной ( $0,003 \pm 0,003$ ;  $t = 2,4$ ,  $p < 0,05$ ) зависимостью.

Из возможных вариантов сочетаний узоров в группе мужчин с синдромом зависимости не обнаружены два сочетания: А-LR, А-LR-W, тогда как в контрольной группе не обнаружено сочетание LR-W.

При объединении групп мужчин с контролируемой и активной зависимостью в одну группу лиц с синдромом зависимости от алкоголя статистически достоверные различия с первой контрольной группой обнаруживаются по частоте встречаемости всех пальцевых узоров: в группе лиц с синдромом зависимости, по сравнению с контрольной группой, повышена частота сложного W и простого А за счет сниженной частоты L (таблица).

Во всех исследованных группах отмечены положительные корреляции дерматоглифических индексов правых и левых ладоней.

В контрольной группе выявлено значительное количество «дермато-соматических» корреляций, тогда как в группе мужчин с контролируемой зависимостью обнаружена положительная корреляция лишь индекса Полла и длины тела ( $r = 0,454 \pm 0,178$ ;  $t = 2,6$ ,  $p < 0,05$ ), а в группе лиц с активной зависимостью эта связь не обнаружена.

В группе лиц с контролируемой зависимостью обнаружены корреляции уровня экстраверсии с индексом Гайпеля, отражающим усложнение узора в радио-ульнарном направлении ( $r = -0,377 \pm 0,178$ ;  $t = 2,1$ ,  $p < 0,05$ ), а также уровня нейротизма с индексом Полла правой ладони ( $r = 0,410 \pm 0,173$ ;  $t = 2,4$ ,  $p < 0,05$ ).

В группе с активной зависимостью обнаружена корреляция уровня психотизма и индекса Гайпеля правой ладони ( $r = -0,598 \pm 0,119$ ;  $t = 5,025$ ;  $p < 0,001$ ).

В группе сравнения выявлены корреляции нейротизма с индексом Фуругаты ( $r = -0,406 \pm 0,155$ ;  $t = 2,6$ ,  $p < 0,05$ ) и индексом Гайпеля ( $r = -0,465 \pm 0,145$ ;  $t = 3,2$ ,  $p < 0,01$ ) правой ладони; обнаружены корреляции уровня экстраверсии с индексом Гайпеля ( $r = 0,374 \pm 0,159$ ;  $t = 2,3$ ,  $p < 0,05$ ) и уровня психотизма с индексом Полла ( $r = -0,335 \pm 0,164$ ;  $t = 2,1$ ,  $p < 0,05$ ).

В целом обращает на себя внимание связь факторов личности с индексом Гайпеля, отражающим усложнение узора в радио-ульнарном направлении, что позволяет сделать предположение о важности распределения узоров по пальцам в качестве психодиагностических маркеров.

В объединенной группе мужчин с контролируемой зависимостью и второй контрольной группы обнаружена положительная корреляция уровня гипомании и сложности пальцевого узора.

В группе лиц с контролируемой зависимостью уровень шизоидности тем выше, чем проще пальцевый узор – чем менее он сложен на IV и V пальцах и более сложен на I, II III.

В контрольной группе уровень психопатии тем выше, чем проще пальцевый узор, при этом обнаружена связь ипохондрии и степени асимметрии пальцевых узоров ( $r = 0,393 \pm 0,185$ ;  $t = 2,1$ ,  $p < 0,05$ ).

При выделении в группе лиц с контролируемой зависимостью крайних групп по уровню паранойальности и шизоидности отмечается большая частота встречаемости А ( $r = 0,14 \pm 0,03$ ,  $t = 2,2$ ;  $p < 0,05$ ) в группе с высоким уровнем паранойальности и LU ( $r = 0,66 \pm 0,07$ ;  $t = 2,5$ ;  $p < 0,05$ ) в группе с низким уровнем шизоидности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующее заключение:

1) существует специфика особенностей личности, телосложения, пальцевых узоров и их связи у лиц с делинквентным поведением и синдромом зависимости от алкоголя;

2) выявленные особенности телосложения и пальцевых узоров могут иметь прогностическую значимость в отношении возможности криминализации личности и развития психических и поведенческих расстройств, связанных с приемом алкоголя;

3) соматические и дерматоглифические параметры могут выступать в качестве биометрических маркеров при выделении групп риска возникновения и развития делинквен-

**Частота пальцевых узоров у мужчин с синдромом зависимости от алкоголя и в контрольной группе**

Пальцевой узор	Синдром зависимости (n = 54)	Контрольная группа (n = 30)	Достоверность различий (t; p)
A	0,212 ± 0,02	0,143 ± 0,021	2,41; p < 0,05
LU	0,474 ± 0,017	0,593 ± 0,028	3,64; p < 0,01
LR	0,004 ± 0,007	0,026 ± 0,009	2,49; p < 0,05
W	0,307 ± 0,019	0,233 ± 0,024	2,61; p < 0,05

тного поведения и синдрома зависимости от алкоголя;

4) выделение по биометрическим маркерам групп риска развития у мужчин агрессивного и аутоагрессивного поведения,

обусловленного употреблением психоактивных веществ с вредными последствиями делает возможным научно-методическое обеспечение мониторинга и фокусирование профилактических программ.

### Примечания

- <sup>1</sup> См.: Sheldon W.H. Varieties of Delinquent Youth: An Introduction to Constitutional Psychiatry. N.Y., 1949.
- <sup>2</sup> См.: Shasby G., Kingsley R.F. A study of behavior and body type in troubled youth // J. Sch. Health. 1978. № 48 (2). P. 103–107.
- <sup>3</sup> См.: Васильев В.Л., Рудкевич Л.А. Конституция делинквентного подростка // Материалы 4-го Междунар. конгр. по интегративной антропологии. Спб., 2002. С. 46.
- <sup>4</sup> См.: Jaquin N. The Hand of Man. London, 1934. P. 44–48.
- <sup>5</sup> См.: Тегако Л.И. Рука как морфологический маркер в конституциональной психологии // Проблемы современной морфологии человека: материалы междунар. науч.-практ. конф. Москва, 25–26 сентября 2008 г. М., 2008. С. 43–44.
- <sup>6</sup> См.: Богданов Н.Н., Самищенко С.С., Хвыля-Олинтер А.И. Дерматоглифика серийных убийц // Вопр. психол. 1998. № 4. С. 61–65.
- <sup>7</sup> См.: Иванец Н.Н. Современные проблемы наркологии // Наркология. 2002. № 6. С. 2–7.
- <sup>8</sup> См.: Shuckit M.A., Klein J., Twitchell G. et al. Показатели личностных тестов как предикторы развития алкоголизма в течение последующих почти 10 лет // Ежегодник: Избранные статьи из ежегодного издания по психиатрии и психическому здоровью. 1996. № 4. С. 28–29.
- <sup>9</sup> См.: Блейхер В.М., Крук И.В. Патопсихологическая диагностика. Киев, 1986.
- <sup>10</sup> См.: Kretschmer E., Kehler F.A. Die Veranlagung zu seelischen Störungen. Berlin, 1924.
- <sup>11</sup> См.: Андреев М.П. Взаимоотношения психического склада и телосложения: Клинико-антропологическое исследование // Работы психиатрической клиники Казанского государственного университета. Вып. 1. Казань, 1926. С. 114–126.
- <sup>12</sup> См.: Ксенократов М.Н. Зависимость течения психозов от генной структуры // Современная психоневрология. 1926. № 4. С. 13–15.
- <sup>13</sup> Жислин С.Г. Об алкогольных расстройствах: клинические исследования. Воронеж, 1935. С. 113–114.
- <sup>14</sup> Корнетов Н.А. Клиническая антропология: Теоретический подход и основные принципы // Актуальные вопросы медицинской и клинической антропологии: Материалы межреспубликанского науч. симпоз. (апрель 1991 г., г. Томск). Томск, 1991. С. 41–47.
- <sup>15</sup> Губерник В.Я. Клинико-конституциональные закономерности течения алкоголизма // Там же. С. 19–24.
- <sup>16</sup> Ким В.В., Тупицына Л.С., Гнусарева Е.С. Особенности пальцевой дерматоглифики у мужчин, систематически употребляющих психоактивные вещества // Теория и практика физ. культуры. 2005. № 8. С. 53–55.
- <sup>17</sup> Гасан-заде Н.Ю. Скорость формирования алкоголизма в зависимости от ряда психоконституционных особенностей // Вопр. наркологии. 1999. № 3. С. 35–38.
- <sup>18</sup> Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Пер. с англ. М., 2004.

УДК 316.62

С.К. ЛЕТЯГИНА

Институт социального образования (филиал)  
Российского государственного социального университета  
E-mail: let72@rambler.ru

## О социально-психологических факторах формирования делинквентного поведения в юношеском возрасте

Актуальность темы исследования продиктована сложившейся в России социально-экономической и политической ситуацией, повлекшей за собой рост числа различных форм подростково-юношеской девиации. Анализируя индивидные, психолого-педагогические, социально-психологические, личностные и социальные факторы, автор указывает на их тесную взаимосвязь при формировании девиантного поведения. Приводятся результаты эмпирического исследования социальных и личностных характеристик юношей с делинквентным и нормативным поведением.

**Ключевые слова:** нормативное поведение, девиантное поведение, делинквентное поведение, формы девиантного поведения, социально-психологические факторы формирования девиантного поведения, личностные факторы формирования девиантного поведения.

S.K. LETIAGINA

### **About Socio-Psychological Factors of Formation of Delinquent Behaviour in Juvenile Age**

The theme of the research topicality is determined by socio-economical and political situation in Russia, the result of which has become the increase of number of different forms of juvenile deviations. Analyzing individual, psychological and pedagogical, socio-psychological, personal and social factors the author emphasizes their close correlation in formation of deviant behaviour. The author of the article gives the results of empirical research of social and personal characteristics of young men with delinquent and normative behaviour.

**Key words:** normative behaviour, deviant behaviour, delinquent behaviour, forms of deviant behaviour, socio-psychological factors of formation of deviant behaviour, personal factors of formation of deviant behaviour.

Россия переживает сложный период – раскол общества, затянувшиеся социально-экономические и политические преобразования, разрушение прежних стереотипов поведения, потерю идеалов и ценностей. Это является одной из причин неуверенности людей в завтрашнем дне. Подростки и юноши со свойственной этим возрастным периодам чувствительностью оказываются наиболее незащищенными, уязвимыми, одинокими и психически беспомощными перед жизненными трудностями. Часто они не готовы к новым жестким требованиям общества, не способны сделать самостоятельного выбора и взять на себя ответственность за свое поведение, за свое будущее, и поэтому оказываются в стрессовых ситуациях. Не обладая жизненными навыками, не умея выбирать эффективные способы снятия напряжения, которые давали бы им возможность сохранить свою индивидуальность и сформировать здоровый и эффективный стиль жизни, они не справляются с многочисленными трудностями. Это приводит к дезадаптивному и саморазрушающему поведению.

Проблеме девиантного поведения как не соответствующего общепринятым или официально установленным социальным нормам современная наука уделяет особое внимание. При этом одни ученые предпочитают в качестве точки отсчета («нормы») использовать экспектации (ожидания) соответствующего поведения, а другие – аттитюды (эталон, образцы) поведения. Некоторые полагают, что девиантными могут быть не только действия, но и идеи (взгляды). Девиантное поведение нередко связывают с реакцией общества на него, и тогда определяют его как «отклонение от групповой нормы, которое влечет за собой изоляцию, лечение, тюремное заключение или другие наказания нарушителя»<sup>1</sup>.

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического

здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии. Эту группу составляют следующие типы: астеники, шизоиды, эпилептоиды и лица с акцентуированным характером. Во-вторых, это поведение, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые. Оно выражается в форме проступков или преступлений. Когда такие проступки сравнительно незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьезны и наказываются в уголовном порядке – преступлениями. Соответственно, говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении<sup>2</sup>. На основании ключевых положений работ отечественных (А.А. Александров, В.В. Королев, В.Н. Кудрявцев, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, И.А. Невский, В.Ф. Пирожков, В.Г. Степанов и др.) и зарубежных (Дж. Вест, А. Джекинс, М. Ниссен, А. Патаки, Д. Фаррингтон и др.) ученых следует признать целесообразность деления девиантного поведения на преступное (криминальное) и аморальное, безнравственное (не влекущее за собой уголовной ответственности).

Поведение, отклоняющееся от морально-нравственных норм человеческого общежития, проявляется в разных формах социальной патологии – пьянстве, наркомании, воровстве. Связь между этими видами поведения состоит в том, что совершению преступлений предшествует аморальное поведение. Как ни различны формы девиантного поведения, по утверждению И.С. Кона, они взаимосвязаны. Пьянство, употребление наркотиков, агрессивность и противоправное поведение образуют единый блок, так что вовлечение подростка в один вид девиантных действий повышает вероятность его вовлечения и в другие. Противоправное поведение, в свою очередь, хотя и не столь жестко, но связано с нарушением норм психического здоровья. До некоторой степени совпадают и способствующие девиантному поведению социальные факторы (школьные трудности,



травмирующие жизненные события, влияющие на девиантную субкультуру или группы). Что же касается индивидуально-личностных факторов, то самыми важными, по мнению И.С. Кона, бесспорно, являются локус контроля и уровень самоуважения<sup>3</sup>.

В биологических, психологических, социологических и культурологических концепциях объясняются причины происхождения отклоняющегося поведения либо с точки зрения природы девиантной личности, либо с позиций отсутствия норм в социуме и девиантности субкультуры. Наверное, правильнее при анализе причин учитывать сочетание различных взаимодополняющих факторов, обуславливающих отклоняющееся поведение, – индивидуального, психолого-педагогического, социально-психологического, личностного, социального.

Целью нашего исследования явилось изучение социально-психологических факторов формирования делинквентного поведения в юношеском возрасте. Предмет исследования – сравнительный анализ социальных и личностных характеристик юношей с делинквентным поведением и юношей с нормативным поведением.

Исследование проводилось на базе Энгельсской воспитательной колонии № 13 ГУФСИН России по Саратовской области и Энгельсского профессионально-педагогического колледжа. В исследовании приняло участие 102 юноши в возрасте от 16 до 18 лет. Средний возраст составил 17 лет. В первую группу вошли воспитанники колонии – 51 человек, во вторую – студенты колледжа, также 51 человек.

Для достижения поставленной цели были использованы методы анкетирования (с целью изучения особенностей образа жизни, социального окружения юношей, причин и обстоятельств, побудивших совершить преступление, выявления жизненных приоритетов каждого и др.) и психодиагностики (использовался модифицированный В.В. Столиным и С.Р. Пантеевым вариант «Опросника самооотношения» для пенициарных учреждений Е.Г. Дозорцева)<sup>4</sup>.

Анализ полученных результатов показал, что уровень образования большинства респондентов первой группы не соответствует их паспортному возрасту (1 человек не умел читать, 2 человека только знали буквы). Диапазон образования от 1 до 11 классов, средний образовательный уровень респонден-

тов – 8–9 классов. Уровень образования во второй группе соответствует возрасту.

22% воспитанников колонии отбывают наказание за грабеж, 20% – за убийство, 16% – за причинение тяжких телесных повреждений, 12% – за насилие, кражи и разбой. При совершении преступления 30% испытуемых находились в состоянии алкогольного опьянения, 25% совершили преступление за компанию, 14% нужны были деньги, 8% – из любопытства. Лишь 4% воспитанников колонии совершили преступление намеренно – это 2 человека из 51.

При изучении обстоятельств совершения преступления было выявлено, что 44% испытуемых считают, что это случилось случайно, 28% опрошенных нужны были деньги, 12% не смогли ответить на вопрос. Таким образом, можно говорить о том, что основной причиной, побудившей юношей совершить преступление, была необходимость иметь деньги. Ответ «случайно» свидетельствует о социальной и психологической незрелости юношей. Возможно, это связано с тем, что испытуемые не владеют навыками рефлексии и даже не пытались проанализировать, что же в действительности привело их к совершению преступления. Однако о случайности совершенного преступления говорить не приходится, поскольку до попадания в колонию 46% испытуемых из первой группы были осуждены условно, 42% состояли на учете по делам несовершеннолетних, а 19% – на внутришкольном учете.

Психологический климат в семье испытуемых из второй группы оценивают как благоприятный, а 60% воспитанников колонии характеризуют свои семьи как неблагополучные (у 8 родителей лишены родительских прав, у 9 – один или оба родителя пьют, у 12 – родители склонны к выпивкам, скандалам, конфликтам, дракам). Именно эти 60% испытуемых, в отличие от остальных, считают назначенное им наказание справедливым. Возможно, это связано с тем, что родители, злоупотребляющие алкоголем или применяющие неэффективные стратегии воспитания, закладывают с раннего детства жизненный сценарий ребенка, главным «достижением» которого является чувство вины. Отсюда и следует не всегда объективная оценка совершенного преступления и понесенного за него наказания.

Интересными и показательными представляются нам результаты, полученные при



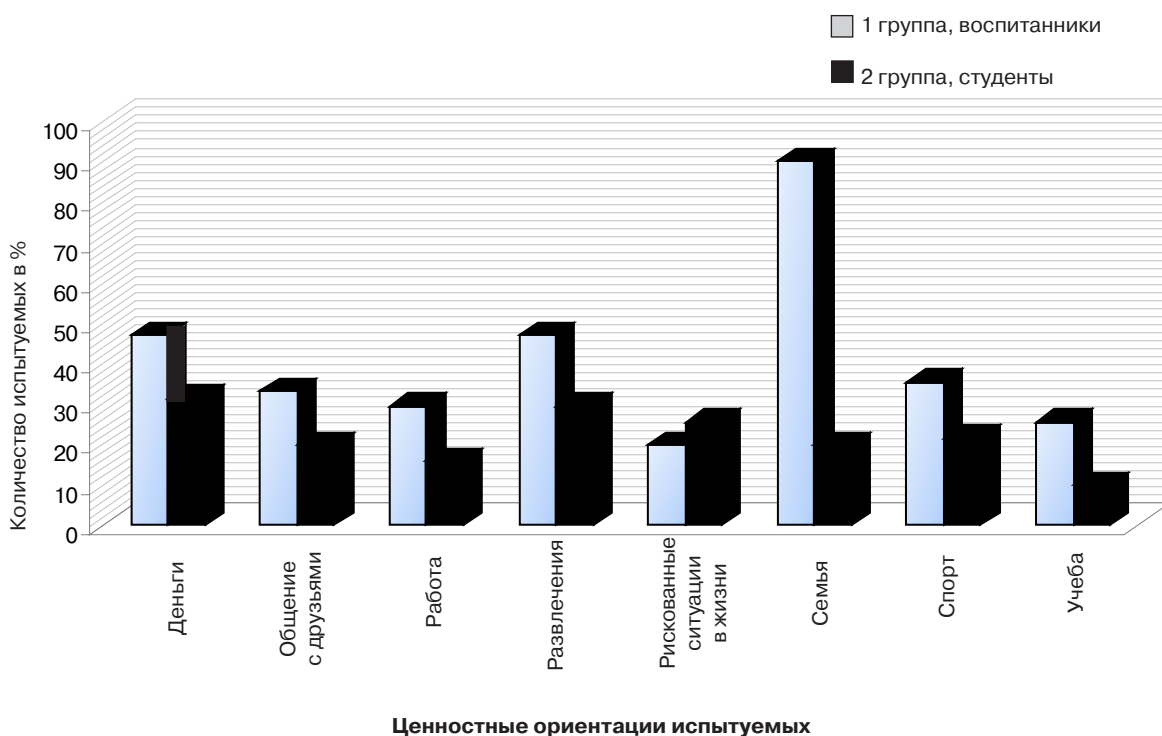
исследовании ценностных ориентаций воспитанников колонии и студентов колледжа, изучение которых осуществлялось посредством ранжирования вариантов ответов на вопрос: «Что для вас представляется наиболее ценным в жизни?» (рисунок).

В первой группе наибольшее количество выборов получили следующие ценности: семья, далее следуют деньги, развлечения, общение с друзьями, спорт, работа, учеба. Наименее приоритетными являются рискованные жизненные ситуации. Во второй группе наиболее значимыми ценностями являются деньги и развлечения, стремление к риску. Студенты колледжа любят опасность, «экстрим», «широкую» жизнь, и такой образ жизни, по их словам, позволяет им завоевывать авторитет в своем окружении. В данном случае испытуемые из второй группы ясно демонстрируют потребность в самоутверждении, «чувство взрослости», ложно понятый долг перед компанией, зависимость от непосредственного окружения. Учеба, семья, работа получили наименьшее количество выборов. В раннем юношестве учебная деятельность играет важную роль, испытуемые признают значимость учения и мотивируют это тем, что «учеба нужна, чтобы получить профессию». Однако это, скорее, декларация, нежели осмысленное представление или жизненная позиция. До совершения преступления 36% юношей учились, 19% – работали,

25% – совмещали работу и учебу. Однако данные обстоятельства не удержали их от совершения преступления. Следовательно, здесь можно говорить о том, что испытуемые психологически не готовы к профессиональной деятельности. Развлечения и деньги играют для них более значимую роль, нежели труд, и получать деньги на развлечения они хотят не прилагая усилий. Это стремление и становится причиной многих преступлений. И только попадая в места лишения свободы, молодые люди начинают ценить то, что раньше для них не имело особого значения. 90% воспитанников колонии раскаиваются в содеянном, а видение перспектив своей будущей жизни выглядит достаточно оптимистично. Испытуемые из первой группы, выйдя на свободу, будут искать работу (33%), вернуться в семью (16%), будут учиться дальше (8%), будут работать и учиться (18%), создадут семью и начнут все заново (12%), не будут совершать ошибок и плохих поступков (13%).

Обратимся к результатам исследования, полученным по методике «Опросник самоотношения» (таблица).

Показатели по шкалам «Глобальное отношение к себе» ( $t_{\text{эм.}} = 4,01$ ,  $p < 0,01$ ) и «Ожидаемое отношение других» ( $t_{\text{эм.}} = 2,42$ ,  $p < 0,05$ ) значимо выше в первой группе, а по шкалам «Аутосимпатия» ( $t_{\text{-крит.}} = 3,88$ ,  $p < 0,05$ ) и «Самоуважение» ( $t_{\text{-крит.}} = 6,43$ ,  $p < 0,01$ ) – во второй.



**Результаты методики «Опросник самооотношения», средние значения**

№ группы	Глобальное самооотношение	Самоуважение	Аутосимпатия	Ожидаемое отношение других
1	16	7,8	8,1	8,6
2	12,3	11,5	9,2	8,2

При анализе результатов по шкале «Глобальное самооотношение» не следует упускать из виду одно важное обстоятельство: процессы самоотражения (самосознания и самопознания) сопровождаются самооценкой, вернее, этот компонент включает в себя самооценку, ибо задача «работы» самосознания и самопознания заключается не только в том, чтобы знать что-то о себе, но и (наверное, в первую очередь) в том, чтобы оценить свои свойства и возможности по определенным критериям («хороший – плохой», «годный – негодный» и т.д.)<sup>5</sup>.

«Глобальное самооотношение, – пишет В.В. Столин, – относительно трех других эмоциональных составляющих предполагает, что некоторый аспект отношения может оставаться постоянным, хотя и глобальное самооотношение – это возможно при "компенсаторном" росте других компонентов – будет расти»<sup>6</sup>. Так, субъект с низким самоуважением может сохранять его постоянным, не стараться повышать его уровень, например из страха неудачи, но одновременно повышать или поддерживать общее позитивное самооотношение либо выражением симпатии к себе, либо ожиданием позитивного отношения от других. В нормально функционирующей системе самооотношения уменьшение, например, симпатии к себе может быть скомпенсировано пропорциональным увеличением самоуважения так, чтобы интегральное отношение осталось на прежнем высоком уровне. Таким образом, попадая в исправительное учреждение, молодые люди зачастую через переоценку ценностей, переживания, связанные с судебным процессом, приходят к осознанию того, что приобрели определенный жизненный опыт. Таким образом, взгляд на свое «Я» с позиции внутреннего наблюдателя дает возможность оценить смысл жизни в целом и относиться к себе в общем позитивно, убеждая себя в том, что подобные ошибки в будущем не повторятся.

Результаты по шкалам «самоуважение» и «аутосимпатия», как уже говорилось выше, у юношей из первой группы ниже, чем у юношей из второй. Согласно результатам В.В. Столина, аспектом строения самооотношения, его макроструктурой являются эмоциональные

компоненты или измерения самоуважение, аутосимпатия, образующие эмоциональное пространство, в котором разворачиваются соответствующие действия-установки. Аддитивность этой структуры выражается в общем чувстве положительного или отрицательного отношения личности к себе. «Симпатия–антипатия» связана с непосредственным переживанием приязни или неприязни, безоценочной положительной либо отрицательной эмоции расположенности, либо нерасположенности. Измерение «уважение–неуважение» также относится к эмоциональной сфере отношения, но фиксирует более оценочный компонент отношения, предполагающий сравнение или внутреннее обоснование.

Совершив преступление, юноши из первой группы осуждают себя, жалеют об ошибках, чувствуют угрызения совести, вину, неуверенность в своих силах, испытывают внутриличностные сомнения, возможно, раскаиваются. И здесь важным моментом является защита себя от антипатии<sup>7</sup>.

Таким образом, аутосимпатия для испытуемых из первой группы является более значимым измерением, чем самоуважение, во всяком случае, в аспекте самоподдержания. Оказывается, что субъект жертвует своим самоуважением для того, чтобы не допустить явной, сознаваемой антипатии к себе, что человек может действовать по принципу «Да, Я нехорош, потому что Я слаб, но Я не плох». Данный механизм работает, в первую очередь, у испытуемых первой группы. Однако возможен и другой вариант развития защиты от антипатии. Юноши могут относиться к себе, руководствуясь противоположным принципом – «Пусть Я нехорош, и, может быть, даже плох, зато Я силен, успешен и компетентен». В этом случае более значимым оказывается уже самоуважение. Таким образом, при совершении преступления у юношей возникает чувство самоочищения, желание преодолеть негативное отношение к себе.

Кроме этого, выделяется и такой аспект самооотношения, как «ожидаемое отношение других», который, являясь независимым (и высокостабильным) измерением самооотношения, не является в прямом смысле эмоци-

ональным измерением. Его специфика в том, что оно предполагает субъективную смену «хозяина» чувства – антипатия и симпатия в собственный адрес приписываются другим людям вообще. Это – «пересаженное внутрь» отношение других.

Уровень по шкале «ожидаемое отношение других» у воспитанников колонии выше, чем у студентов колледжа. Получившие наказание за совершенное преступление воспитанники колонии считают, что искупили свою вину перед обществом и вправе рассчитывать на понимание со стороны окружающих, а возможно, и на прощение.

Таким образом, существуют разнообразные взаимосвязанные факторы, обуславливающие генезис девиантного поведения. Индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок девиантного поведения, затрудняет социальную и психологическую адаптацию индивида. Педагогический фактор проявляется в дефектах школьного и семейного воспитания. Психологический фактор раскрывает неблагоприятные особенности взаимодействия индивида со своим ближайшим окруже-

нием в семье, на улице, в коллективе и проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к психолого-педагогическому воздействию семьи, школы, общественности, к саморегулированию своего поведения. Социальный фактор определяется социальными, экономическими, политическими и другими условиями существования общества.

По мнению большинства психологов и социологов, наиболее продуктивным считается социально-личностный подход, основанный на использовании принципа дополнительности как взаимодействия ситуативных и транситуативных (личностных) факторов, объединяющих биологические, психологические и социальные причины девиаций. Причем детерминирующими отклоняющееся поведение являются личностные факторы, а ситуативные играют роль модулятора, определяя вариативность проявления личностных особенностей (С.А. Белокобыльская, В.П. Емельянов, Я.Л. Коломинский, А.А. Реан)<sup>8</sup>. Данное положение было также подтверждено результатами нашего исследования.

### Примечания

<sup>1</sup> Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М., 2007. С. 19.

<sup>2</sup> См.: Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М., 2001. С. 16.

<sup>3</sup> См.: Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989. С. 252.

<sup>4</sup> Дозорцева Е.Г. Психологическая травма у подростков с проблемами в поведении. Диагностика и коррекция. М., 2007. С. 38.

<sup>5</sup> См.: Психология самосознания: Хрестоматия. Самара, 2003. С. 174.

<sup>6</sup> Указ соч. С. 175.

<sup>7</sup> Там же. С. 228.

<sup>8</sup> См.: Клейберг Ю.А. Указ. соч. С. 49.

УДК 159.9:316.6

Т.В. БЕСКОВА

Институт социального образования (филиал)  
Российского государственного социального университета  
E-mail: beskova-t@yandex.ru

## **Взаимосвязь ценностных ориентаций и установок в любви у мужчин с разным семейным статусом**

В статье приводятся результаты эмпирического исследования по выявлению межфункциональных связей между ценностными ориентациями и установками в любви у мужчин, состоящих и не состоящих в браке; изучается структура ценностных ориентаций в данных группах; выделяются общие и частные системообразующие ценности, а также рассматриваются особенности установок в любви в данных выборках.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, структура ценностей, стили любви, установки в любви, семейный статус.

T.V. BESKOVA

### ***Intercommunication of the Value Orientations and Love Orientations of Males with Different Family Status***

The article contains the results of empirical research in revealing of inter-functional communications between the value orientations and love orientations of married and unmarried mans; explores the structures of the value orientations in the above-mentioned groups; points out the general and the particular system forming values; examines the peculiarities of love orientations in such excerpts.

**Key words:** value orientations, structure of the values, love styles, love orientations, family status.

Многочисленные исследования ценностных ориентаций свидетельствуют о том, что они являются важнейшим компонентом структуры личности. Именно в них аккумулируются весь жизненный опыт, накопленный личностью в процессе ее развития, все следы внешнего воздействия со стороны природы и общества. Усваиваемые в ходе формирования личности ценностные представления служат для индивида своеобразным эталоном, с которым он постоянно сопоставляет свои интересы и личные склонности, испытываемые потребности и актуальное поведение.

В психологической литературе уделяется пристальное внимание выявлению межфункциональных связей ценностных ориентаций с другими социально-психологическими характеристиками личности. Однако исследований, посвященных взаимосвязи ценностных ориентаций с таким социально-психологическим феноменом, как «любовь», не обнаруживается. Вероятно, их отсутствие можно объяснить тем, что любовь представляет собой исключительно сложный объект психологического анализа. Несмотря на значимость переживания любви с точки зрения развития личности, данное психологическое явление остается мало изученным. Ее интимный характер, малодоступность для изучения неизбежно приводят к фрагментарности наших знаний об этом явлении. Тем не менее можно сказать, что понятие «любовь» репрезентирует для большинства людей определенную психологическую реальность, не смешиваясь с другими близкими понятиями.

Изучение взаимосвязи ценностных ориентаций и установок в любви у мужчин с разным семейным статусом и определило цель нашего исследования.

Для изучения ценностных ориентаций в качестве методического инструментария использовалась методика Рокича (список терминальных и инструментальных ценностей), для изучения установок любви – «Шкала установок любви» (адаптирована из Hendrick & Hendrick, 1992)<sup>1</sup>. Статистическая обработка

результатов исследования производилась при помощи *t*-критерия Стьюдента и корреляционного анализа.

В исследовании приняло участие 87 мужчин, из них 43 не состоящих в браке и 44 – состоящих в браке. Возрастной диапазон неженатых мужчин составил от 17 до 42 лет (средний возраст – 29 лет), женатых от 20 до 59 лет (средний возраст – 33,6 года).

Обратимся к иерархиям терминальных ценностей неженатых и женатых мужчин (табл. 1).

Коэффициент дифференциации ценностей мужчин, не состоящих в браке, несколько ниже ( $R = 10,72$ ), чем дифференцированность ценностей мужчин, состоящих в браке ( $R = 11,41$ ). Это говорит о том, что ранги ценностей женатых мужчин в выборке более сходны, чем у неженатых.

При анализе иерархий терминальных ценностей в исследуемых группах представляется возможным выделить универсальные ценности, т.е. не зависящие от семейного статуса респондентов. К ним относятся «здоровье», «любовь», «наличие хороших и верных друзей». В то же время существуют и частные ценности. Так, среди ведущих ценностей неженатых мужчин таковыми являются «жизненная мудрость» и «интересная работа», а женатых – «счастливая семейная жизнь» и «материально обеспеченная жизнь». Также выделяются общие ценности, находящиеся в «основании» иерархических структур – «творчество», «красота природы и искусства», «счастье других», «развлечения».

В целом, в выборках наблюдается достаточно большое количество различий рангов (6 из 18). Статистически значимые различия обнаружены по ценностям «жизненная мудрость» ( $t = 2,91, p < 0,01$ ), «наличие хороших и верных друзей» ( $t = 2,54, p < 0,05$ ), «познание» ( $t = 2,16, p < 0,05$ ), «любовь» ( $t = 2,25, p < 0,05$ ), «материально обеспеченная жизнь» ( $t = 2,4, p < 0,05$ ) и «счастливая семейная жизнь» ( $t = 5,3, p < 0,001$ ). Первые три ценности являются более значимыми для неженатых

Таблица 1

## Иерархии терминальных ценностей неженатых и женатых мужчин

Терминальные ценности	Неженатые		Женатые		Разрыв
	средний балл	ранг	средний балл	ранг	
Активная жизнь	7,95	6	8,41	7	-0,46
Жизненная мудрость	6,44	3	9,45	8	-3,01
Здоровье	3,79	1	3,14	1	0,65
Интересная работа	7,28	5	7,5	6	-0,22
Красота природы	12,95	16	14,5	17	-1,55
Любовь	6,67	4	4,73	2	1,94
Материально обеспеченная жизнь	8,42	7	6,02	4	2,4
Друзья	4,72	2	6,5	5	-1,78
Признание	9,05	8	10,43	11	-1,38
Познание	10	11	11,82	14	-1,82
Продуктивная жизнь	11,19	13	10,77	12	0,42
Развитие	11,84	14	11,7	13	0,14
Развлечения	12,88	15	13,34	15	-0,46
Свобода	9,91	10	10,2	10	-0,29
Семья	10,05	12	5,18	3	4,87
Счастье других	13,53	17	13,66	16	-0,13
Творчество	14,51	18	14,55	18	-0,04
Уверенность в себе	9,67	9	9,66	9	0,01

мужчин, а ценности «любовь», «материально обеспеченная жизнь» и «счастливая семейная жизнь» наиболее значимы для состоящих в браке.

Рассмотрим структуру ценностей мужчин, состоящих и не состоящих в браке. Наибольшая плеяда ценностей обнаружена у неженатых мужчин (рис. 1).

Ядро ценностной структуры в данном случае образует «счастливая семейная жизнь» (32% статистически значимых связей), но стоит отметить, что из шести связей лишь две являются положительными – с ценностями «любовь» ( $r = 0,38$ ) и «наличие хороших и верных друзей» ( $r = 0,3$ ), которые,

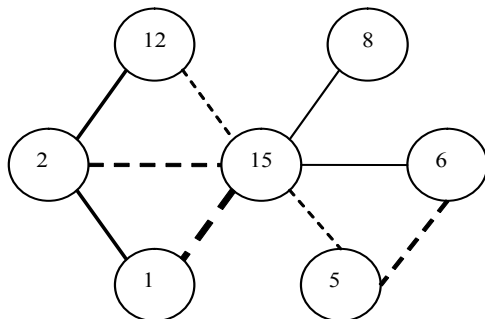


Рис. 1. Ядерные компоненты структуры терминальных ценностей мужчин, не состоящих в браке:

1 – активная деятельная жизнь; 2 – жизненная мудрость; 5 – красота природы и искусства; 6 – любовь; 8 – наличие хороших и верных друзей; 12 – развитие; 15 – счастливая семейная жизнь

в свою очередь, не связаны между собой. Остальные же четыре связи отрицательные («активная деятельная жизнь» ( $r = -0,49$ ), «жизненная мудрость» ( $r = -0,39$ ), «красота природы и искусства» ( $r = -0,35$ ), «развитие» ( $r = -0,34$ )). Второе место по количеству связей принадлежит ценности «жизненная мудрость» (19%), которая связана с ценностью «счастливая семейная жизнь» отрицательной связью ( $r = -0,39$ ). Можно сказать, что ядро структуры занимают два класса ценностей – межличностных отношений и собственного совершенствования, – но они отчасти противопоставляются друг другу, что можно назвать обратной связью. Таким образом, выявление действительно значимого центра затрудняется в связи с тем, что структура ценностей мужчин, не состоящих в браке, построена по принципу обратной связи.

Число корреляционных связей между терминальными ценностями у мужчин, состоящих в браке, значительно меньше, наибольшее число имеют «здоровье» и «свобода» (по 3). Так, ценность «здоровье» связана положительной связью с ценностью «любовь» ( $r = 0,3$ ) и отрицательными – с ценностями «общественное признание» ( $r = -0,3$ ), «творчество» ( $r = -0,35$ ). В то же время две последние между собой статистически значимых связей не имеют. Что касается связей с ценностью «свобода», то все они имеют отрица-



тельный характер – «наличие хороших и верных друзей» ( $r = -0,435$ ), «интересная работа» ( $r = -0,39$ ), «счастье других» ( $r = -0,31$ ). И так же, как и в предыдущем случае, эти ценности не связаны между собой. Это позволяет нам говорить о слабости структуры и несогласованности ценностей женатых мужчин. Можно отметить, что ценности «продуктивная жизнь» и «развитие» у мужчин, состоящих в браке, не имеют ни одной корреляционной связи, тогда как у неженатых мужчин последняя является системообразующей. Интересным является и тот факт, что у данной группы респондентов отсутствует связь между ценностями «счастливая семейная жизнь» и «любовь».

Рассмотрим иерархию инструментальных ценностей мужчин, состоящих и не состоящих в браке (табл. 2.).

В иерархиях ценностей отчетливо прослеживается тенденция к меньшей дифференцированности и, соответственно, размытости инструментальных ценностей неженатых мужчин. Так, коэффициент дифференциации в этой выборке ( $R = 7$ ) значительно ниже, чем у женатых ( $R = 9,78$ ). Таким образом, ранги инструментальных ценностей женатых мужчин (так же как и терминальных) более сходны, чем в выборке неженатых. Тем не менее отчетливо обнаруживается иерархия ценностей – вершина, средняя часть и основание, которые имеют

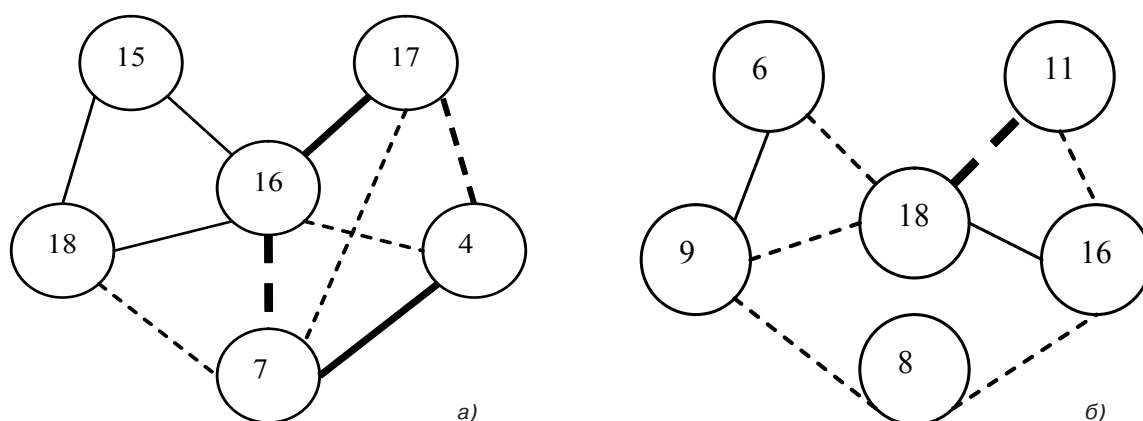
как общие, так и вариативные ценностные ориентации. К общим универсальным ценностям, находящимся на вершине иерархии, относятся «воспитанность» и «ответственность». Но в то же время обнаружены и существенные различия в ведущих инструментальных ценностях мужчин с разным семейным статусом. Если неженатые мужчины среди приоритетных ценностей называют «образованность», «аккуратность» и «смелость», то женатые – «жизнерадостность», «честность» и «независимость». Общими (инвариантными) ценностями, находящимися в основании иерархической структуры, являются ценности «высокие запросы», «непримиримость» и «эффективность в делах». Статистически значимые различия рангов обнаружены лишь по двум ценностям ориентации – «высокие запросы» ( $t = 3,03$ ,  $p < 0,01$ ) и «терпимость» ( $t = 2,7$ ,  $p < 0,01$ ). Первая ценность является более значимой для мужчин, не состоящих в браке, а вторая («терпимость») – для мужчин, состоящих в браке. Таким образом, неженатые мужчины имеют более высокие притязания и столь же высокие требования к жизни, а женатые более терпимы к мнению других и больше умеют прощать людям их ошибки.

Другая картина вырисовывается в результате корреляционного анализа. Что касается структуры инструментальных ценностей

Таблица 2

**Иерархии инструментальных ценностей неженатых и женатых мужчин**

Терминальные ценности	Неженатые		Женатые		Разрыв
	средний балл	ранг	средний балл	ранг	
Аккуратность	7,49	3	8,05	6	- 0,56
Воспитанность	7,05	1	5,95	1	1,1
Высокие запросы	12,5	17	15,73	18	- 3,23
Жизнерадостность	7,98	6	6,59	2	1,39
Исполнительность	9,35	11	8,89	8	0,46
Независимость	8,37	7	7,93	5	0,44
Непримиримость	14,05	18	12,8	17	1,25
Образованность	7,33	2	8,95	9-10	- 1,62
Ответственность	7,74	4	7,27	3	0,47
Рационализм	8,72	8	10,34	13	- 1,62
Самоконтроль	10,84	13	8,45	7	2,39
Смелость	7,93	5	9,64	11	- 1,71
Твердая воля	9,07	9	10,66	15	- 1,59
Терпимость	11,14	15	8,95	9-10	2,19
Широта взглядов	10,74	12	12,14	16	- 1,4
Честность	9,26	10	7,39	4	1,87
Эффективность в делах	11	14	10,61	14	0,39
Чуткость	11,79	16	10	12	1,79



**Рис. 2. Ядерные компоненты структуры инструментальных ценностей мужчин:**

а) неженатые мужчины; а) женатые мужчины; 4 – жизнерадостность; 6 – независимость; 7 – непримиримость; 8 – образованность; 9 – ответственность; 11 – самоконтроль; 15 – широта взглядов; 16 – честность; 17 – эффективность в делах; 18 – чуткость

мужчин, состоящих и не состоящих в браке (рис. 2), то они отличаются как числом статистически значимых связей, так и качественным содержанием.

В структуре ценностных ориентаций неженатых и женатых мужчин системообразующими являются различные инструментальные ценности. В первой группе наибольшее количество корреляционных связей, которые охватывают 25% высокозначимых связей первого порядка, принадлежит ценности «честность». Она положительно коррелирует с ценностями «эффективность в делах» ( $r = 0,58$ ), «чуткость» ( $r = 0,36$ ), «широта взглядов» ( $r = 0,32$ ), а отрицательно – с ценностями «непримиримость» ( $r = -0,51$ ), «жизнерадостность» ( $r = -0,35$ ).

В структуре же ценностей женатых мужчин системообразующей является ценность «чуткость» (24% связей первого порядка), но она положительно связана лишь с ценностью «честность», остальные связи с ней имеют отрицательный характер – «самоконтроль» ( $r = -0,5$ ), «независимость» ( $r = -0,33$ ), «ответственность» ( $r = -0,3$ ). Можно отметить, что количество положительных корреляционных связей между инструментальными ценностями у мужчин, не состоящих в браке, составляет 34% от общего числа, тогда как в выборке женатых мужчин этот процент гораздо ниже (14%). В данном случае основное количество приходится на связи обратной зависимости. Таким образом, при выявлении значимого центра в структуре инструментальных ценностей мужчин, состоящих в браке, мы сталкиваемся с той же трудностью, что

и при анализе структуры терминальных ценностей, построенных по принципу «обратной связи».

Рассматривая установки любви в двух группах респондентов (рис.3), мы наблюдаем практически полное наложение графиков и отсутствие каких-либо статистически значимых различий.

У респондентов из рассматриваемых групп первое место принадлежит установке (стилю) любви «агапе» – альтруистической, бескорыстной любви-самоотдачи. Это любовь человека, готового на самопожертвование. Этот стиль – сочетание Эроса и Сторге. Такой любовник чувствует обязанность заботиться о своей возлюбленной как о человеке в чем-то нуждающемся. В отношениях этого типа больше духовности, чем физической близости. В то же время Ю.Б. Рюриков, анализируя труды Дж.А. Ли, описавшего виды любви, отмечает, что любовь «агапе» в настоящее время – редкость. Из 112 канадцев и англичан только у 7% были ее признаки. Она чаще бывает женской<sup>2</sup>. Приведенные результаты противоречат полученным нами. В нашем случае достаточно высокий процент мужчин выбрал этот стиль любовных отношений (51% неженатых и 48% женатых мужчин). Возможно, при выборе данной установки происходит подмена понятия «истинная самоотдача» понятием «кажущаяся самоотдача». Представляется естественным тот факт, что человеку, находящемуся в любовных отношениях, всегда приходится чем-то жертвовать (свободным временем, развлечениями, общением с друзьями и др.) и что-то отдавать (зарплату и

др.). Это, возможно, и приводит его к мысли, что его любовь полна самоотречения, он готов пожертвовать ради нее своим чувством, не требуя никакой ответной жертвы. Второе место как у неженатых, так и у женатых мужчин занимает стиль любви «эрос» (страстная физическая любовь-влечение), третье – любовь «сторге» (теплая и надежная, спокойная любовь-дружба, «любовь без жара и глупостей»), четвертое – любовь «людус» (гедонистическая любовь-игра, которая допускает измену и не отличается особой глубиной чувств). Самые же низкие показатели в двух выборках относятся к стилям любви «прагма» (рассудочная любовь, легко поддающаяся контролю и расчету) и «мания» (любовь-одержимость, иррациональная, связанная с зависимостью).

Несмотря на то что значимых различий в установках любви мужчин с разным семейным статусом обнаружено не было, в структуре установок эти различия выявляются. Так, у неженатых мужчин «эрос» положительно коррелирует с любовью «сторге» ( $r = 0,39$ ), а «людус» – отрицательно со стилем «агапе» ( $r = -0,3$ ). В стилях любви мужчин, состоящих в браке, таких связей в 2 раза больше и все они положительные. Как и в предыдущем случае, существует связь между «эрос» и «сторге», но она является более тесной ( $r = 0,54$ ). Кроме того, обнаружены корреляционные связи между «эрос» и «агапе» ( $r = 0,56$ ), «сторге» и «агапе» ( $r = 0,61$ ), «прагма» и «мания» ( $r = 0,35$ ).

Таким образом, в обеих выборках любовь в стиле «эрос» имеет положительную связь со «сторге», несмотря на то что они

диаметрально противоположны друг другу: если первый стиль основан на физическом влечении, на страсти, то второй – в большей степени не любовь-чувство, а любовь-отношение, любовь-дружба. Возможно, это объясняется тем, что мужчины, независимо от своего семейного статуса, ищут в любви одновременно и страсть, и дружбу. В остальных же случаях взаимосвязь между стилями любви у неженатых и женатых мужчин различна. Отрицательная корреляция между стилями любви «людус» и «агапе» в выборке мужчин, не состоящих в браке, предполагает, что любовь, основанная на альтруизме и самоотдаче, исключает измену и поверхностные отношения. В выборке женатых мужчин эта связь присутствует лишь на уровне тенденции. Но в этой группе респондентов присутствуют три связи между стилями любви, которые не обнаружены в группе мужчин, не состоящих в браке. Наиболее тесной является связь между «сторге» и «агапе», что является вполне объяснимым, так как любовь «агапе» – это сочетание «эроса» и «сторге». Любовь-«агапе» во многом похожа на «сторге»: в ней так же важны душевное единение, терпение, привязанность. Связь «эрос» и «агапе» также вполне ожидаемая (душевностью «агапе» напоминает «сторге», а силой и накалом больше похожа на «эрос»). Связь же стилей любви «прагма» и «мания» весьма противоречива: если «прагма» – это достаточно холодный расчет, при котором партнер выбирается с невероятной тщательностью, то «мания» – одержимость, где чувства однозначно превалируют над разумом. Возможно, мужчины, состоящие в браке, таким образом компен-

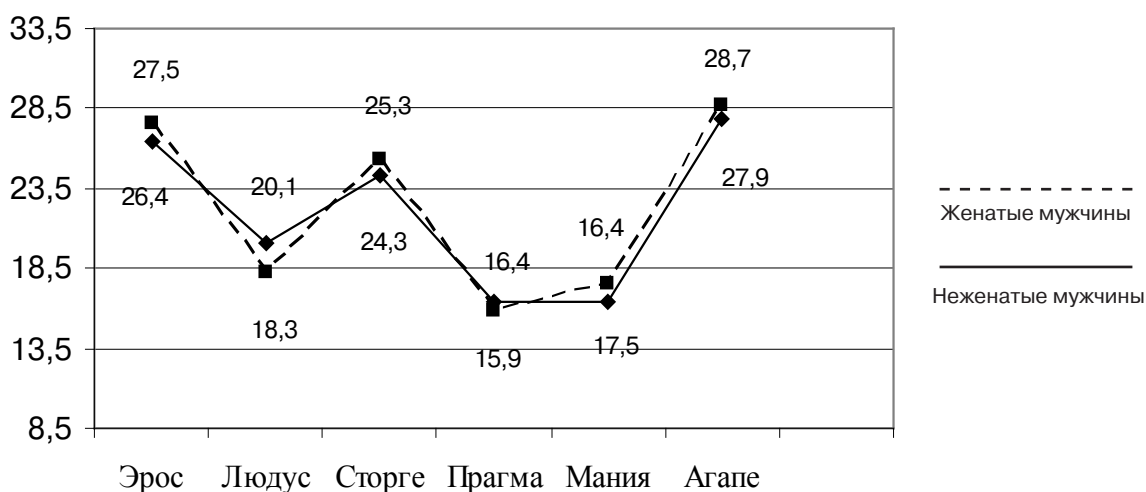


Рис. 3. Установки любви мужчин, не состоящих и состоящих в браке

сируют нехватку страсти, желая одновременно держать свои чувства под контролем. Также можно предположить, что объекты, на которые направлены два взаимоисключающих стиля любви, являются разными (любовь к жене – «прагма», любовь к другой женщине, реальной или воображаемой, – «мания»).

Корреляционное исследование ценностных ориентаций и установок любви позволило выявить те глубинные связи между ними, которые проецируют поведенческие аспекты личности. Взаимосвязь установок любви и различных видов ценностей (терминальных и инструментальных) у мужчин общей выборки не одинакова (13,9% и 14,8%). Количество взаимосвязей установок любви и терминальных ценностей у неженатых мужчин составляет 5,6%, у женатых – 8,3%. Что касается установок любви и инструментальных ценностей, то здесь, напротив, большее число взаимосвязей обнаруживается у мужчин, не состоящих в браке (9,3%) (у женатых мужчин – 5,6%). Несмотря на небольшое количество связей, представляются интересными их анализ, а также сравнение в группах мужчин с разным семейным статусом.

В выборке мужчин, не состоящих в браке, по две взаимосвязи имеют ценности-цели «свобода» и «красота природы и искусства». «Свобода» положительно коррелирует со стилями любви «эрос» ( $r = 0,31$ ) и «агапе» ( $r = 0,31$ ), а вторая ценность («красота природы и искусства») – с «прагма» ( $r = 0,31$ ) и «агапе» ( $r = 0,32$ ). Положительные связи также выявлены между ценностью «материально обеспеченная жизнь» и стилем любви «людус» ( $r = 0,3$ ) и ценностью «здоровье» и «агапе» ( $r = 0,32$ ). Несмотря на некоторую разрозненность межфункциональных связей, возможно, именно альтруистическая любовь, имеющая три взаимосвязи с ценностями-целями, является фактором, объединяющим ценности «свобода» (как самостоятельность и независимость в поступках), «здоровье» (физическое и духовное) и «красота природы и искусства».

В группе женатых мужчин число связей терминальных ценностей и установок в любви несколько больше, но лишь 33,3% от общего числа значимых связей имеют положительный характер, тогда как в выборке неженатых мужчин все связи положительные. Также в данной группе структура межфункциональных связей еще более разрознена и в основном представлена парными корреля-

циями. Лишь ценность «любовь» выступает в качестве значимой для выбора стилей любви «сторге» ( $r = - 0,3$ ) и «агапе» ( $r = - 0,31$ ), но обе эти связи отрицательные. По одной связи имеют семь терминальных ценностей: «активная жизнь» – «мания» ( $r = 0,3$ ); «жизненная мудрость» – «агапе» ( $r = - 0,32$ ); «материально обеспеченная жизнь» – «агапе» ( $r = 0,31$ ); «наличие хороших и верных друзей» – «мания» ( $r = - 0,35$ ); «развлечения» – «людус» ( $r = - 0,36$ ); «счастье других» – «сторге» ( $r = - 0,3$ ); «творчество» – «сторге» ( $r = 0,3$ ). Можно предположить, что для женатых мужчин любовь-дружба и любовь-самоотречение не являются определяющими в понимании истинной любви, т.е. ни спокойная любовь-отношения («сторге»), ни альтруистическая любовь («агапе») не соотносятся с их представлениями о любви. И это несмотря на то, что в данной выборке стиль «агапе» был избран большинством мужчин (48%).

Рассматривая инструментальные ценности мужчин, не состоящих в браке, выделяют три ценности, имеющие по две взаимосвязи с установками любви: «независимость» положительно коррелирует со стилями любви «мания» ( $r = 0,34$ ) и «агапе» ( $r = 0,4$ ); «аккуратность» имеет отрицательные взаимосвязи со стилями «эрос» ( $r = - 0,34$ ) и «агапе» ( $r = - 0,31$ ), а ценность «чуткость» отрицательно взаимосвязана со стилями «сторге» ( $r = - 0,31$ ) и «прагма» ( $r = - 0,31$ ). Ценности («воспитанность», «исполнительность», «образованность», «честность») имеют по одной корреляционной связи.

Что касается взаимосвязей инструментальных ценностей и установок любви в группе мужчин, состоящих в браке, то стоит отметить, что все связи обнаружены между различными ценностями, но с одной и той же установкой любви («людус»). Так, с этим стилем связаны «непримиримость» ( $r = - 0,49$ ), «смелость» ( $r = - 0,38$ ), «независимость» ( $r = - 0,34$ ), «терпимость» ( $r = 0,32$ ), «ответственность» ( $r = - 0,3$ ), «эффективность в делах» ( $r = 0,3$ ). Таким образом, в данном случае определяющим фактором является не ценность, а некое любовное поведение. Можно предположить, что склонность женатого мужчины к изменам, к поверхностности чувств, к игре в любовь и является определяющим фактором для выбора им ценностей-средств.

Подведем некоторые итоги.

Ценностные ориентации мужчин с разным семейным статусом имеют как черты



сходства, так и различия. Среди терминальных ценностей общими являются «здоровье», «любовь», «наличие хороших и верных друзей». Различие состоит в том, что вершину иерархий терминальных ценностей у мужчин, не состоящих в браке, образуют работа и мудрость, достигаемая жизненным опытом, а у женатых – семья и ее материальный достаток. К инвариантным инструментальным ценностям относятся «воспитанность» и «ответственность»; к вариативным – «широта знаний», «смелость в отстаивании своих взглядов» и «чистоплотность» (у неженатых мужчин), «чувство юмора», «искренность» и «независимость» (у неженатых мужчин). Ранги терминальных и инструментальных ценностей женатых мужчин в выборке более сходны, чем у неженатых.

Ядро структуры терминальных ценностей мужчин, не состоящих в браке, образует ценность «счастливая семейная жизнь», но выявление действительно значимого центра затруднено в связи с тем, что структура построена по принципу «обратной связи». У мужчин, состоящих в браке, из-за слабости структуры и несогласованности ценностей ядерные компоненты выделить невозможно.

В зависимости от семейного статуса мужчин обнаружены и различия в систематизируемых инструментальных ценностях.

Установки любви у мужчин, не состоящих и состоящих в браке, не отличаются между собой, однако присутствуют различия в структуре данных установок.

Взаимосвязь установок любви и различных видов ценностей у мужчин неодинакова: количество взаимосвязей с терминальными ценностями больше у женатых мужчин, а с инструментальными – у неженатых. В группе женатых мужчин фактором, объединяющим терминальные ценности «свобода», «здоровье» и «красота природы и искусства», является альтруистическая любовь. В группе мужчин, состоящих в браке, спокойная любовь-отношения («сторге») и альтруистическая любовь («агапе») не соотносятся с их представлениями о «настоящей» любви. В этой же группе респондентов все межфункциональные связи с инструментальными ценностями выявлены со стилем любви «людус», что позволяет предположить, что склонность женатого мужчины к изменам, к поверхностности чувств и является определяющим фактором для выбора им ценностей-средств.

### Примечания

<sup>1</sup> Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. СПб., 2002. С. 345–346.

<sup>2</sup> Рюриков Ю.Б. Мед и яд любви. М., 1990. С. 144.

УДК 159.994.4:331

И.В. МАЛЫШЕВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: iv.999@list.ru

## **Ценностно-мотивационный компонент развития синдрома эмоционального выгорания в экстремальных условиях профессиональной деятельности**

В статье рассматривается ценностно-мотивационная сфера личности «выгорающих» специалистов (в том числе и будущих), взаимодействующих в экстремальных условиях. Приводятся результаты исследования, раскрывающие влияние ценностно-мотивационного компонента личности на формирование синдрома эмоционального выгорания и значимость социально-психологических факторов.

**Ключевые слова:** ценностно-мотивационный компонент личности, синдром эмоционального выгорания, привлекательные и доступные ценности, представители экстремальных профессий, ценности социального плана.

I.V. MALYSHEV

### **The Volum-Motivational Component of Development of a Syndrome Emotional Burnout in Extreme Conditions of Professional Work**

In the present paper volum-motivational sphere of the person of «burning out» experts (including future), cooperating in extreme conditions. The results of research opening influence of a volum-motivational component of the person on formation of a syndrome of emotional burnout and the importance of social-psychological factors are resulted.

**Key words:** volum-motivational component of the person, syndrome of the emotional burnout, attractive and accessible values, representatives of the extremal professions, values of the social plan.

В психологической науке известно множество точек зрения на проблему «выгорания». Так, согласно представлениям Н.Е. Водопьяновой, «синдром выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт негативных психологических переживаний, связанных с интенсивным межличностным взаимодействием, отличающимся эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью»<sup>1</sup>. В.В. Бойко определяет синдром в качестве «эмоционального выгорания», которое представляет собой «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия»<sup>2</sup>. Но, несмотря на разность мнений и подходов, во многих работах, посвященных проблеме эмоционального выгорания, показана значимость личностных и социально-психологических факторов, влияющих на его формирование у представителей различных сфер деятельности<sup>3</sup>. Доказано, что проявление синдрома выгорания оказывает влияние на структуру личности и ее наиболее значимые компоненты. «Одной из таких краеугольных подструктур личности профессионала является его ценностно-мотивационная сфера»<sup>4</sup>.

Исследование факторов<sup>5</sup>, детерминирующих эмоциональное выгорание, позволило предположить, что определенная личностная и профессиональная направленность индивида, особенности его ценностно-мотивационной сферы влияют на развитие этого синдрома и соответствующий характер нарушений. Существует взаимосвязь между данной детерминантой, отражающей все многообразие социально-психологических факторов (например, степень удовлетворенности собой, взаимоотношениями в коллективе, трудом) и проявлением синдрома эмоционального выгорания. Особенно интересным и актуальным представляется изучение данной проблематики на примере представителей экстремальных профессий

(милиционеров вневедомственной охраны, пожарных и т.д.), чья деятельность сопряжена с повышенным травматизмом, риском для жизни, присутствием сложных жизненных моментов, психоэмоциональным напряжением и одновременно явлением монотонии.

Глубокое изучение личности данных специалистов во взаимосвязи с социальными факторами, определяющими ее развитие в сложных, быстро меняющихся условиях, позволяет всесторонне рассмотреть характер возникновения синдрома эмоционального выгорания и его особенности. Исходя из этого целью данного исследования является изучение влияния ценностно-мотивационного компонента личности на формирование синдрома эмоционального выгорания у представителей экстремальных профессий.

В исследовании приняло участие 120 милиционеров вневедомственной охраны, 50 пожарных, 50 студентов старшего курса юридической специализации и 50 представителей различных «силовых» структур (милиционеры, сотрудники пенитенциарных учреждений и т.д.). Все испытуемые служат (обучаются) в учреждениях города Саратова. Для диагностики симптомов и признаков уровня эмоционального выгорания был использован тест В.В. Бойко<sup>6</sup>. Исследование ценностно-мотивационной сферы личности проводилось посредством метода Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах»<sup>7</sup>. Также были использованы другие методы, направленные на изучение личности и социальных процессов, обсуждение которых в рамках данной статьи не представляется возможным. В целом процедура исследования включала, во-первых, диагностику выгорания в четырех группах, во-вторых, изучение ценностно-мотивационной сферы личности в группах с выявленными симптомами выгорания.

На основе проведенной диагностики по методике В.В. Бойко в профессиональной среде милиционеров вневедомственной ох-

раны была выявлена группа, состоящая из 72 испытуемых (60% от общего числа обследованных) с разной степенью проявления симптомов эмоционального выгорания (СЭВ). В выборке пожарных количество испытуемых с признаками выгорания составило 58% от общего числа обследованных (29 служащих). Среди будущих специалистов (студентов), имеющих отношение к правоохранительным органам, выявлено 52% испытуемых с разной степенью эмоционального выгорания. Для представителей различных силовых структур, которые вошли в четвертую популяцию обследованных, общее количество «выгорающих» составило 48%.

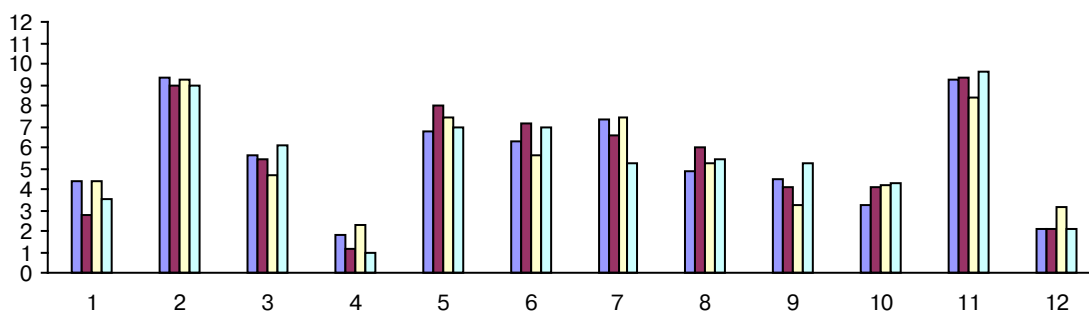
В ходе исследования по методу Е.Б. Фанталовой установлено, что в выборке милиционеров вневедомственной охраны с выявленными ранее проявлениями СЭВ обнаружено 58% испытуемых со средним (33–49 баллов) или высоким (50–72 балла) уровнем дезинтеграции мотивационной сферы личности (среднее значение – 44). В профессиональной среде пожарных и представителей разных силовых структур выявлено по 62% служащих с дезинтеграцией мотивационной сферы (42,8 и 43,7). Для выборки студентов юридической специализации это число составляет 57%. Здесь среднее значение приближается к высокому уровню дезинтеграции ценностно-мотивационной сферы личности – 50. Необходимо отметить, что исследование летного состава (Центральный научно-исследовательский авиационный госпиталь, г. Москва), проводимое Ю.В. Бессоновой аналогичными методами,

показало, что для летчиков характерен низкий уровень дезинтеграции мотивационной сферы<sup>8</sup>.

Анализ ценностно-мотивационной сферы по критерию «привлекательность» (рис. 1) у милиционеров вневедомственной охраны показывает, что для них наибольшую значимость (максимальная сумма выборов по каждому понятию-ценности находится в пределе 7–12) имеют ценности, связанные со здоровьем (среднее значения выборов данной ценности – 9,3), счастливой семейной жизни (9,2) и имеющие межличностную направленность – понятие-ценность «наличие хороших и верных друзей» (7,3). На последних позициях (минимальная сумма выбора в пределах 1–4) стоят ценности, отражающие эстетические свойства природы и искусства (1,8), творчество (2,1), свободу как независимость в поступках и действиях (3,2). К средним по значимости относятся ценности профессиональной (5,6), семейной (6,8) и социальной направленности (6,3).

Из анализа ценностно-мотивационной сферы по критерию «доступность» (рис. 2) следует, что наиболее доступными являются «активная, деятельная жизнь» (7,3) и «уверенность себе» (7,1). К малодоступным (2,9) многие испытуемые относят ценность социального плана («материально обеспеченная жизнь»).

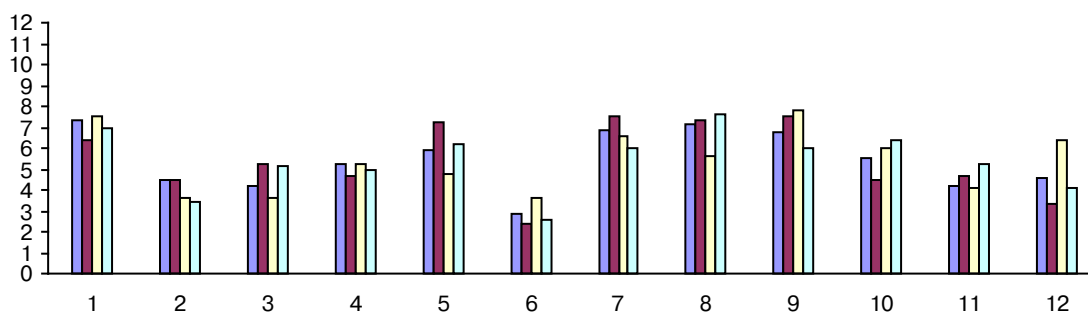
Для пожарных, как и для милиционеров, характерно то же самое сочетание наиболее значимых ценностей («счастливая семейная жизнь» – 9,3, «здоровье» – 9). Но дополнительно на передний план выступают ценнос-



Порядок расположения столбцов диаграммы: милиционеры, пожарные, студенты-юристы, представители разных силовых структур

**Рис. 1. Положение ценностей в структуре ценностно-мотивационной сферы по критерию «привлекательность»:**

1 – активная, деятельная жизнь; 2 – здоровье (физическое и психическое); 3 – интересная работа; 4 – красота природы и искусства; 5 – любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); 6 – материально обеспеченная жизнь; 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 творческой деятельности)



Порядок расположения столбцов диаграммы: милиционеры, пожарные, студенты-юристы, представители разных силовых структур

**Рис. 2. Положение ценностей в структуре ценностно-мотивационной сферы по критерию «доступность» (нумерация ценностей аналогична приведенной на рис. 1)**

ти «любовь» (8) и «материально обеспеченная жизнь» (7,1). К малопривлекательным относятся «красота природы и искусства» (1,1), «возможность творческой деятельности» (2,1) и «активная, деятельная жизнь» (2,8). Доступными для многих испытуемых данной группы являются ценности личностной (7,3), межличностной (7,5) направленности, когнитивной (7,5) и семейной сферы (7,2), труднодостижимыми – «материально обеспеченная жизнь» (2,4) и «возможность творческой деятельности» (3,3).

Испытуемые студенты-юристы с выявленным эмоциональным выгоранием при оценке значимости привлекательных ценностей повторяют выбор милиционеров. Но вместо «материально обеспеченной жизни» наибольшее предпочтение отдается «любви» (7,4). Менее предпочитаемыми по критерию привлекательности являются ценности эстетического (3,1), когнитивного (3,2) типа, а также связанные с творчеством (3,1). К наиболее доступным относятся «активная, деятельная жизнь» (7,5) и отражающая стремление индивида к познанию (7,8). Менее всего доступны ценности, связанные со здоровьем, интересной работой и материально обеспеченной жизнью (3,6).

В группе представителей разных силовых структур первые позиции по значимости занимают ценности «счастливой семейной жизни» (9,6), «здоровья» (9), «любви» (7) и «материально обеспеченной жизни» (7). Среди малопривлекательных стоит отметить ценности, отражающие эстетические чувства (1), потребность в творчестве (2,1) и характеризующие активный жизненный настрой (3,5). Наиболее доступными для себя многие испытуемые из данной группы считают ценности личностного плана – «уверенность в себе» (7,6) и «активная, деятельная жизнь» (7), а

наименее доступными – «материальное благополучие» (2,6) и «здоровье» (3,4).

Результаты анализа наиболее важных жизненных ценностей испытуемых с признаками эмоционального выгорания свидетельствуют, что актуальными (критерий «привлекательность») являются ценности семейного и социального плана («счастливая семейная жизнь», «материально обеспеченная жизнь» и «здоровье»). К малопривлекательным для всех популяций испытуемых относятся «возможность творческой деятельности», «красота природы и искусства». Для пожарных и представителей различных экстремальных профессий (четвертая выборка) сюда также относятся ценности личного и профессионального плана. Самой малодоступной (критерий «доступность») для всех представителей экстремальных профессий является ценность социальной сферы, отражающая уровень материального благополучия. А более-менее доступными испытуемые (в основном трех выборок) считают «активную, деятельную жизнь», «уверенность в себе». Интересно, что многие студенты, принимавшие участие в исследовании, ценность личностного плана «уверенность в себе» по доступности определяют как среднестатистическую (5,6). К ценностям, которые в значительной степени подчеркивают внутриличностный конфликт специалистов, рассогласование и дезинтеграцию их мотивационной сферы (здесь разница выбора ценностей по критериям «привлекательность» и «доступность» в среднем 4,4–5 баллов) следует отнести «счастливую семейную жизнь», «материально обеспеченную жизнь», «здоровье», а в среде студентов-юристов – возможность познавать, интеллектуально развиваться («познание»).

В целом, результаты исследования подтверждают значимость тезиса о том, что одним из важных этапов развития синдрома яв-



ляется несоответствие между собственным вкладом «выгорающего» профессионала и полученным или ожидаемым им вознаграждением за труд<sup>9</sup>. В данном случае это вытекает из актуальности для большинства испытуемых ценностей социальной направленности и некоторого снижения значимости профессиональных мотивов при появлении первичных признаков эмоционального выгорания. Социально-психологические факторы, таким образом, являются одними из ведущих при

формировании синдрома выгорания. Не последнюю роль в этом сложном процессе играет и незначительное положение в иерархии ценностно-мотивационной сферы «выгорающего» профессионала, таких ее элементов, как творчество, чувство эмпатии и эстетические качества. Все это негативно сказывается на развитии личности, ее социальной адаптации и тем самым препятствует формированию сдерживающих механизмов развития синдрома эмоционального выгорания.

### Примечания

<sup>1</sup> Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб., 2008. С. 29–30.

<sup>2</sup> Бойко В.В. Энергия эмоций. 2-е изд., доп. и перераб. СПб., 2004. С. 137.

<sup>3</sup> См.: Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Указ. соч.; Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежных эмпирических исследованиях // Психол. журн. 2001. Т. 22, № 1. С. 90–101.

<sup>4</sup> См.: Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. М., 2005.

<sup>5</sup> Малышев И.В. Адаптационные возможности личности на фоне синдрома эмоционального выгорания сотрудников ОВД // Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2008. Вып. 1. С. 89–99; Малышев И.В. Профилактика психического здоровья и дезадаптационных проявлений личности на ранних этапах эмоционального выгорания // Уч. зап. Пед. ин-та Саартовского гос. ун-та. Сер. Психология. Педагогика. 2008. Т. 1, № 3–4. С. 33–41; Малышев И.В. Сравнительный анализ проявления синдрома выгорания в экстремальных видах профессиональной деятельности // Вест. Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер. Психологические науки. Акмеология образования. 2008. Т. 14, № 4. С. 134–139.

<sup>6</sup> См.: Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 1998.

<sup>7</sup> См.: Фанталова Е.Б. Методика «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах» // Журн. практич. психол. 1996. № 2. С. 32–37.

<sup>8</sup> См.: Бессонова Ю.В. Ценностно-мотивационные предпосылки развития профессионального выгорания // Психология психических состояний: Материалы Первой всероссийской науч.-практич. конф. Казань, 2008. С. 115–119.

<sup>9</sup> Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психол. журн. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95.

УДК 159.9:076.5

Н.М. ГОЛУБЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: jaunt@mail.ru

## Применение тезаурусного подхода в преподавании психотерапии

В статье проанализированы функциональные особенности тезаурусного подхода, получившего распространение в ряде гуманитарных наук. В качестве метода, позволяющего исследовать реальность в максимально свободном и гибком режиме, этот подход соотносится с учебной деятельностью применительно к курсу «Психотерапия». Приведены аргументы в пользу эффективности применения этого метода в изучении психотерапии и предложена соответствующая методика.

**Ключевые слова:** тезаурус, тезаурусный подход, современное гуманитарное знание, психотерапия, методика преподавания.

N.M. GOLUBEVA

## Application of the Thesauristic Approach in Psychotherapy Teaching

In article functional features of the thesauristic approach which was extended in a number of the humanities are analyzed. The thesauristic approach as a method, allowing to investigate a reality in as much as possible free and flexible mode corresponds with educational activity with reference to a course «Psychotherapy». Arguments in favour of efficiency of application of this method in studying of are resulted and the corresponding technique is offered.

**Key words:** thesaurus, thesauristic approach, modern humanitarian knowledge, psychotherapy, teaching technique.

Ключевые проблемы современной теоретической психологии тесно связаны с очередным переосмыслением человечеством научной картины мира. Методологические ориентиры всегда были важны для психологов, а в нынешней ситуации, когда в эпистемологии доказанной считается взаимосвязь и зависимость теории, метода и факта, когда большинство наук, в том числе и «благополучные естественные», переживает, по словам А.В. Юревича, кризис рационализма и «кризис естественнонаучности»<sup>1</sup>, все больше исследователей за ответами обращается к современному гуманитарному знанию. Радикальное изменение методологических оснований науки выражается в утверждении постнеклассической парадигмы (понятие, введенное в концепции типов научной рациональности В.С. Степина)<sup>2</sup>, постпозитивистской парадигмы и «анархистской эпистемологии» П. Фейерабенда. Основные черты современного знания – синергетичность, окончательное сближение объекта и субъекта познания, субъектная обусловленность познания, постулаты сложности, вероятности, нелинейности, неустойчивости, включение ценностей в основания научного знания и т.д.

В этой связи опыт сохранения гибкости и диалогичности при формальном учете методологических принципов, накопленный в гуманитарных науках, может определить новый этап прогресса. Характерные черты современного гуманитарного знания описаны, например, М.М. Бахтиным, в частности в работе «К философским основам гуманитарных наук». Ему принадлежит разработка таких понятий, как «значение», «смысл и понимание», «диалог», «хронотоп», «множественность языков», проблемы «своего» и «чужого» слова. Вот как он определяет точность в гуманитарных и естественных науках: «Пределом точности в естественных науках является идентификация ( $a = a$ ). В гуманитарных науках точность – преодоление чуждости чужого без превращения его в чисто свое (подмены всякого рода, модернизация, неузнание чужого и т. п.)»<sup>3</sup>.

Действительно, культура не может быть осознана и включена в человеческую деятельность в полном объеме, идет ли речь об индивидууме или об обществе. Можно лишь говорить о поле ассоциаций, семантическом поле, понятийном ядре и т.д. Таким образом, речь обычно идет лишь о некоторых элемен-

тах культуры, которые неизбежно и непрерывно переструктурируются<sup>4</sup>.

В условиях «информационного взрыва», повлиявшего на культуру новейшего времени, любой исследователь задается трудно разрешимым вопросом, достаточно ли он овладел необходимым массивом информации для того, чтобы сделать подлинно научные выводы. Объективность исследования оказывается проблематичной не только в случае решения конкретных проблем, но и в принципе. Но поскольку субъективизация современной науки – естественное следствие развития культуры, и нет оснований ожидать, что эта тенденция просто дань времени, необходимо определиться с тем, как же работать с этой субъективной составляющей, сохраняя при этом требования, присущие научно ориентированному знанию. Ответ на эту потребность может предложить тезаурусный подход, получивший распространение в ряде гуманитарных наук (социологии, культурологии, литературоведении и др.). Основы тезаурусного подхода разработаны Вал.А. Луковым (совместно с Вл.А. Луковым) применительно к теории социализации и теории социального проектирования. Кроме того, авторы предлагают использовать его как универсальный инструмент изучения и анализа явлений и процессов в различных областях человеческого опыта.

В Древней Греции тезаурусом называли сокровищницу, запас. Определения этого понятия в различных дисциплинах отличаются друг от друга. Приведем те из них, которые достаточно далеко отстоят в семантическом поле.

В информатике это полный систематизированный набор данных о какой-либо области знания, позволяющий в ней ориентироваться<sup>5</sup>. В лингвистике тезаурус – это всякий словарь, который в явном виде фиксирует семантические отношения между составляющими его единицами<sup>6</sup>.

Общее во всех определениях то, что тезаурус обозначает некое особым образом оформленное и постепенно пополняемое накопление, причем систематизированное и ориентированное, являющееся базой любого вида деятельности и развития. Эти характеристики и легли в основу «содержания» этого понятия в общегуманитарном тезаурусном подходе: тезаурус – это структурированное представление и общий образ той

части мировой культуры, которую может освоить субъект»<sup>7</sup>.

Обобщим характеристики этого понятия, делающие его междисциплинарным и дающие возможность говорить о подходе. Во-первых, тезаурус представляет собой динамическую, постоянно пополняемую целостность. Во-вторых, он воплощает принцип равноценности и равнозначности всех своих элементов, подразумевая при этом синергичность. В-третьих, здесь присутствует принцип всеобщности диалога (по М.М. Бахтину, диалогизм – универсальное явление, пронизывающее все проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение; там, где начинается сознание, начинается диалог). В-четвертых, это иерархичность, сформированная на базе ценностного подхода, приоритетные элементы составляют определенную подсистему – ядро тезауруса. В-пятых, в тезаурусе возможно творческое пересоздание, переосмысление, совмещение несовместимого («кентавристика», по Д.С. Данину). В-шестых, наличествуют родственные связи с другими тезаурусами, разнообразие и изменчивость тезаурусов. В-седьмых, надо отметить формирующий характер тезауруса, его влияние на все проявления субъекта.

Принято считать, что в подготовке специалистов любой отрасли желательно придерживаться определенного подхода, идеологии, концепции или школы. В этом неоспоримое преимущество структурированности и завершенности системы знаний. С другой стороны, выбранный принцип налагает некие ограничения, закрепощает, так как любая концепция имеет ограниченный потенциал толкований и эвристичности. Ярко проявилось такая ограниченность, например, в годы диктата в нашем обществе марксистско-ленинской доктрины. В последнее время профессиональная подготовка отечественных психологов, напротив, отличается эклектичностью и бессистемностью. По сути, вся имеющаяся фактологическая информация выстраивается в их сознании в равноценностный и невыразительный ряд, состоящий из перечня различных теорий, мифологем и методик, зачастую не опирающихся на какую-либо экспериментальную или клиническую базу. В существующих пособиях напрямую не ставится вопрос о том, надо ли иметь целостную картину мира и соответствующие ей убеждения. Эта тема поднимается в некоторых совре-

менных пособиях по психологии и психотерапии, но они малодоступны для большинства студентов и могут быть рекомендованы лишь в качестве дополнительной литературы<sup>8</sup>. На самом деле существенные особенности психотерапии, и особенно обучения психотерапии, в том числе и в вузе, определяют необходимость поиска новых эффективных форм и методов ее преподавания. Весь терминологический словарь дисциплины, как и сам процесс освоения необходимых практических навыков, подразумевает широкий кругозор, достаточно высокие требования к философской и общекультурной подготовке студентов, глубину осмысления ими мировоззренческих проблем. Тогда и возникает потребность в тезаурусном подходе.

Причин целесообразности его использования в преподавании именно психотерапии, на наш взгляд, несколько. Во-первых, при его применении на практике рамки, ограничивающие познание, сужающие его до следования определенной концепции, отсутствуют. Ориентация на тезаурусный подход позволяет легко ориентироваться в многообразии гуманитарных знаний, находить пересечения в существующих концепциях, переводя информацию с языка одной на язык другой, а также адаптировать их к своему личному тезаурусу и креативно использовать.

Во-вторых, в психотерапии любых школы и направления важнейшую роль играют лексические единицы разного уровня организации. Поэтому проблематика языкознания близка ей не в меньшей, а возможно, и в большей степени, чем многих других наук антропологического цикла. В лингвистике достаточно хорошо изучены становление «языковой личности», приемы и методы ее формирования<sup>9</sup>. Мы осмелимся провести аналогию между тем, как ребенок с помощью языка выходит в большой мир общения, и тем, как будущий психолог открывает для себя огромное поле предметной области. В обоих случаях работают одни и те же механизмы. И то, что для сознания ребенка делает элементарная словарная работа при обучении грамоте, родной речи и иностранным языкам, для сознания студентов должен сделать тезаурусный подход, в результате применения которого происходит массивное усвоение терминологического аппарата современного научного языка, причем усваиваются не узкоспециальные значения терминов, а вся кроссдисциплинарная парадигма слова. Более того, по-

является возможность и способность работы со словом, своеобразное этимологическое чувство, позволяющее создавать грамотные неологизмы, что немаловажно для консультативно-психотерапевтической практики. Происходит это, в частности, путем ассоциативного усвоения латинских и греческих слов, основ, вместе с которыми в сознание студента проникает культурный пласт классического образования.

В-третьих, существует культурологический подход к жизни как к тезаурусу в противовес ее восприятию как нарратива. Если последний описывает историю жизни, то тезаурус – ее картину<sup>10</sup>. Нарративный подход достаточно активно развивался в последние десятилетия, особенно в рамках когнитивной психологии, позиционируя себя как лучший способ описания и осмысления действительности. Но опыт не сводится лишь к последовательности событий. Познание происходит не только событийно, но и словарно, не только «как это было», но и «как это бывает и какой в этом смысл». Рассматривая нарративный и тезаурусный подходы как дополнительные, не стоит забывать об их отличиях – они представляют собой несводимые к монизму противоположности. Такая дуальность перекликается с основными стратегическими подходами в психотерапии – каузальным и процессуальным. Не останавливаясь на разборе особенностей и достоинств каждого из них, заметим, что последний, соотносящийся с тезаурусом в понимании М.Н. Эпштейна и являющийся более современным, востребованным и динамично развивающимся, менее теоретически разработан и методологически обоснован. Использование понятия тезауруса в процессуальной работе, на наш взгляд, вполне уместно и продуктивно.

И, наконец, в-четвертых, модернизация образования в вузе идет сегодня в нескольких направлениях. С одной стороны, это более точный отбор передаваемых знаний, обновление вузовских учебников. С другой стороны, улучшение методических приемов, средств обучения, контроля качества знаний студентов. Но во всех случаях необходимо еще и углубление представлений о психическом настрое, установках студентов, об их возможностях и готовности воспринимать новое, их картине мира, специфике и развитии их коммуникативного поведения. В этом смысле тезаурусный подход приобретает особое значение. Он является методическим

средством, инструментом систематизации разнообразной информации, осмысления профессиональных знаний в области изучаемой дисциплины, например психотерапии, и, кроме того, средством формирования исследовательских умений, так необходимых для развития личности.

Опишем основные компоненты методики применения тезаурусного подхода в преподавании дисциплины «Психотерапия» студентам, обучающимся по специальности «педагогика и психология». Предлагаемая методика может быть использована в различных формах работы со студентами – в ходе организации самостоятельной работы, на лекциях и практических занятиях. Методика применения тезаурусного подхода включает в себя несколько этапов.

*Первый этап* – подготовительный, в основном информационный. Вводится понятие тезауруса, раскрываются его функции и особенности, достоинства. Эту информацию студенты получают из вводной проблемной лекции-дискуссии. На практическом занятии изучается «памятка», в которой изложены основные закономерности и принципы структурирования учебной деятельности в рамках тезаурусного подхода.

*Второй этап*, основной, охватывает весь учебный процесс курса психотерапии. Особая роль отводится записям слов-терминов, слов-стимулов, небольших текстов-описаний того или иного термина с разных сторон, точек зрения разных школ, в разных предметных областях. Для этого студенты заводят особые тетради-тезаурусы, в которых должно быть достаточно много места, чтобы систематически пополнять свои знания, фиксировать ассоциации, возникшие в результате сравнения или более глубокого изучения того или иного явления или термина.

*На третьем этапе*, сквозном, при помощи различных приемов исследуются и апробируются возможности использования тезаурусного подхода, например индивидуальное выполнение задания и последующее обсуждение его выполнения в группе. Приведем одно из заданий.

*Подумайте и попытайтесь самостоятельно дать развернутое определение каждому из приведенных ниже психотерапевтических и аналитических понятий и терминов. Если вы не знаете значения термина, попробуйте предположить, что бы он мог означать в*



предметной области динамической психотерапии.

*После письменного выполнения задания сделайте проверку своих знаний и интуиции, обращаясь к словарям и учебной литературе (далее по алфавиту приводится список терминов).*

Мы разработали около двух десятков аналогичных заданий. В них использованы логические приемы анализа, синтеза, сравнения, поиска сходства и различий, аналогий, видоизменения классификации и т.д. Предлагаются работа с синонимами и антонимами, образование уже существующих терминов из определений их значения (по сути, словесное конструирование), выявление и анализ концептов (опорных точек), создание неологизмов для внутреннего использования в группе и для развития вербальной креативности. Слова-термины охватывают семантическое поле различных тем изучаемой дисциплины. Приведенное выше задание стимулирует студентов на самостоятельный поиск значения слов-понятий, даже если они им неизвестны. Студенты используют исследовательские приемы – антиципацию, ассоциативное мышление, – задействуют знания из разных областей (например, знание иностранных языков, латинских корней слов). В данном случае студенты учатся «плавать» в огромном семантическом море, это развивает языковое сознание, а следовательно, мышление и креативность.

Кроме того, подобные творческие работы, выполняемые в аудиторных и внеаудиторных условиях, способны дать преподавателю информацию не только о пробелах в активном лексиконе обучающихся и лексических связях, но и о коммуникативных состояниях, предпочтениях студентов, а также о степени усвоения необходимого на данном этапе обучения материала.

Для выяснения эффективности применения тезаурусного подхода в преподавании психотерапии были проанализированы результаты обучения двух групп студентов педагогического института СГУ, контрольной и экспериментальной, из 20 и 24 человек соответственно. В экспериментальной группе на практических занятиях отводилось специальное время для работы по вышеописанной методике, давались соответствующие задания для самоподготовки. В контрольной группе эти средства не использовались. Результа-

тивность методики оценивалась по тестам, самоотчетам студентов, с помощью экспертной оценки погруженности в предметную сферу при наблюдении за парной и групповой работой. Экспертами выступали преподаватели, работающие на данном курсе и хорошо знающие эти студенческие группы.

Сравнительный анализ результатов тестирования проводился на основании расчета для каждой из двух групп среднего арифметического всех баллов, набранных за правильные ответы. По результатам контрольного теста, состоящего из 50 заданий, экспериментальная группа из 100 возможных баллов набрала в среднем 80, в то время как контрольная – в среднем только 50. В рефлексивных анкетах, предлагаемых для заполнения в экспериментальной группе, студенты отмечали возросший интерес к предмету, большую вовлеченность в работу, увлекательность заданий и высокую личностную ценность собственноручно созданного словника-тезауруса. Кроме того, многие отмечали, что обращаются к нему не только в связи с изучением психотерапии, но и в процессе учебной и повседневной деятельности.

Преподаватели-эксперты, присутствовавшие на открытых занятиях, оценивали проявленную студентами активность, грамотность построения дискурса, широту категоризации, богатство терминологического аппарата, скорость ориентирования в проблемных ситуациях (быстроту выделения ядра проблемы), гибкость мышления, присуждая баллы за каждое замеченное ими проявление данных качеств. Экспертное оценивание – процедура получения оценки на основе группового мнения специалистов (экспертов). Совместное мнение обладает большей точностью, чем индивидуальное мнение каждого. Работа экспертов происходила без взаимодействия. Все оценки, присвоенные каждым экспертом выступлениям студентов, суммировались отдельно в двух группах и делились на количество экспертов (пять). Подсчитанные таким образом итоговые экспертные оценки экспериментальной и контрольной групп составляют 23 и 15 баллов соответственно. Следовательно, по совокупности оценок результатов обучения можно констатировать целесообразность применения нашей методики и тезаурусного подхода в целом к преподаванию курса «Психотерапия» в вузе. Окончательные же выводы, безусловно, требуют более масштабного исследования.



### Примечания

- <sup>1</sup> Юревич А.В. Системный кризис психологии // Вопр. психол. 1999. № 2. С. 3–11.  
<sup>2</sup> См.: Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы. М., 2006.  
<sup>3</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 371.  
<sup>4</sup> См.: Современный словарь иностранных слов. М., 2001.  
<sup>5</sup> Русский язык: Энцикл. / Под ред. Ю.Н. Караулова. М., 2008.  
<sup>6</sup> См.: Тезаурусный анализ мировой культуры: Сб. науч. тр. Вып. 1 / Под общ. ред. Вл.А. Лукова. М., 2005.  
<sup>7</sup> Современный словарь иностранных слов. М., 2001. С. 134.  
<sup>8</sup> См.: Тимошенко Г.В., Леоненко Е.А. Стратегии и тактики практической психотерапии. М., 2007.  
<sup>9</sup> См.: Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 2005.  
<sup>10</sup> Эпштейн М.Н. Жизнь как нарратив и тезаурус // [http://exlibris.ng.ru/kafedra/2007-12-20/4\\_pushkin.html](http://exlibris.ng.ru/kafedra/2007-12-20/4_pushkin.html).

УДК 159.92.1

Г.В. ВЕРЖИБОК

Минский государственный лингвистический университет

E-mail: galina\_minsk@mail.ru

## Из практики гендерного образования студенческой молодежи

В статье раскрываются теоретические и практические аспекты подготовки молодежи к семейной жизни с акцентом на социальную значимость проблемы в русле реализации республиканских программ повышения ценности и значимости семьи. Анализируются параметры и критерии, позволяющие определить пути и формы действий общественных институтов, направленные на развитие семейных перспектив молодежи.

**Ключевые слова:** система подготовки молодежи к семейной жизни, критерии готовности к созданию семьи, знания и представления о семье и браке.

H.V. VERZHIBOK

## From Student's Youth Gender Education Practice

The theoretical and practical aspects of youth preparation to family life are presented in the article. The accent is in social significance of the problem in the realization sphere of the Program of evaluation and significance family rise in the Republic of Belarus. The criteria and parameters are analyzed here. They help to put up the ways and forms of social institutes in the sphere of youth family purposefulness of life prospects.

**Key words:** system of youth preparation to family life, criteria of readiness to family creation, knowledge and ideas about family and marriage.

Специальная психолого-педагогическая подготовка молодежи к семейной жизни является необходимостью, продиктованной реалиями наших дней. Изменчивость современного социального пространства порождает новые перспективы для реализации личности, требуя от нее высокой активности, значимым становится вопрос культуры молодых граждан. В основе программ воспитания и молодежной политики в Республике Беларусь – комплекс мер, направленных на активизацию деятельности по укреплению института семьи, упрочению ее статуса и повышению роли семейных ценностей в условиях изменений в системе образования.

Неоднократно многими исследователями и практиками (А.А. Аладын, И.В. Дуб-

ровина, Д.Э. Немировский, В.И. Слепкова, Н.Н. Толстых, Г.Г. Филиппова, Т.И. Юферева, Л.Б. Шнейдер и др.) выделялся спектр проблем семейных отношений – обострение внутрисемейных противоречий, частота конфликтов, неустойчивость семейных связей, ослабление стабильности брачного союза, которые отражаются на разных сферах жизнедеятельности, проецируются от родительской семьи на молодые семьи, дестабилизируя социальное взаимодействие и личные контакты<sup>1</sup>. Неумение выстраивать взаимоотношения, психологическая неграмотность, низкая культура чувств и пр. приводят многие семьи к распаду и дезадаптации, а молодежь – к бесперспективности и нежеланию построения новых моделей поведения, не-

разрешенные вопросы повергают в уныние и апатию, снижают личностную и социальную активность<sup>2</sup>. Однако есть и стремление разобраться в себе, научиться применять теоретические знания практически, существует интерес к проблемам морали, семейных отношений, смысла жизни, который является благоприятной предпосылкой для нравственной и психологической подготовки будущего семьянина.

Многогранные семейные роли требуют сложной и кропотливой работы, совокупности навыков, большого круга знаний. Одним из существенных путей формирования эгалитарного мировоззрения, осознанного родительства, равноправия отношений между полами становится *гендерное образование и просвещение* молодежи. Нарушения и упущения в системе подготовки подрастающего поколения к вступлению в брачный союз и «дообучение» взрослых, уже состоящих в нем, становятся актуальной и важной социальной проблемой.

Новые условия не только повысили значение целенаправленной подготовки к выполнению семейных ролей в целом, но и изменили ее характер, т.е. изменилось соотношение *систематической и несистематической подготовки* к семейной жизни. Усложнение задач, стоящих перед семьей, интенсификация контактов, разносторонность коммуникаций определяют необходимость возрастания роли систематического обучения молодежи. Степень эффективности и достижения значимых позитивных результатов опосредуется целым рядом условий: сложностью самой семьи, ее структурно-динамических элементов как системы, комплексностью и разносторонностью ее связей и отношений; необходимостью квалифицированного разбора, анализа, группировки и классификации получаемых сведений, объективного и глубокого восприятия информации по различным аспектам<sup>3</sup>.

Выделенные авторами (А.К. Воднева, Н.В. Малярова, А.Н. Сизанов, В.С. Торохтий, Л.Б. Шнейдер и др.) *критерии (параметры) готовности к созданию семьи* – социальные, психолого-педагогические, морально-нравственные, мотивационные и пр. – лишь обозначают весьма многогранный круг вопросов, встающих перед молодыми людьми, и являются только определенной точкой отсчета<sup>4</sup>. Главное, чтобы у молодых людей к моменту окончания школы, а затем и других образо-

вательных учреждений была (хотя бы в основном) сформирована система *позитивных установок* на создание прочной семьи, сложилась *система знаний* о роли семьи в обществе и жизни отдельного человека, о правовых и этических нормах, регулирующих брачно-семейные отношения, о физиологических аспектах половых отношений, выработались *умения и навыки* межличностного общения, рационального ведения домашнего хозяйства, ухода за детьми и их воспитания. Разработка и реализация эффективных *программ семейного и гендерного воспитания в учреждениях образования* помогут молодежи избежать негативных последствий слабой информированности, неподготовленности и неумения применять на практике полученные знания.

Сегодня назрела необходимость не только более широкого развития сети систематического обучения (семья, детский сад, школа, средние и высшие учебные заведения, другие общественные организации и социальные институты), но и *круга освещаемых вопросов, подачи материала* с учетом ситуации и подготовленности аудитории, *связи теории и практики*. Важно сформировать у слушателей потребность в информации определенного типа, развить интерес к постижению нового, создать общую культуру понимания на основе диалога. Подготовка молодежи к семейной жизни должна включать в себя достаточно обширный спектр разнообразных знаний, что будет способствовать развитию терпимости, взаимопонимания и предполагает готовность к созданию семьи и дальнейший личностный рост каждого ее члена<sup>5</sup>. Можно привести примерный план учебной дисциплины *«Гендерное образование: подготовка молодежи к семейной жизни»* и ее структуру.

*Цель преподавания:* освоение студентами знаний о семье как базовом элементе социума для формирования готовности к семейной жизни. *Задачи изучения:* восприятие роли семьи как социально-нравственной ценности, раскрытие сущности семьи и брака как многоуровневой системы отношений на основе личностного развития каждого из членов, изучение особенностей функционирования современной семьи и формирование навыков психологического анализа явлений семейной жизни, осознание личностных смыслов и ориентаций в жизненной перспективе.

*Основные вопросы и темы для обсуждения:* семья и брак, национальные различия

семейных укладов; структурно-динамические и функционально-типологические характеристики семьи; жизненный цикл развития семьи; гендерная социализация, просвещение и воспитание; взаимоотношения юноши и девушки: дружба, любовь и романтические отношения; этика добрых отношений, ответственность и сексуальное поведение; выбор брачного партнера и мотивы вступления в брак; молодая семья и проблемы адаптации; супружеские и детско-родительские отношения; межпоколенная и внутриспоколенная коммуникация; кризисные явления: конфликты и разногласия, развод и повторный брак, одиночество и вдовство, ранние браки; совместимость и удовлетворенность браком, семейное благополучие.

Для проведения занятий с учащейся и студенческой молодежью необходимо в качестве важнейшего компонента преподавания материала установить *первичный контакт* (при первом знакомстве) и *доверительные отношения* (в процессуальной части работы). Ознакомив аудиторию со спектром предлагаемых вопросов, можно предложить работу в виде *открытых обсуждений* либо *дискуссий* или в виде подачи анонимных запросов. Можно проводить *опрос* либо *психодиагностику* по намеченным темам (при наличии необходимой информации и материала), вести рефлексивный поиск, осуществляя *обратную связь* со слушателями. Главное – не только обозначить раскрываемый вопрос, но и отметить *проблемные* стороны изучаемого явления, помочь молодежи найти *собственную позицию*, принять *свое* решение. «Советы подобно касторовому маслу – их легко давать, но нелегко принимать...» (А.М. Прихожан): педагог не может (в силу профессионализма, опыта, старшинства, статуса и пр.) и не должен давать просто ответы (полные, детальные или фрагментарные, краткие), и тем более приводить примеры из личного опыта, ему необходимо раскрыть составляющие темы, показать *позитивные и негативные* стороны процесса, направить на принятие *самостоятельного решения* каждого из присутствующих в зале. Свобода действий всегда подразумевает ответственность за поступок – это *ключевое правило* должно стать основополагающим в работе с подрастающим поколением.

Задача педагога – научить молодежь думать, принимать взвешенные решения, при-

менять усвоенное на практике (сегодня и в перспективе) с опорой на теоретические *знания* – именно на этой основе может и должен быть выстроен учебный образовательный курс. «Недостаточно овладеть мудростью, надо уметь пользоваться ею» (Цицерон). Только при этом юноши и девушки, которые по своему выбору посещают этот курс, получают не только информацию, но и увидят связь теории и практики, пути реализации своих ожиданий и притязаний на стабильное и счастливое будущее. «Молодежь – не прогрессивна, не консервативна по своей природе, она – потенция, готовая к любому начинанию...» (К. Мангейм).

То, что молодым людям необходимы хотя бы *первичные знания семейной жизни*, отражено в их *отзывах по изучении курсов* «Психология семьи» (заявлен как учебный [обязательный]) или «Подготовка молодежи к семейной жизни» (спецкурс по выбору, читаемый в Минском государственном лингвистическом университете, Белорусском государственном педагогическом университете, Российском государственном социальном университете, Институте социальной защиты, филиале Белорусского государственного экономического университета в г. Бобруйске).

Высказывания студентов (2–4-х курсов) о *значимости и целесообразности* введения такого учебного предмета: «Курс интересный и познавательный, главное – полезный для развития»; «Этот курс заставил меня переосмотреть мою жизнь, отнестись более серьезно к отношениям в семье, между мужчиной и женщиной. Я поняла, что очень много не знаю»; «Учишься анализировать происхождение ошибок родителей и заранее пытаешься запрограммировать себя на другое поведение по отношению к своим детям – все это я буду в состоянии применить теперь и на практике»; «Возникла потребность в повышении своей самооценки и уровня знаний»; «После курса можно посмотреть на свои проблемы со стороны»; «Что-то для себя в себе же открыла»; «Многое узнала, а главное – захотела узнать»; «Появилось желание самостоятельно изучать эти проблемы»; «Знания, касающиеся жизни, никогда не пропадут. Всегда приятно чувствовать себя "подкованной" в жизненных ситуациях. Что бы ни случилось, теперь, после курса я уже буду знать, где найти информацию, какие книги читать, как разрешить практичес-

ки любой жизненный вопрос»; «Рекомендуете хорошую и новую литературу – это помогает не потеряться в огромном количестве книг»; «То, что мы узнаем сейчас, нам обязательно потребуется в будущем, и даже уже понадобилось».

Высказанные пожелания касаются в основном недостаточного *временного интервала проведения* спецкурса: «слишком мало времени <...> можно было бы о стольком еще поговорить <...> не успели разобрать многие вопросы <...> здорово, что были дискуссии, но не все успевают высказаться <...> работает система обратной связи, но ответить на все наши вопросы просто нереально <...> думаю, что в дальнейшем администрация это учтет». К сожалению, сокращение гуманитарного блока образовательных дисциплин ведет к *фрагментации подачи материала*. Частично это преодолевается с помощью подготовленных авторских подборок на электронных носителях (*CD-дисках*) и в *сброшюрованных тетрадях*, куда включены учебные пособия, хрестоматии, научные и научно-популярные издания, психодиагностические методики, весь программно-методический комплекс по спецкурсам «Психология семьи» («Подготовка молодежи к семейной жизни») и «Гендерная психология» («Гендерное образование»).

Весьма важно, чтобы не только было приятие, но и пришло *осознание значимости и важности* подготовленности разных категорий молодежи, поэтому высказывания типа «вы пытаетесь нам помочь...», «может быть, мы не смогли бы разобраться в себе...», «то, что вы говорите – нужно говорить, просто не все осмеливаются это делать!» свидетельствуют об этом, а фраза «Этот курс необходимо читать в старших классах школы, а в вузах – обязательно!» является часто повторяемой, и далее многие слушатели приходят к выводу: «Психологию должны знать все!».

Очевидно, что все это свидетельствует о востребованности знаний по предлагаемым в курсе вопросам, заинтересованности и важности, личной значимости обсуждаемого.

Можно сказать, что произошел положительный сдвиг в *понимании* молодежью *роли и ценности семьи* как в жизни каждого человека, так и для продолжения жизни нации и народа в целом. В современных условиях информационного взрыва молодежи достаточно трудно сориентироваться в своих предпочтениях, сформировать адекватные реалиям жизни установки. Совокупность представленных позиций обеспечивает *зрелость личности* в социально-психологическом плане, определяет характер будущих внутрисемейных отношений и прочность брака. Утрата некоторых традиционных ориентиров и общечеловеческих ценностей привнесла в сознание подрастающего поколения неопределенность, растерянность и сомнение в правильности собственных позиций<sup>6</sup>. Большую и важную роль в восстановлении *баланса* между собственными установками и ожиданиями общества следует возложить на правильно и четко построенный, грамотно и корректно преподносимый подготовленными специалистами *образовательный курс* семейного, полового и гендерного воспитания<sup>7</sup> в школах, вузах и других учебных заведениях.

Необходимы целенаправленные усилия различных организаций и социальных институтов, педагогов и психологов, родителей и всех заинтересованных лиц в формировании у молодого поколения *представлений* о своей будущей семейной жизни в реальных общественных условиях. Радикальное решение этой проблемы возможно на основе раскрытия компонентов и параметров семейных отношений. Тем самым общая проблема – *быть или не быть семье* – будет разрешаться на позитивном уровне.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Андреева Т.В. Психология современной семьи. СПб., 2005.

<sup>2</sup> См.: Олифиревич Н.И. Психология семейных кризисов. СПб., 2006.

<sup>3</sup> См.: Вержибок Г.В. Концептуальные основы подготовки молодежи к семейной жизни: В 3 ч. // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы II Всерос. науч. конф. Москва, 25–27 октября 2005 г. Ч. 1. М., 2005. С. 220–229.

<sup>4</sup> См.: Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. М., 2000.

<sup>5</sup> См.: Шиллов И.Ю. Фамилистика. Психология и педагогика семьи: Практикум. СПб., 2000.

<sup>6</sup> См.: Макеев А. Семья – частица рода и народа // Народное образование. 2000. № 1. С. 118–122.

<sup>7</sup> См.: Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. М., 2008.

УДК 159.9

Э.Н. ОЛЬШЕВСКАЯ

Международный гуманитарно-экономический институт

г. Минск, Республика Беларусь

E-mail: ollina@tut.by

## **Когнитивная и эмоциональная составляющие нравственных представлений студентов**

Представлены результаты изучения нравственных представлений студентов, включая представление о морали, ее роли в современном обществе, универсальных ценностях, стыде, совести; выделены особенности эмоционально-нравственной оценки студентами своего поколения. Установлено, что когнитивная и эмоциональная составляющие нравственных представлений зависят от специальности обучения.

**Ключевые слова:** нравственные представления, мораль, универсальные ценности, нравственные категории, стыд, совесть, сильные и негативные черты современной молодежи, эмоционально-нравственная оценка поколения.

E.N. OLSHEVSKAYA

## **Cognitive and Emotional Components of Student's Moral Conceptions**

The results of student's moral conceptions studying are presented here. Are include the conception about morality, its role in the modern society, about the universal values, shame, and conscience. The peculiarities of student's emotional and moral estimation of their generation are marked out here. It is established, that cognitive and emotional components of students' moral conceptions are depend on education speciality.

**Key words:** moral conceptions, morality, universal values, moral categories, shame, conscience, strong and negative traits of modern youth, emotional and moral estimation of generation.

**В** настоящее время наблюдается рост психологических исследований в области морально-нравственного развития личности. Актуальным и перспективным, с нашей точки зрения, является исследование различных компонентов морального сознания личности современного студента в зависимости от этапа обучения в вузе и избранной специальности. Содержание профессиональной подготовки будущего специалиста включает развитие его нравственной автономности, моральной зрелости. Это относится не только к социально ориентированным профессиям (педагог, врач, юрист, психолог), но и к профессиям менеджера-экономиста, бухгалтера, к которым предъявляются особые требования с точки зрения профессиональной этики.

Личность студента обладает определенным морально-нравственным потенциалом, который включает систему сложившихся нравственных представлений, особое эмоциональное отношение к явлениям современной социальной жизни, критическое отношение к существующим нормам морали, определенный уровень моральной само-

оценки и готовность к реализации нравственной нормы.

*Цель нашего исследования* – выявить общее и специфическое в содержании когнитивного и эмоционально-оценочного (аффективного) компонентов морального сознания личности студента. Специфика морально-нравственного развития студента рассматривается в зависимости от специальности обучения. Выборку составили студенты гуманитарных и экономических специальностей 1 и 4-го курсов обучения, всего 427 человек. Из них 120 человек обучается по специальности «психология», 105 – по специальности «международные отношения», 115 – по специальности «коммерческая деятельность на рынке товаров народного потребления», 87 – по специальности «бухгалтерский учет, анализ и аудит».

Для изучения нравственных представлений студентов была использована авторская анкета, состоящая из 12 вопросов открытого характера. Первый блок вопросов анкеты был направлен на изучение когнитивной составляющей нравственных представлений (понятия морали, универсальных ценностей,



нравственных категорий, категорий, отражающих моральную самооценку, – стыд, совесть). Второй блок вопросов касался эмоциональной составляющей нравственных представлений (оценка своего поколения, сильных и негативных черт сверстников, отношение к морали). Количественной обработке подвергалось восемь ответов на вопросы анкеты. В результате было получено восемь дифференцированных показателей и два обобщающих, последние обозначены как «когнитивная» и «эмоциональная» составляющие нравственных представлений.

Рассмотрим более подробно ответы студентов на вопросы предложенной анкеты. Отвечая на вопрос «Можете ли вы объяснить, что такое мораль?», многозначное определение дали 35,12% студентов. Наиболее типичные ответы: «Мораль – устоявшиеся правила и нормы поведения, – нравственность»; «Мораль – это то, что не прописано ни в одном законодательном акте, но соблюдается людьми, живущими в обществе»; «Мораль – свод законов и правил, предопределяющих поведение, критерии добра и зла». 38,87% студентов понимает мораль достаточно узко, оценивая ее как урок в конкретной жизненной ситуации или воспитательную меру со стороны взрослых, общества: «Мораль – урок, помогает не повторять свои и чужие ошибки». 8% студентов высказало критическое отношение к морали, подчеркивая факт смены моральных ценностей: «Мораль – нравочужение и этические нормы поведения, она стирается или трансформируется во что-то другое».

Студенты квалифицировали мораль в терминах «сдерживающая», «ограничивающая», «направляющая», «регулирующая». Типичные ответы: «Мораль -- это осознание дозволенного и недозволенного»; «Мораль – это нормы, негласные ценности»; «Мораль – сдерживающий фактор в проявлении собственных желаний»; «Мораль – чувственное и явное отношение к тому, что окружает, она сдерживает людей от плохого».

В определении морали отразился ее общественный и долженствовательный характер: «Мораль – нравственные устои, которые формируются в обществе и которым данное общество подчиняется»; «Мораль – нравственная установка, которой должны придерживаться люди»; «Мораль – это центр, от которого все должны отталкиваться».

В содержательной трактовке этого понятия наметились некоторые различия. 7% сту-

дентов отмечает существование общественной и индивидуальной морали, связывая последнюю с совестью, с областью свободных и ответственных поступков: «Мораль равна совести», «Мораль – личные ценности, понятия, устои. У каждого свое понимание морали». Такие суждения подчеркивают внутренний характер морали, существование «своих», а не навязанных критериев самооценки, оценки других и социальной жизни. Автономное отношение к ней характеризует закономерную более высокую стадию в развитии морального мышления студентов, и в целом – уровня морального развития. Типичные ответы данной группы: «Мораль – это мои собственные принципы жизни, которые соотносятся в некоторых моментах с пожеланиями других и не мешают жизни других людей»; «Мораль – внутренние принципы человека, согласно которым он живет, в настоящее время мораль навязывается обществом, в то время как внутренняя мораль почти отсутствует».

34,66% студентов отметило важную, определяющую роль морали в современном обществе: «Мораль играет большую роль, мораль – совокупное проявление нравственных принципов большинства общества»; «Всегда играла и играет важную роль. Это – поведение человека, его ценности, предпочтения»; «Мораль стоит на первом месте. Мораль – неписанные законы, по которым человек должен стремиться жить».

41,92% студентов неоднозначно оценило роль морали в современном обществе, отмечая, что она играет незначительную роль, отходит на второй план, в то же время они дали этому процессу негативную оценку.

23,41% студентов высказало мнение о том, что мораль не имеет никакого значения в современном обществе: «Морали нет, она испарилась»; «На данный момент морали не существует».

Изучение представлений о морали выявило ее многогранное, неоднозначное определение, разграничение понятий морали (общепринятая норма) и нравственности (область свободных и ответственных поступков).

При ответе на вопрос анкеты «Какие ценности, с вашей точки зрения, являются универсальными, общечеловеческими?» респонденты назвали гуманизм, свободу, справедливость и другие нравственные ценности (300 человек, что составило 70,25%).

Иные ценности, включая интеллектуальные и отражающие активность личности, составили 18,26%. Часть студентов – 11,47% – выделила только прагматические ценности или оставила вопрос без ответа.

Всего студентами было выделено 1273 универсальные, общечеловеческие ценности, среди них первые ранговые места (в порядке их предпочтения) заняли такие, как доброта, честность, любовь, уважение к другим, семейные ценности. Самый большой удельный вес в студенческих ответах занимает ценность «доброта», которая в совокупности с «доброжелательностью» составила 14% от всех названных универсальных ценностей. Это отражает характерную особенность нравственных представлений, выявленную в ряде других исследований: более значимым, положительным и предпочтительным осознается то качество, ценность которого в реальной жизни снизилась, девальвировалась. Респондентами было выделено 20 универсальных ценностей (табл. 1).

Результаты изучения универсальных ценностей соотносятся с выводами современных исследований в области жизненных ориентаций студентов, где также показано, что на первом месте стоят такие ориентации, как доброта, любовь и уважение, в минимальной

степени представлены ценностное отношение к вещам, материальные ценности<sup>1</sup>.

Далее мы попросили студентов назвать основные нравственные категории. В результате были получены следующие ответы: 20,6% студентов обозначило среди нравственных категорий честь, долг, совесть, справедливость, добро, зло, достоинство. В то же время ряд категорий был расширен за счет включения понятий, отражающих нравственные качества личности: доброта (на первом месте), порядочность, любовь, уважение, понимание, доброжелательность, отзывчивость (41,45%). Показательным является то, что 37,93% студентов не смогло ответить на этот вопрос.

При ответе на вопрос «Можете ли вы объяснить, что такое “стыд” и “совесть”?» 55,97% студентов разграничило эти понятия. Стыд в понимании студентов – это нарушение общепринятой нормы, стыд перед другими, чувство, возникающее при совершении неблаговидного проступка. Главный критерий стыда – это осуждение другими. Совесть как эквивалент нравственности рассматривается студентами как внутренний стыд, эмоциональная реакция на нарушение собственной внутренней нормы. Типичные ответы студентов: «Стыд – это сделал то, что в обществе не приветствуется, за что будут судить, со-

Таблица 1

#### Иерархия универсальных общечеловеческих ценностей

Сильная черта	Количество, человек	Удельный вес, %	Ранг
Доброта	181	14,22	1
Честность	92	7,23	2
Любовь	85	6,68	3
Уважение к другим	57	4,48	4
Семья, семейное благополучие, близкие	54	4,24	5
Искренность	50	3,93	6
Дружба, друзья, дружелюбие	44	3,46	7
Понимание	39	3,06	8
Помощь, поддержка	38	2,98	9
Отзывчивость	37	2,91	10
Гуманность, человеколюбие, человек	29	2,27	11
Забота о людях	29	2,28	12
Альтруизм, бескорыстие	24	1,88	13
Сочувствие	24	1,88	14
Справедливость	24	1,88	15
Сострадание, сопереживание	23	1,81	16
Трудолюбие	21	1,65	17
Совестливость	18	1,41	18
Жизнь других (право на жизнь)	17	1,33	19
Культура, искусство, творчество, красота	15	1,18	20

весь – мера душевного состояния, которая отгораживает людей от плохих поступков»; «Стыд – чувство неправомерного, антиобщественного, антиморального».

Уровень автономной морали отражает определение стыда как общественной оценки поступков, а совести – как стыда перед собой: «Стыд – сожаление о своих каких-то действиях (бездействии). Он присущ только человеку в обществе, так как стыдно обычно перед кем-то, а не перед собой. Совесть – внутренний стыд, стыд перед самим собой».

В определениях совести и стыда у студентов отражены особенности совести как бессознательного компонента личности, а стыда – как осознаваемой реакции на уже совершенные поступки. Типичные рассуждения студентов о совести и стыде: «Стыд – способность понять свои неправильные действия по отношению к кому-либо, совесть – не смогу сформулировать (скорее, рационально не понимаемое)»; «Совесть – то, что подсказывает, где мы поступаем неправильно, стыд – сознательное нежелание нарушать устоявшиеся принципы, отвращение»; «Стыд – чувство осознания своей неправоты, понимание, что неправильно что-то сделал, сказал. Совесть – бессознательное состояние души, которое и определяет наши взгляды на жизнь, наше отношение к другим людям».

29,27% студентов нечетко разграничивает понятия стыда и совести: «Стыд – чувство вины, навязанное обществом, совесть – совокупность норм, навязанных обществом»; «Стыд – чувство, когда человек внутренне раскаивается, осуждает себя, делает из своих ошибок выводы, относится к себе критично. Совесть – когда человек реально оценивает моральные принципы, это качество обрабатывать информацию и делать из нее выводы».

14,75% студентов отказалось отвечать на поставленный вопрос или отрицает наличие стыда и совести, считая их пережитками прошлого, отголосками умершей морали: «Это то, что было свойственно первобытному обществу»; «Совесть умерла, когда я родилась (только мое мнение). Стыд – это когда ты идешь по улице грязный и пьяный. Вот это считаю стыдно, а все остальное – ерунда».

Анализ студенческих рассуждений о стыде указывает на него как на процесс и результат этого процесса, при этом он носит не только эмоциональный, но и рациональный характер. Стыд – «понимание», «осознание»,

«рациональная оценка», «терзания», «сожаление», «эмоциональная реакция», «чувство», «переживание», «результат содеянного». Совесть – «мера душевного состояния», «мораль по отношению к себе», «внутренний стыд», «индикатор нарушения морали», «рубеж между добром и злом», «чувство собственного достоинства», «нравственный барьер», «внутренний регулятор», «моральная способность».

Рассуждения студентов на тему стыда и совести – самый развернутый, обоснованный и в то же время самый точный, лаконичный, индивидуализированный ответ по сравнению с ответами на другие вопросы анкеты. Выявленные представления о совести и стыде представляют собой моментальный срез бессознательного, обогащенного жизненным опытом, являются презентацией внутреннего мира студентов через формы моральной самооценки. Сравним три ответа студентов для иллюстрации уникального прочтения данных понятий: 1) «Стыдно может быть в определенных условиях, месте и времени; совесть – это особый голос, который время от времени тебя навещает»; 2) «Стыд – свойство **признавать** свою ошибку, совесть – свойство **чувствовать** свою неправоту, раскаиваться в содеянном»; 3) «Совесть – это разговор с самим собой, разбирательство в своем поведении, в своих мыслях и словах. Стыд – чувство совести за содеянное».

Содержательный анализ студенческих рассуждений о стыде и совести соотносится с предположением М.Д. Хаузера о том, что все люди обладают моральной способностью – способностью, которая позволяет подсознательно, автоматически оценивать безграничное разнообразие действий, диктует то, что допустимо, обязательно или запрещено<sup>2</sup>. На наш взгляд, такая моральная способность выступает в виде совести как интуитивного механизма оценивания допустимого и недопустимого в неоднозначных моральных ситуациях.

При ответе на вопрос «Что вы думаете о своем поколении, нравится ли оно вам?» 171 студент (40,04%) оценил свое поколение по нравственным критериям, указав на наличие или отсутствие определенных моральных характеристик. Большинство оценок – негативные, указано на утрату моральных ориентиров, нравственных качеств. Типичные ответы данной группы студентов: 1) «Не совсем меня оно устраивает. Присутствуют эгоизм,

расчетливость, зависть, у поколения наших родителей была духовность»; 2) «Я не в восторге от своего поколения, так как люди стали циничными, эгоистичными, злыми, непонимающими, но я не жила 100 лет назад и не могу ощутить то время и тех людей».

В оценке своего поколения у данной группы сделан акцент на обезличенность, потерю индивидуальности при осознании ложной уникальности и исключительности, например: «В целом очень развязное поколение, нет уважения друг к другу, к старшим; каждый думает только о себе. Появилось много нетрадиционных и агрессивных культур, наркотики, беспорядочные половые связи, люди забывают об этике и морали. Парадокс в том, что каждый мнит себя личностью, а попадая в массу, не замечает, что становится таким как все».

Во многих ответах проявилась амбивалентность в оценке своего поколения: «И да, и нет. Нравится раскрепощенность, целеустремленность, независимость. Однако чрезмерная борьба, соревнование с обществом и самим собой приводит к потере многих качеств, которые были у старшего поколения, – дружбы, самоотверженности».

240 студентов (56,2%) оценили свое поколение, исходя из характеристик, не несущих нравственной нагрузки, т.е. по его активности, креативности, инструментальным, деловым и иным характеристикам. Типичные примеры оценок данной группы студентов: 1) «Да, оно образованно, умно, напористо, упрямо»; 2) «Мое поколение – это поколение

жизнерадостности, счастья, разноцветных красок. Оно очень яркое и веселое»; 3) «В общем, да, больше чем предыдущее. Мы сами заботимся о своем будущем, думаем о своем здоровье и стараемся решать проблемы правильно».

Эмоциональная оценка своего поколения содержала следующие особенности: наличие амбивалентного отношения к своим сверстникам, преобладание независимых от нравственных критериев оценок, критическая оценка негативных нравственных качеств.

Содержательные ответы были получены на вопрос анкеты «Какие черты современной молодежи вы считаете наиболее сильными? В чем, по вашему мнению, это проявляется?». В постановке этого вопроса мы сознательно избегали указания на позитивные черты сверстников, с тем чтобы в сильных чертах выявить собственно нравственные, положительные.

Всего было выделено 115 качеств, которые были сгруппированы (табл. 2). Общий массив составили 834 качества, охарактеризованных студентами как сильные черты современной молодежи.

Сильные черты современной молодежи, выделенные студентами, можно сгруппировать в следующие более крупные блоки:

1) *инструментальные качества (46,04%)*. Самую многочисленную группу составили качества, отражающие проявление активности и саморегуляции личности. Выделенные черты можно рассматривать с точки зрения их направленности и отнести к инструментальным качествам, которые при отсутствии

Таблица 2

## Сильные черты сверстников

	Группы выделенных сильных черт	Количество, человек	Удельный вес, %
1	Инструментальные качества (целеустремленность, напористость, уверенность, решительность, стремление к свободе, продвинутость, активность и др.)	384	46,04
2	Качества, отражающие индивидуальность и стремление к самореализации (оригинальность, индивидуальность, творчество, креативность, жизнерадостность, образованность и др.)	184	22,06
3	Нравственные положительные качества (доброта, дружелюбие, искренность, открытость, честность, чуткость, сочувствие и др.)	108	12,95
4	Негативные черты, имеющие нравственный характер и реализуемые в общении (грубость, жадность, зависть, замкнутость, злопамятность, корысть, ложь, наглость, недоброжелательность, недоверие, нетерпимость, хамство, черствость, эгоизм, агрессия, злость, жестокость и др.)	102	12,23
5	Качества, отражающие инфантильность, неприспособленность, зависимость (беззаботность, легкомыслие, пассивность, подражательность и др.)	44	5,28
	Другие качества, отражающие стремление к лучшей жизни, патриотизм и политическую активность	12	1,44
	Итого	834	100



подкрепления нравственными принципами могут быть негативными;

2) качества, отражающие проявление индивидуальности, самореализации (22,06%). Данную группу составили такие качества, как стремление к новому, оригинальность, индивидуальность, творчество, креативность, жизнерадостность;

3) нравственные положительные качества (12,95%) – такие как доброта, дружелюбие, искренность, открытость, честность, чуткость, совестливость, сочувствие и др.;

4) четвертая группа качеств – это негативные черты, имеющие нравственный характер и реализуемые в общении (12,23%). Они, наряду со стремлением выжить и стремлением к материальным ценностям, выражают волевою активность личности, направленную на самоутверждение любой ценой;

5) качества, отражающие инфантильность, неприспособленность, зависимость и подражательность (5,28%). Сюда мы отнесли такие, как беззаботность, легкомыслие, беспечность, утрата цели, ориентация на западные ценности.

В структуре личностных черт современной молодежи, отмеченных студентами, в наибольшей степени представлены инструментальные качества и те, которые отражают независимость и индивидуальность личности. Они связаны со стремлением к самоутверждению и предполагают развитие креативности, прогрессивность, информированность в области новых технологий, а

также проявление целеустремленности, настойчивости, решительности.

При ответе на вопрос «Какие черты у своих сверстников вы расцениваете как негативные?» 80,56% студентов выделило черты, имеющие негативный нравственный характер, безотносительно нравственных критериев было выделено 13,81% черт, их иерархия представлена по группам (табл. 3).

Было выделено, по оценке студентов, 7 групп качеств, отражающих негативные тенденции в развитии молодежи:

1) список негативных черт сверстников открывают эгоистические и индивидуалистические качества (31,35%). Их можно объединить в одну большую группу, связанную с завышенной самооценкой;

2) вторую, такую же многочисленную группу составили безнравственные качества, проявляемые в межличностных отношениях (27,66%);

3) третья группа связана с распространенными агрессивными тенденциями, проявлением жестокости, грубости в поведении (16,09%);

4) студенты отметили как негативные поведенческие проявления невоспитанность, низкую культуру поведения (14,08%);

5) инфантилизм молодежи, ее зависимость, в том числе подражательство Западу, как отрицательные выделены немногими (3,44%);

6) качества, отражающие отсутствие воли, пассивность, составили 3,10%;

Таблица 3

## Негативные черты сверстников

Группы выделенных негативных черт		Количество, человек	Удельный вес, %
1	Эгоистические и индивидуалистические качества (эгоизм, равнодушие к другим, высокое самомнение, самодовольство, высокомерие, амбициозность, тщеславие и др.)	374	31,35
2	Безнравственность, проявляемая в межличностных отношениях (нечестность, ложь, обман, лицемерие, жадность, трусость, наглость, гордость, непонимание, неуважение и др.)	330	27,66
3	Агрессивные тенденции, проявление жестокости в поведении (агрессия, зло, озлобленность, ненависть, враждебность, вредительство и др.)	192	16,09
4	Поведенческие проявления невоспитанности, низкой культуры поведения (распущенность, развязность, бесстыдство, бесцеремонность, хвастливость, позерство, пустозвонство, снобизм, вычурность, хамство и др.)	168	14,08
5	Инфантилизм молодежи, ее зависимость, подражательство Западу (конформизм, неуверенность)	41	3,44
6	Качества, отражающие отсутствие воли, пассивность	37	3,10
7	Вредные привычки (пьянство, употребление наркотиков, курение)	28	2,35
	Другие качества (ограниченность, расизм, стремление рано вступить в брак, неаккуратность, имущественное расслоение, оппозиционные настроения, альтруизм)	23	1,93
Итого		1193	100



7) вредные привычки составили от всех выделенных негативных черт 2,35%.

Самую немногочисленную группу составили качества, отражающие низкие интеллектуальные способности, сюда же вошли такие, как неромантичность, расизм, стремление рано вступить в брак, неаккуратность, имущественное расслоение, оппозиционные настроения, альтруизм (1,93%).

На основе рассмотренных вопросов анкеты и соответствующих студенческих ответов было выделено два обобщенных показателя – развитие когнитивной и эмоциональной составляющих нравственных представлений студентов. Анализ корреляционных связей между выделенными параметрами когнитивного и эмоционального компонентов морального сознания указывает на положительную связь между ними. Так, например, установлена тесная прямая связь представления о морали с оценкой ее значимости ( $r = 0,66$ ;  $p < 0,05$ ), умеренная прямая связь отношения к своему поколению с оценкой его сильных черт ( $r = 0,40$ ;  $p < 0,05$ ).

Для выявления специфических особенностей эмоциональной и когнитивной составляющих нравственных представлений студентов был осуществлен однофакторный дисперсионный анализ.

*Влияние фактора «специальность» на когнитивную составляющую нравственных представлений.*

Студенты специальности «международные отношения» отличаются развернутым и многоаспектным понятием морали по сравнению со студентами специальности «коммерческая деятельность на рынке товаров народного потребления» ( $p < 0,05$ ), более адекватным выделением нравственных категорий по сравнению со студентами специальности «бухгалтерский учет, анализ и аудит» ( $p < 0,05$ ). Студенты специальности «психология» выделили больше нравственных категорий по сравнению со студентами специальности «коммерческая деятельность на рынке товаров народного потребления» ( $p < 0,05$ ) и студентами специальности «бухгалтерский учет, анализ и аудит» ( $p < 0,05$ ).

Представление о нравственных ценностях студентов-психологов отличается от аналогичных студентов других специальностей: в структуре их ценностей в меньшей степени представлены нравственные ( $p < 0,05$ ). По данным анкетирования, ценности, не связанные с нравственными (материальные, стрем-

ление к хорошей жизни, самоутверждение, наука, наглость), составили 10,42% в структуре универсальных ценностей студентов-психологов. У студентов-бухгалтеров их удельный вес составил 5,15% (здоровье, культура, традиции).

Определение понятий «совесть», «стыд» носит более развернутый и автономный характер у студентов специальности «бухгалтерский учет, анализ и аудит» по сравнению с тем, которое дали студенты специальности «коммерческая деятельность на рынке товаров народного потребления» ( $p < 0,05$ ).

*Влияние фактора «специальность» на эмоционально-оценочную составляющую нравственных представлений.*

Критическое отношение к своему поколению у студентов-психологов выражено меньше, чем у студентов, обучающихся по специальностям «коммерческая деятельность на рынке товаров народного потребления» ( $p < 0,05$ ) и «международные отношения» ( $p < 0,01$ ). Студенты-психологи более критично оценивают проявление негативных черт у современной молодежи по сравнению с обучающимися по специальности «международные отношения» ( $p < 0,05$ ). Студенты специальности «коммерческая деятельность на рынке товаров народного потребления» менее критичны по отношению к своему поколению по сравнению со студентами «международниками» ( $p < 0,05$ ). У последних в большей степени выражена оценка сильных черт современной молодежи по нравственным критериям по сравнению со студентами специальностей «психология» ( $p < 0,05$ ), «коммерческая деятельность на рынке товаров народного потребления» ( $p < 0,001$ ), «бухгалтерский учет, анализ и аудит» ( $p < 0,01$ ).

В заключение можно сделать выводы. Эмоциональная составляющая нравственных представлений студентов включает отношение к своему поколению, оценку сильных и негативных черт сверстников, а также оценку значимости морали. В отношении к поколению доминирует преобладание оценок по инструментальным качествам, нравственные критерии носят критический характер. При оценке сильных черт современной молодежи лидируют качества инструментальные и отражающие проявление индивидуальности личности. Среди негативных черт сверстников выделены (на первом месте) качества, отражающие завышенную самооценку, эгоистические и индивидуалистические.

Когнитивная составляющая нравственных представлений включает определение понятий «мораль», «универсальные ценности», «нравственные категории», «стыд», «совесть». Часть студентов рассматривает мораль как неcodифицированную систему общепринятых норм, традиций и правил поведения, как «совокупность представлений о добре и зле», «ценностный критерий определения правильности поступков». В структуре универсальных, общечеловеческих ценностей преобладают нравственные ценности. Первые ранговые места занимают такие ценности, как доброта, честность, любовь, уважение к другим, семья.

Среди нравственных категорий студентами справедливо были обозначены честь, долг, совесть, справедливость, добро, зло, достоинство. Ряд категорий был расширен за счет включения понятий, отражающих нравственные качества личности. Большинство студентов разграничило понятия стыда как эквивалента морали («стыд перед другими») и совести как эквивалента нравственности («внутренний стыд»).

Тесные корреляционные связи внутри когнитивной и эмоциональной составляю-

щих нравственных представлений студентов, а также между представлениями о понятии морали и оценкой ее значимости свидетельствуют о единстве когнитивных и аффективных оценок в области моральных представлений студентов.

Выявлены различия в когнитивной и эмоциональной составляющей нравственных представлений студентов в зависимости от фактора «специальность». Студенты специальности «международные отношения» отличаются более высоким уровнем понимания морали по сравнению со студентами специальности «коммерческая деятельность на рынке товаров народного потребления», у первых в большей степени выражена оценка сильных черт современной молодежи по нравственным критериям по сравнению со студентами других специальностей.

У студентов-психологов более представлены нравственные категории по сравнению со студентами специальности «коммерческая деятельность на рынке товаров народного потребления» и «бухгалтерский учет, анализ и аудит». В то же время у них в меньшей степени выражено критичное отношение к своему поколению.

### **Примечания**

<sup>1</sup> См.: Низовских Н.А. Жизненные принципы и ценностные ориентации студенческих групп // *Вопр. психол.* 2008. № 5. С. 73–82.

<sup>2</sup> См.: Хаузер М.Д. Мораль и разум: как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла // Под ред. Ю.А. Александрова. М., 2008.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 37.017.922

В.С. ЛОГИНОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: log-vs@yandex.ru

### **Личностный образец: содержание понятия и место в педагогическом терминологическом аппарате**

В статье сделана попытка систематизации некоторых научных позиций отечественных ученых, содержащих отдельные аспекты методологического исследования социокультурной динамики образования. В историко-педагогическом контексте рассматривается понятие «личностного образца» как носителя культуры, цели и ориентира образования, раскрывается его содержание и определяется методологическое значение в системе «культура – образование», показано его место в педагогическом терминологическом инструментарии и соотношение с понятиями «цель образования», «педагогический идеал».

**Ключевые слова:** образование, ценности образования, цель образования, содержание образования, дифференциация образования, цель, личность, образец, личностный образец, идеал, педагогический идеал, социокультура, культура, субкультура.

V.S. LOGINOVA

### **Personality Image: Content of the Concept and its Place in the Pedagogical Terminology Inventory**

The article is focused on the concept «personality image» in historical and pedagogical context. The concept includes some qualities of an advocate of the ideals of culture and goals of education. Its content and methodological significance in the system «culture-education», its place in the pedagogical terminology inventory and correlation with the concepts «goal of education», «pedagogical ideal» are under analysis in the article.

**Key words:** education, educational values, goal of education, content of education, differentiation of education, goal, personality, image, personality image, ideal, pedagogical ideal, socioculture, culture, subculture.

На протяжении всей истории цивилизованного человеческого общества социокультурные детерминанты образования находили и находят свою реализацию в присутствии конкретному обществу типу человека, на формирование которого направлен образовательный процесс. Выявление «заказа» общества на тот или иной тип личности может быть осуществлено через понятие «личностный образец», в котором в разное время фокусировались определенные социальные требования к личности. Именно в личностном

образце и в его ценностях образование находит общественно необходимые целевые, содержательные, нравственные, структурно-управленческие и иные ориентиры и в итоге – ответы на главные вопросы образования, кого, чему и для чего учить. Проведенный анализ научных изысканий отечественных ученых и просветителей прошлых столетий (В.Г. Белинский, П.Ф. Каптерев, Н.И. Новиков, К.Д. Ушинский и др.), современных исследователей (А.П. Булкин, Д.С. Лихачев, Б.Ф. Ломов, М. Оссовская и др.) показал, что

обращение в педагогической науке к понятию «личностный образец» выступает в качестве методологического инструмента выявления ценностных ориентиров образования. В этой связи обозначается круг вопросов, позволяющих разобраться в ценностных ориентирах воспитания и обучения как ключевых понятиях педагогической науки: каково методологическое значение понятия «личностный образец» в системе «культура – образование»? Выступает ли личностный образец носителем культуры, служат ли его ценности ориентирами образования? Как соотносится «личностный образец» с целью образования и «педагогическим идеалом»?

Понятие «личностный образец», или «нормативный образ личности», стало применяться в науке со второй половины XX столетия. Оно было введено в научный оборот благодаря переводу в 1987 г. на русский язык книги «Рыцарь и буржуа. Исследования по истории морали» польского ученого М. Оссовской. «Личностный образец» определялся автором как «реальное или вымышленное лицо, которое побуждает или должно побуждать к подражанию», а значит, личностным образцом для индивида или группы становится «образ человека, который должен служить или фактически служит для этого индивида или этой группы объектом притязаний»<sup>1</sup>. Более точное содержание понятия «личностный образец» можно составить, руководствуясь имеющимся в «Словаре живого великорусского языка» В. Даля определением понятия образца как «вещи подлинной, истотной, или снимка с нее, точного подражания ей, вещи примерной, служащей мериллом, для оценки ей подобных»<sup>2</sup>.

Человек принадлежит к определенной социальной группе и выступает носителем ее ценностей и норм. Однако на протяжении жизни люди перемещаются в социальной структуре общества по горизонтали и вертикали. Представители одних социальных слоев стремятся «подняться наверх», другие по каким-либо причинам «опускаются вниз». Подобная социальная мобильность приводит к смене образа жизни, ценностей, норм и стиля поведения, приверженности модным тенденциям на те, которые приняты в новой для него социальной группе. Изменение социального положения индивида делает его «новым человеком». Начинают действовать закономерности функционирования человека в социальной структуре общества: инди-

вид присваивает ценности, нормы и законы поведения той социальной группы, к которой он принадлежит. Человек как член любой – большой (класс, сословие) или малой (учебный или трудовой коллектив) – социальной группы обязан подчиняться законам, принятым в данном социуме, не нарушать их и не придерживаться иных ценностей. Таким образом, границы развития личности определяются культурой общества, а точнее, субкультурами его социумов. У каждой социальной группы, сословия эти границы очерчены и в определенной мере непреодолимы для иной субкультуры. Таким способом, очерчивая определенные пределы развития ее членов, субкультура сохраняет свою целостность.

Соблюдение границ субкультур регламентируется жесткими социальными законами, действующими в интересах всего общества, с одной стороны, ради сохранения его стабильности, мира и спокойствия его членов, а с другой, является обязательным условием формирования жизнеспособной системы образования. Нарушение же границ субкультур приводит к разрушению социальной среды. Предлагаемый научный тезис исследователь социокультурной динамики образования А.П. Булкин иллюстрирует примерами из мемуаров, в частности из воспоминаний П.А. Кропоткина, который показывал, как разрушает социум «бесполезное, составляющее излишнюю роскошь», «чрезмерное» образование. Повествуя о времени крепостного права, П.А. Кропоткин замечал, что «образование, которое давали иногда помещики своим крепостным, являлось для них новым источником несчастий», далее он вспоминает: «Отец мой раз выбрал в крестьянской избе одного способного мальчика и отдал его в фельдшерскую школу». Вернувшись, Саша-доктор лечил крестьян; все его очень любили. Но это продолжалось недолго. Вскоре молодой человек застрелился, поскольку «он любил девушку, на которой не мог жениться, так как она была крепостной другого помещика»<sup>3</sup>. Условия жизни двух основных сословий русского общества того времени – дворянства и крестьянства – резко отличались, между их субкультурами и личностными образцами лежала пропасть.

Вместе с тем приведенный пример показывает значение формирующей, преобразующей силы, заложенной в самом образовании, которое действительно образует, формирует, преображает человека, изменя-

ет его внутренний мир, систему ценностей и ее внешние проявления. Обучение сверх потребностей своего сословия и принятие ценностей личностного образца другого сословия меняет самооценку, самосознание человека, выводит его, прежде всего в собственных глазах, из прежней социальной среды, ведет к смене формы труда или изменению образа жизни, меняет мировоззрение. В то же время у человека формируется чувство достоинства, неординарности, возникает желание подняться над прежней средой. Введение в научный оборот понятия «личностный образец» позволяет, с точки зрения А.П. Булкина, во-первых, выделить в структуре социокультуры субкультуры, принадлежащие различным классам и социальным группам, объединенные по отношению к собственности, характеру, виду труда и тому месту, которое они занимают в системе общественного разделения труда; во-вторых, отделить их от субкультур «временных» социальных формирований, сложившихся, например, «по интересам» (религиозные секты, сексуальные меньшинства, массовые неформальные течения – хиппи, «фанаты» и т.п.), связанных с образом жизни и образованием (преступные группы и организации, любители определенных занятий – охотники, рыбаки, филателисты, нумизматы и т.п.); в-третьих, в рамках всемирной культуры выявить общие, типические характеристики (критерии) субкультур «постоянных» классовых и социальных групп внутри национальных культур<sup>4</sup>. Таким образом, *методологическое значение понятия «личностный образец» заключается в том, что оно может служить инструментом в классификации этических, педагогических, воспитательных и иных систем.*

В своем исследовании М. Оссовская справедливо замечает, что личностные образцы долгое время не привлекали внимания ученых, скрываясь за неадекватной терминологией. О них говорили в спорах о природе человека, они неявно возникали в представлениях о настоящем счастье, которое могло быть уделом лишь тех, кто следовал определенному личностному образцу. К конкретным образцам обращались, считая определенные межличностные конфликты не только допустимыми, но и желательными. Перечень прав человека зависел от того, каким хотели его воспитать<sup>5</sup>.

Сегодня, чтобы понять какую-либо культуру, важно знать, какие образцы лежат в ос-

нове ее социально-воспитательной деятельности. Культура и ее субкультуры фокусируют в себе образ человека, который является и зеркалом, и продуктом стиля жизни конкретной общественной группы, иерархии ценностей, принятой в ней. Нормативные образцы как носители культуры той или иной эпохи и присущие этим образцам ценности легко определяются и выделяются благодаря фольклору, литературе, социальным исследованиям, опросам общественного мнения, через анализ прессы и языка средств массовой информации (печать, радио, телевидение). Выявленные ценности социальных групп выступают как ориентиры для образования.

Таким образом, значение социокультурного понятия «личностный образец» для образования важно потому, что оно вмещает объективные, независимые от официальных установок и научных разработок параметры, позволяющие выделить субъектов образования. Личностный образец выступает как цель притязаний, а его ценности и нормы являются для этих процессов стратегическими ориентирами. В понятийно-терминологическом плане «личностный образец» определяет такие термины, как «цель образования», «педагогический идеал», «субъект образования», «стратегия образования», «содержание образования», «дифференциация образования», «унифицированность и плюрализм содержания образования», «стандарт образования», «содержание воспитания», «методы управления в системе образования».

Российские ученые, как отмечает исследователь феномена «личностного образца» А.П. Булкин, подошли к этому понятию позже, сформулировав так называемый принцип «социальной эстафеты»<sup>6</sup>. Под ней в данном случае понимается образец, передаваемый в социальной группе, как эстафета, будь то любая деятельность, любые формы поведения. В основе же воспроизведения всех социальных явлений, механизмов социальной памяти лежит способность действовать по непосредственным образцам. Такую форму воспроизведения поведения первоначально называли нормативной структурой, потом – нормативной системой и только в 80-е г. XX в. появился термин «социальная эстафета». Принцип «социальной эстафеты» показывает механизм модификаций личностного образца. Его постоянные изменения и постепенное накопление этих изменений фиксируются, поэтому варианты личностного образца



одной и той же социальной группы в разные временные эпохи будут отличны, но неизменны в своей исходной сути.

Обратимся к вопросу о соотношении понятий «личностный образец» и «цель образования». Слово «образование» прочно вошло в повседневный и литературный язык в XIX в. всего за несколько десятилетий. Оно встречается у А.С. Пушкина и А.Н. Островского. В изданном в 60-е г. XIX столетия «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля слово «образование» по широте употребления и спектру представленных значений выступает как живое слово, используемое в повседневном общении. Его значение в русском языке широко и охватывает процесс формирования, становления и развития человека в целом (его интеллектуальное, социальное, духовное и физическое развитие), причем в соответствии с общепринятым образцом. Однако заимствован этот термин из немецкого языка. Слово «образование» считается словообразовательной калькой немецкого термина *bildung*, возникшей в русском литературном языке в XIX в., хотя в этом значении оно было уже известно в старославянском языке. Это понятие, переводимое на русский язык как «образование» и введенное в научный оборот швейцарским педагогом И.Г. Песталоцци, а в России просветителем Н.И. Новиковым, означало «формирование образа духовного и телесного» и предполагало восхождение к высотам культуры, индивидуально-личностное освоение богатств, собранных в библиотеках, музеях и т.п.

Слово «образование» имеет этимологический, семантический и философский смысл. Этимологическим и семантическим корнем его является «образ». Оно содержит значение понятия (семантический смысл) и его целевую нагрузку (философский смысл). Таким образом, это слово генетически содержит в себе свою цель как образ предвидимого результата деятельности, т.е. цель образования заложена в нем самом в виде образа человека с определенными характеристиками<sup>7</sup>.

Специфика понятия «образование» нашла психолого-теоретическое подтверждение в работах Б.Ф. Ломова, который ввел в научный оборот понятие «образ-цель». На основе имеющейся в распоряжении человека информации формируется некий образец задаваемого (будущего) состояния объекта управления, т.е. образ того состояния, ко-

торое должно быть достигнуто в результате деятельности. Цели и мотивы формируются в процессе социального развития индивида, т.е. «задаются» обществом. Сама возможность возникновения тех или иных целей определяется развитием этого общества, в том числе и научно-техническим прогрессом. Б.Ф. Ломов писал: «Примет ли цели общества данный индивид, станут ли они его личными целями, в значительной мере зависит от сформировавшейся у него мотивационной сферы <...> Цель как образ будущего результата деятельности выступает и как ее регулятор. Цель деятельности, рассматриваемая в аспекте формы ее представления субъекту, – это идеальный, или мысленно представляемый, ее результат: то, чего еще реально нет, но что должно быть получено в итоге деятельности. Являясь идеальным представлением конечного результата деятельности, образ-цель выступает как предпосылка, определяющая ее начало»<sup>8</sup>.

В русской философской и педагогической мысли термин и понятие «цель» начинают формироваться на рубеже XVIII и XIX вв. в связи с появившейся потребностью осмысления общественного и культурного развития страны. В XVIII в. это слово было включено в формулировку понятия «цели воспитания», которое предложил И.И. Бецкой: воспитание «добраго, прямого гражданина, полезного члена общества», формирование «новой породы людей». В русской педагогической литературе термин «цель воспитания» был употреблен Н.И. Новиковым в статье «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия» (1783). Он писал, что цель всегда предшествует любому виду деятельности; «Всякое человеческое дело, требующее в исполнении распорядков и времени, тем лучше удаётся и почти тогда только и бывает хорошо исполнено, когда сначала представить себе ясно его предмет и после в исполнении никогда не будешь упускать оный из вида»<sup>9</sup>.

Более того, просветитель впервые в отечественной педагогике представил «цель» как системообразующее понятие, которое детерминирует план, способы, средства и методы деятельности. Терминологическое использование данного понятия еще не означало его всесторонней разработки. Только через три десятилетия после публикации статьи Н.И. Новикова преподаватель Царско-

сельского лица А.П. Куницын в статье «Начертание вновь заводимого частного училища для воспитания благородных детей» (1813) обратился к понятию «цель воспитания», указывая на то, что она должна показать правый путь к будущему существованию и сама определяться общественными и иными условиями страны. Как видим, цель воспитания представлена как предельно общая установка, ориентирующая педагогику на государственные и общественные ценности. Вместе с тем до последнего времени в энциклопедиях (общей, педагогической, философской) термин и понятие «цель» четко не определены.

Рассмотрим далее, как соотносятся понятия «личностный образец» и «педагогический идеал». Еще в 1835 г. отечественный педагог А.Г. Ободовский в своей работе «Руководство к педагогике» употребляет понятия «цель» и «идеал» как синонимы. В другом труде, «Педагогика как наука и искусство», он утверждает, что педагогика «назначает себе цель (идеал) и достигает сей цели посредством определенной и правильной деятельности». Далее, раскрывая содержание этих понятий, педагог указывает на то, что «истинное воспитание имеет предмет своим образованием всех способностей человека в совокупности <...> Если представить себе все разнородные силы человека соединенными в одно согласное целое, то перед нами будет идеал совершенства человеческого. Возможное приближение воспитанника к сему идеалу, через согласное развитие и образование всех его способностей, составляет конечную цель воспитания»<sup>10</sup>. С точки зрения А.П. Булкина, определение А.Г. Ободовским понятий «цель» и «идеал», возможно, было заимствовано из работы немецкого педагога А.Н. Нимейера «Принципы воспитания и обучения», который в свою очередь использовал применительно к педагогике философские разработки этих понятий И. Канта. Так, в своем предисловии к «Педагогике» А.Г. Ободовский прямо указывает, что система воспитания, излагаемая в его книге, «есть, по большей части, сокращение славного Нимейерова сочинения»<sup>11</sup>. Однако, по И. Канту, идеал как воображаемое совершенство человеческого рода принципиально недостижим и представляет собой только «идею» регулятивного порядка. Он указывает, скорее, направление на цель, чем создает образ самой цели, это – чувство верного направления, ясный образ результата, который руководит человеком.

Подобную мысль высказал и Л.Н. Толстой, называвший идеал путеводной звездой, без которой нет твердого направления, а значит, и жизни.

Следовательно, признание идеала в качестве цели в какой-либо практической сфере человеческой жизнедеятельности, в том числе и в образовании, лишает последнее конкретных ориентиров в различных направлениях педагогической, социальной и учебно-воспитательной работы. Признание целью образования того или иного идеала означает признание общего, унифицированного, единого, нерасчлененного образа как ориентира для всех субъектов системы образования. Такая позиция сводит субъект образования (конкретного учащегося) к абстрактному человеку. В этом случае ребенок превращается в объект воздействия, обучения, воспитания, а проблема цели-идеала становится не столько педагогической, сколько идеологической, связанной с обслуживанием политической системы определенного толка. Конечно, ни одно современное цивилизованное государство не будет основывать свою образовательную политику и организовывать педагогическую практику на категории идеала как абстрактной категории совершенства.

Определение целей образования предусматривает сегодня постановку общей стратегической цели и нескольких краткосрочных реальных задач. В качестве первой как целевой установки образования принята сформулированная еще в античности идея «всестороннего гармонического развития человека». Сформулированная таким образом, она вошла в международные декларации ЮНЕСКО, приобретает интернациональное значение.

Однако провозглашение педагогического идеала мало связано с конкретной педагогической практикой, реальными учениками, ежедневной учебно-воспитательной работой, педагогической деятельностью в разных типах образовательных учреждений. Нужны реальные задачи, понятные, конкретные, достижимые и измеряемые. Именно они могут служить ступенями к задаваемому педагогическому идеалу. Ориентация же в практике исключительно на общий идеал бесперспективна вообще, а для образования – тем более, потому что приводит к невосполнимым потерям времени. Эту позицию отстаивал в свое время Д.И. Писарев, указывая на то, «что общий идеал так же мало может предъять прав на существование, как общие очки

или общие сапоги, сшитые по одной мерке и на одну колодку»<sup>12</sup>.

В западной средневековой культуре само понятие «идеал» соответствовало религиозному типу сознания. Древнерусская православная педагогика в качестве универсального идеала выдвигала аскетический образ человека, стремящегося к самопознанию и постижению Бога. Как справедливо замечал Д.С. Лихачев, «углубляясь в себя, человек должен был победить свои страсти и отрешиться от всякого земного, в результате чего он достигал экстатического состояния созерцания, безмолвия»<sup>13</sup>.

В русской культуре воспитание осуществлялось в форме «учения страху Божию». Об этом свидетельствуют самые ранние поучения XI в. «Учение страху Божию» было общей установкой воспитания как взрослых, так и детей («Почтение детям» Владимира Мономаха). Эта же установка содержится в «Домострое» (XVI в.). Актуальной она оставалась и во второй половине XVIII в. и была отражена в «Генеральном учреждении о воспитании обоюбого пола юношества» И.И. Бецкого. Эта многовековая ориентация педагогического идеала определялась духом православного христианства и традициями патриархальной семьи, просуществовавшей в России до 20–30-х гг. XX столетия. Отношения, типичные для русской семьи – сильная власть отца и высокий нравственный авторитет матери, – отражали те, которые царили в обществе: личная зависимость, усиленная давлением авторитарного государства с неограниченной властью монарха. Наши предки, писал П.Ф. Каптерев, «заимствовали педагогический идеал главным образом из двух книг Ветхого Завета: Притчей Соломоновых и Премудрости Иисуса, сына Сирхова. В этих книгах представлен такой педагогический идеал: во главе семьи стоит отец, источник не только земного благополучия семьи, но и ее вечного спасения, источник милости божьей в семье <...> Воспитательный идеал был ветхозаветный, суровый, исключаящий самостоятельность и свободу детской личности, всецело подчинявший детей воле родительской, не хотевший даже знать и считаться с вполне собственными потребностями детей в игре, смехе, веселье. Страх детского неповиновения и своеволия проникает в педагогические направления»<sup>14</sup>.

Что касается самого слова «идеал», то в русском языке практически до XIX в. оно

не употреблялось. Появилось это слово в отечественной культуре лишь в конце XVIII – начале XIX в. благодаря, как отмечает В.С. Соловьев, Шиллеру. В педагогическом контексте впервые употребил слово «идеал» в 1826 г. В.А. Жуковский, считавший, что воспитанник в период 18–20 лет должен иметь идеал человека вообще и своего звания в особенности<sup>15</sup>. Основоположник отечественной революционно-демократической педагогики В.Г. Белинский, раскрывая содержание понятия идеала, указывал, что это не произвольная игра фантазии, не выдумки, не мечты; в то же время идеалы – «не список с действительности», а угаданная умом и воспроизведенная фантазией возможность того или другого явления<sup>16</sup>.

Для уточнения содержания понятия «идеал» обратимся к энциклопедической литературе. Так, В. Даль представил идеал как «мысленный образец совершенства чего-либо, в каком-либо роде; первообраз, праобраз, началообраз; представитель; образец-мечта»<sup>17</sup>. С.И. Ожегов определяет «идеал» как то, «что составляет высшую цель деятельности, стремлений. Например, высокие гуманистические идеалы. Совершенное воплощение чего-нибудь. Например, идеал доброты. Этот человек – мой идеал»<sup>18</sup>.

Таким образом, «идеал» выступает как понятие совершенства, высшая степень чего-либо, высшая цель стремлений. Заметим, однако, что термины «идеал», «образец», «норма», «цель» являются однопорядковыми, отражающими разные модификации моделирующей, духовно преобразующей деятельности человеческого воображения, фантазии и т.п.

Пример универсального употребления слова «идеал» вместо термина «образец» можно обнаружить в разработанном П.Ф. Каптеревым понятии «педагогический идеал». В его трактовке «идеал» приобретает несомнимые с понятием совершенства сословные черты «образца»: «если духовенство или дворянство данного народа примет за выработку педагогических идеалов, то это будут идеалы духовенства и дворянства, например, русских духовенства и дворянства, идеалы до известной степени в связи с народной жизнью и народным характером, но все же идеалы ограниченные, односторонние, с весьма значительной примесью сословности»<sup>19</sup>.

Расширение значения понятия «идеал», поглощение им понятия «образец» продол-

жалось в советское время. В «пролетарской культуре» понятие «идеал» стало всепоглощающим, единственным и универсальным, полностью вытеснив все синонимические и иные понятия не только из научных исследований, но и из повседневной педагогической практики. Это слово стало своеобразным символом советской культуры в целом и педагогики в особенности. Идеалами называли планы партии и государства (коммунистические идеалы советских людей), повседневные правила и нормы поведения людей (нравственные идеалы и убеждения советской молодежи), цели воспитания и образования (идеал всесторонне гармонически развитого человека). В «Педагогической энциклопедии» советского периода содержится соответствующее определение идеала как «представления об образце человеческого поведения и отношений между людьми, выражающего исторически определенное понимание цели жизни <...> Нравственный идеал тесно связан с общественными, политическими, эстетическими идеалами, отражает исторически определенные интересы того или иного класса или общества»<sup>20</sup>. Более того, идеалы классифицировались даже по возрастным группам школьников. Сами слова «идеал», «идеальный» употреблялись в педагогической литературе того периода очень часто, они фигурировали в речи педагогов, социологов, политологов советского времени.

Начиная со второй половины XX столетия в российской общественно-педагогической мысли обозначились некоторые изменения в трактовке ряда педагогических понятий, в том числе и «идеала» воспитания. Хотя педагоги и приблизились к понятию «личностный образец», «нормативный образ личности», однако классовый подход в воспитании и обучении все же не позволил философским наукам сформулировать это понятие, окончательно определить его содержание. Осознание возможности и своевременности употребления в науке и закреплении в общественном сознании понятия «личностный образец» стало ощущаться одновременно в разных странах. Формулировка и разработка этого понятия принадлежит М. Оссовской. Однако понятие «личностный образец» не могло быть применено в нашей стране в период «расцвета» культуры пролетарского типа, поскольку оно неминуемо затрагивало основы идеологической доктрины и подрывало идеологическую базу политического строя. Только спус-

тя десятилетия стали возможны перевод на русский язык и публикация работ М. Оссовской. Однако и после того как в России изменился тип социальных отношений, а политический строй и общество начали движение к новой культурной парадигме, отечественная культурология и педагогическая наука только подошли к исследованию этого понятия, не включив еще его в свой категориальный аппарат.

Только в последние годы обнаружился интерес к изучению феномена «личностного образца» как социокультурного понятия. Сама историческая действительность подвела к необходимости сконцентрировать типические черты личности той или иной эпохи, выделить ее ценностно-нормативные характеристики и сфокусировать их в появившемся в научном обороте понятии «личностный образец». Как подчеркивает А.П. Булкин, личностный образец как носитель культуры своего времени и своего социума конкретно-историчен. В содержании этого понятия заложены в концентрированной форме нормы, эталон культуры конкретного общества и субкультуры социума, а значит, всего, что является объектом трансляции и реализации в воспитании и обучении. Данное понятие выражает стиль жизни определенного социума, его понимание окружающего мира, своего места в нем, характер взаимоотношений с действительностью и другими социумами. Для образования «личностный образец» выступает объектом притязаний и его целью. Это понятие содержит ценностные характеристики как в целом мировой культуры, так и национальных культур и субкультур, выступающие содержательными и методологическими ориентирами и установками воспитания и обучения.

В системе «культура – образование» понятие «личностный образец» и его ценности справедливо и обоснованно могут служить опорой, методологической основой для ряда сопряженных педагогических понятий, употребляемых при разработке и решении важнейших вопросов образовательной теории и практики – зачем, кого, чему учить и воспитывать, – определяющих цель, субъекта и содержание образовательной деятельности. *Личностный образец и его ценности выступают методологическими ориентирами для определения субъекта образования, стратегии образования, его содержания, а также дифференциации образования.* В



термине «субъект образования» аккумулируется не абстрактный учащийся, а представитель определенного сословия, социальной группы, для которого личностный образец – объект притязаний, а образование становится средством его достижения. В этом термине отражены самостоятельность и самодеятельность, активная позиция носителя предметно-практической деятельности и познания. Вот почему применительно к тоталитарной системе понятие «субъект образования» невозможно. Учащийся в ней всегда выступает «объектом» воздействия, назидания, влияния.

Что касается дифференциации образования (учебных заведений и содержания образования), то она так или иначе была характерна для всех типов социальных отношений и типов культуры. В свою очередь, личностный образец и его ценности всегда выступали как основания для дифференциации образования, выстраивая как структуру системы образования в целом, так и структуру отдельного учебного заведения. Так, церковно-приходские школы, уездные училища предназначались для низших сословий, гимназии и университеты – для дворянства, общеобразовательная средняя школа и профессионально-технические училища – для рабочих и крестьянства, специализированные школы и учреждения с углубленным изучением отдельных дисциплин – для партийной, государственной и профсоюзной элиты.

Представленные в статье отдельные аспекты социокультурного контекста образования позволяют сделать несколько обобщающих выводов. Понятие «личностный образец» только вводится в научный оборот в антропологических науках, науках об образовании, к которым относится и педагогика. Личностный образец выступает одновременно как стратегический ориентир и методологический принцип образования. Он является объектом притязаний образования, т.е. наполняет понятие «цель образования» конкретным содержанием, указывает на «субъект образования» – не на ученика вообще, а на ученика как представителя определенной социальной группы и носителя ее ценностей. Являясь основанием для дифференциации образовательных учреждений и структуры системы образования (дифференциация учебных заведений по социальному составу населения) и ее соотношения с частными учебными заведениями, «личностный образец» пре-

доставляет основания для определения методов управления (централизованный, децентрализованный) в системе образования и дифференциации содержания образования и воспитания (в соответствии с ценностями социума).

В понятии «личностный образец» аккумулируются идеидвухпарадигм общественного развития – социологической и культурологической: здесь происходит интеграция позиций относительно личности и ее развития и образования, что позволяет снять некоторые имеющиеся противоречия и взаимодополнять изучение процессов социокультурного развития, в центре которых – человек как личность, его ценности и ориентиры. Современная социокультурная ситуация дает нам основание говорить о том, что в России начался переход к новому типу социальных отношений, который приводит к сокращению монополии государства во всех сферах жизни – в экономике, политике, общественной жизни, культуре, образовании. Одновременно рушится прежняя, связанная с тоталитарной идеологией система ценностей. Сложно предполагать, какой будет система ценностей, но ясно, что в ее основе должны лежать интересы личности. Единственной и неизменной целью образования, его субъектом и объектом может и должен быть человек. Эти позиции принимаются сейчас на всех уровнях российского общества, отражены в положениях о перспективах российского образования. В этой связи трансформируются и подходы в образовании (с социально-ориентированного к личностно-ориентированному), его цели и содержание, изменяется соотношение общего и профессионального видов образования, традиционных и инновационных методов, форм воспитания и обучения. Становление новых ценностей российского образования длительное время будет сопровождаться преодолением ценностей и стереотипов предшествующей эпохи, социальных отношений личной зависимости и неразвитости отношений личной независимости, коллективистских форм сознания. Социокультурные и экономические изменения, происходящие в России, вполне закономерно повлекут за собой соответствующие изменения в сфере образования, будут способствовать смене приоритетов, послужат его стратегическими, методологическими и ценностными ориентирами и основаниями.



**Примечания**

- <sup>1</sup> Оссовская М. Рыцарь и буржуа. Исследования по истории морали. М., 1987. С. 29.
- <sup>2</sup> Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 2003. Т. 2. С. 613.
- <sup>3</sup> Цит. по: Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна, 2001. С. 32–33.
- <sup>4</sup> См.: Булкин А.П. Указ. соч. С. 33–34.
- <sup>5</sup> См.: Оссовская М. Указ. соч. С. 32–33.
- <sup>6</sup> Булкин А.П. Указ. соч. С. 35.
- <sup>7</sup> Там же. С. 35.
- <sup>8</sup> Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М., 1991. С. 251.
- <sup>9</sup> Новиков Н.И. Избранное. М., 1983. С. 33.
- <sup>10</sup> Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987. С. 261–263.
- <sup>11</sup> См.: Булкин А.П. Указ. соч. С. 37.
- <sup>12</sup> Писарев Д.И. Избранные философские и общественно-политические статьи. М., 1944. С. 43.
- <sup>13</sup> Лихачев Д.С. Человек в культуре Древней Руси. М., 1970. С. 71.
- <sup>14</sup> Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Пг., 1915. С. 148.
- <sup>15</sup> Булкин А.П. Указ. соч. С. 168.
- <sup>16</sup> Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: В 3 т. Т. 3. М., 1955. С. 89.
- <sup>17</sup> Даль В.И. Указ. соч. Т. 2. С. 8.
- <sup>18</sup> Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М., 2003. С. 236.
- <sup>19</sup> Педагогика. 1992. № 3–4. С. 6.
- <sup>20</sup> Педагогическая энциклопедия. М., 1962. Т. 2. С. 162.

УДК 378.032 (072.8)

Н.Ю. ГРИШИНА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: natgrishina@mail.ru

## **Теоретическое изучение сущности и выявление структуры успешности обучающихся**

Признание педагогическим сообществом концепции личностно-ориентированного обучения и позитивный опыт ее практической реализации позволяют задуматься о необходимости нового, более глубокого понимания успешности с позиций личностно-деятельностного подхода как качественной характеристики деятельности, тесно связанной с личностью ее субъекта. Проведенный анализ психолого-педагогических исследований позволил изучить сущность и выявить структуру успешности обучающихся.

**Ключевые слова:** успех, успешность, эффективность, продуктивность, результативность.

N.Y. GRISHINA

## **Theoretical Studying of Essence and Revealing of Structure of Success of the Trained**

Recognition pedagogical community of the concept the personal focused training and positive experience of its practical realisation at the present stage of development of a society allow to reflect on necessity of new the, deeper understanding of success from positions the personal activity approach as qualitative characteristic of the activity closely connected with the person of its subject. The carried out analysis of psychologo-pedagogical researches has allowed to study essence and to reveal structure of success of the trained.

**Key words:** success, efficiency, productivity.

**В** силу того что понятие «успешность» является производным от понятия «успех», целесообразно рассмотреть различные его трактовки, приведенные в психолого-педагогической литературе, в словарях и диссертационных исследованиях, выявить его сущность и структуру.

В первую очередь, установлено лексическое значение слова, более старое и современное. В словаре В.И. Даля: «Успех – спори-

на в деле, в работе; удача, удачное старанье, достижение желаемого» («спорина» понимается Далем как удача, выгода, прибыль, прок, рост)<sup>1</sup>. Современное значение, приведенное в толковом словаре С.И. Ожегова, аналогично: «1. Удача в достижении чего-н. 2. Общественное признание. 3. Хорошие результаты в работе, учебе»<sup>2</sup>. Как видим, в данных определениях слово «успех» является многозначным, но значения «удача» и «достижение

чего-нибудь» являются общими для обоих определений.

Начальный период научного изучения проблемы успеха и неудачи соответствовал концу XIX – 30-м гг. XX в. Основная часть исследований, по мнению Н.А. Батурина, была связана с изучением влияния на человека похвалы и порицания, которые в этот период нередко отождествлялись с успехом и неудачей. Специальные исследования начались в 1930-х гг. как в нашей стране, так и за рубежом. Однако они носили фрагментарный характер, основные сведения о психологическом содержании интересующих нас понятий были получены при изучении других психологических явлений (положительных и отрицательных эмоций, уровня притязаний, мотивации достижения и каузальной атрибуции). Это объяснялось тем, что успех и неудача оказались очень удобными «методическими инструментами», так как их достижение несложно организовать в экспериментальных условиях и они могут служить объектом изучения<sup>3</sup>. Данные исследования, хотя и косвенно, но имели значение для развития проблемы в целом, в том числе и для решения вопроса о психологической сущности понятия «успех».

Проблема успеха рассматривается в различных аспектах в работах Б.Г. Ананьева, Н.А. Батурина, А.С. Белкина, Н.Л. Белопольской, Ф.И. Иващенко, В.Н. Панкратова, С.Л. Рубинштейна, Х. Хекхаузена и других авторов.

Научное толкование понятия «успех» приведено в психологическом словаре под редакцией А. Ребера: успех – это «выполнение, достижение цели»<sup>4</sup>. Отметим, что ключевым в данном определении также является понятие «достижение», которое в работе Л.В. Смирновой определяется как «опредмеченная характеристика успеха, принятая и признанная как самим человеком, так и значимыми для него субъектами, и это всегда конкретный результат (курсив наш. – Н.Г.), признание которого может быть как внешним – общественным, так и внутренним – индивидуальным»<sup>5</sup>.

Близка к данному пониманию «успеха» точка зрения В.Ю. Питюкова, который определяет это понятие с общепедагогической точки зрения как «хорошую результативность в достижении намеченного»<sup>6</sup>.

Важную роль успеха в процессе обучения отмечали Ш.А. Амонашвили, У. Глассер, А.Н. Лутошкин, С.Н. Лысенкова, В.А. Кара-

ковский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов и др. При этом педагоги признают неоднозначность данного понятия: наряду с толкованием успеха как высокого результата учебной деятельности он понимается и как сильнейшая положительная эмоция: «Успех – это достижение общественно значимой и лично намеченной цели в результате напряженного труда. Он выражается в чувствах удовлетворения и радости»<sup>7</sup>. По словам С.Н. Лысенковой, каждый ученик должен почувствовать «окрыляющую силу успеха»<sup>8</sup>. «...Самая высокая радость – преодоленной трудности, достигнутой цели, раскрытой тайны, радость триумфа и счастья самостоятельности, овладения и обладания», – писал в своей книге Я. Корчак<sup>9</sup>.

Аналогичной точки зрения придерживаются А.С. Белкин, Н.Л. Белопольская, Е.В. Коротаева<sup>10</sup>. Так, по определению А.С. Белкина, успех с психологической точки зрения – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами (с уровнем притязаний), либо превзошел их<sup>11</sup>. Данная дефиниция является наиболее распространенной в современной психолого-педагогической литературе.

С социально-психологической точки зрения, по определению А.С. Белкина, успех представляет собой оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. «В тех случаях, – пишет ученый, – когда ожидания личности совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимых для личности, можно говорить об успехе»<sup>12</sup>. Попутно заметим, что ожидание в социальной психологии понимается как предвосхищение того, что выполнение некоторых действий приведет к определенным последствиям. Являясь когнитивным образованием, ожидание количественно представляет собой субъективную вероятность наступления определенных последствий. Именно значение «ожидание» отличает успех от понятия «удача», которое трактуется в толковых словарях как везение, счастливое стечение обстоятельств. Успех же – это не случайный, а ожидаемый результат заранее продуманный субъектом деятельности, подготовленный его целенаправленными действиями.

Итак, в современной психолого-педагогической литературе успех имеет неоднознач-

ное толкование. С *общепедагогической точки зрения* это высокая результативность в достижении намеченного (Ш.А. Амонашвили, В.Ю. Питюков, В.А. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов и др.), с *психологической* – переживание состояния удовлетворения, радости от достижения высокого результата в деятельности (Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, В.К. Вилюнас, Н.Л. Белопольская, Е.В. Коротаева, С.Н. Лысенкова, С.Л. Рубинштейн и др.), с *социально-психологической* – оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами деятельности (А.С. Белкин и др.). Мы в свою очередь, интегрируя все вышеперечисленные трактовки этого понятия, интерпретируем его как достижение личностью ожидаемого высокого результата деятельности, сопровождающееся эмоциями радости, удовлетворения.

Аналогичен подход Н.А. Батурина, который отметил, что «успех» имеет три значения: 1) интегральная оценка достигнутого результата, который равен или выше нормативного уровня или социального стандарта; 2) интегральная оценка собственного результата, который соотносится с уровнем личной цели субъекта деятельности; 3) особое нервно-психическое состояние, возникающее у человека вследствие достижения высокого и значимого для него результата. Первое значение, по Н.А. Батурина, связано с объективной оценкой результата деятельности другого человека, второе – с субъективной оценкой собственной деятельности и третье значение относится к состоянию, возникающему у человека в момент достижения высокого результата<sup>13</sup>. На наш взгляд, третье значение также связано с субъективной оценкой деятельности, но, в отличие от второго значения, она носит не когнитивный, а аффективный характер. В другой работе ученого мы находим подтверждение этому: размышляя о целесообразности системного рассмотрения психических явлений, он пишет: «Наиболее продуктивным подходом, на наш взгляд, является представление об успехе и неудаче как о сложных системных образованиях, в структуру которых входят как когнитивные (система самооценок и оценок достигнутого результата по отношению к внешнему эталону, цели, социальному стандарту качества, притязаниям и т.д.), так и аффективные составляющие (система эмоциональных процессов, возникающие при

отражении достигнутого результата и оценок этого результата»<sup>14</sup>.

Подобный подход к выявлению структуры успеха мы встречаем в работе Е.В. Ерофеевой, исследующей профессионально-педагогическую успешность учителя. Она считает, что в нем должны быть представлены, с одной стороны, субъективные намерения, эмоции и возможности человека (субъективная составляющая), с другой стороны, его достижения (объективная составляющая), а также система действий по достижению конкретного результата (промежуточная, объективно-субъективная составляющая)<sup>15</sup>. На наш взгляд, выделение объективно-субъективной составляющей не является оправданным, так как действия по достижению результата являются элементом психологической структуры деятельности, согласно теории А.Н. Леонтьева.

Представленные положения Н.А. Батурина и Е.В. Ерофеевой дают право утверждать, что в успехе и, соответственно, в успешности представлены следующие стороны: 1) объективная и 2) субъективная, которая включает когнитивную и аффективную составляющие. В целом, выявление сущности и структуры успешности отрицает ее рассмотрение как сугубо формальной характеристики результата учебной деятельности, не связанной с личностью.

Очевидно, что понятие «успешность», являясь производным от «успеха», включает в себя выделенные сущностные характеристики, но отличается от данного понятия. На более точно это принципиальное отличие определяет Е.В. Коротаева: «...если успех – это эмоциональное переживание, то успешность – это *качественная характеристика учебной деятельности* (курсив наш. – Н.Г.) конкретного ребенка»<sup>16</sup>. Данное замечание необходимо учитывать при определении интересующего нас понятия.

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований показал, что проблема успешности деятельности изучалась в различных контекстах: успешность деятельности и компенсаторные отношения (Е.П. Ильин), напряженность и успешность деятельности (Н.И. Наенко), успешность трудовой деятельности (О.Н. Родина) и др.

Для нас наибольший интерес представляет подход О.Н. Родиной, касающийся составляющих внутренней оценки успешности и

удовлетворенности как ее непосредственного выражения. Рассматривая успешность профессиональной деятельности человека как одну из ее важнейших характеристик, исследователь считает, что общая оценка успешности трудовой деятельности должна включать не только внешний критерий (оценка, даваемая профессионалу руководителем, коллегами, другими людьми), но и критерий внутренний (собственная оценка успешности своей деятельности), которым зачастую пренебрегают. Внутренняя оценка успешности проявляется в удовлетворенности трудом, которая определяется исследователем как «осознанная субъективная оценка успешности труда, в которой последняя выражается непосредственно»; опосредованно удовлетворенность выражается в обычном для человека настроении и в других поведенческих реакциях<sup>17</sup>. Именно удовлетворенность, определяемая Р.М. Шамионовым как сложное динамическое социально-психологическое образование, основанное на интеграции когнитивных и эмоционально-волевых процессов и характеризующееся субъективным эмоционально-оценочным отношением к результатам деятельности, наиболее точно выражает, на наш взгляд, сущность понятия «успешность»<sup>18</sup>.

Перейдем к непосредственному рассмотрению понятия «успешность» применительно к обучающемуся. Термин «успешность обучения» впервые был употреблен в 1935 г. в работе Б.Г. Ананьева «Психология педагогической оценки». Отдельные аспекты проблемы развития успешности применительно к учебной деятельности представлены в работах Е.В. Коротаевой, В.Я. Ляудис, Н.И. Мешкова, С.Л. Рубинштейна, М. Старовой, В.В. Шкарина и В.А. Аверина, В.А. Якунина, а также ряда других авторов. К.М. Хоруженко считает, что это понятие определяется как «мера совпадения результатов учебной деятельности с целями, зафиксированными в учебной программе, и с социальными целями. Успешность учения обычно оценивается удовлетворительно в том случае, когда ученик овладевает на удовлетворительном уровне всеми основными его компонентами: знаниями, умениями, навыками»<sup>19</sup>. Очевидно, что в данном понимании успешность является синонимом успеваемости; подтверждение этому находим в соответствующем определении понятия «успеваемость академическая», которое, по мнению К.М. Хоруженко, обозна-

чает успешность обучения<sup>20</sup>. На наш взгляд, данные понятия не являются синонимами, а вышеприведенное определение «успешности» в большей степени отражает сущность понятия «успеваемость». О необходимости разграничения данных понятий рассуждает в своей работе Н.И. Мешков: «Если учебная успеваемость отражает результативную сторону обучения, выраженную в количественных показателях (в баллах), то успешность обучения – в большей степени его процессуальную, качественную сторону»<sup>21</sup>. Успеваемость является фиксированным (промежуточным или конечным) результатом процесса обучения, в условных количественных показателях отражающим успешность последнего. Успешность обучения, по мнению ученого, свидетельствует о качестве учебной деятельности как процесса, протекающего во времени и связанного с усвоением определенных знаний, умений и навыков, с приобретением социального опыта, усвоением комплекса общественных норм. Таким образом, между рассмотренными понятиями имеются принципиальные существенные различия. Высказанные Н.И. Мешковым ценные замечания о специфике понятия «успешность обучения» будут учтены нами при определении интересующего нас понятия.

В рамках нашего исследования особый интерес представляет монография В.В. Шкарина и В.А. Аверина<sup>22</sup>, в которой успешность рассматривается в рамках личностно-деятельностного подхода как частный случай эффективности учебно-познавательной деятельности. Ученые пришли к выводу, что единство направленности личности и стиля ее деятельности обеспечивает цельность человека, которая и определяет уровень его успешности.

Чтобы еще более полно определить значение понятия «успешность», необходимо установить, чем отличается это понятие от ряда коррелирующих с ним – «продуктивность», «эффективность» и «результативность» (применительно к учебной деятельности), – выявить их иерархию или рядоположенность по отношению друг к другу. Иногда эти термины неправомерно используются как синонимы: к примеру, «эффективность» определяется К.Н. Мешалкиной как «успешность (плодотворность) учебной деятельности школьника, целенаправленное развитие знаний, умений и навыков, опыта приемов репродуктивной и



творческой деятельности»<sup>23</sup>. Если обратиться к лексическим значениям этих слов, то слово «эффективный» определяется через синоним «действенный», продуктивный – через «плодотворный» и успешный – через «удачливый»<sup>24</sup>, из чего следует, что данные слова не являются синонимами. Результативный же трактуется как «дающий хороший результат, имеющий хорошие результаты». Между тем общность данных понятий состоит в том, что они характеризуют результативную сторону учебной деятельности (таким образом, результативность является высшим звеном в иерархии рассматриваемых понятий), но по-разному. «Эффективность» является общенаучной категорией, используемой в сфере политической экономики, теории управления. В наше время данное понятие все более прочно входит в педагогическую науку. В изначально экономическом значении «эффективность» определяется как важнейший показатель, характеризующий соотношение полученных обществом экономических результатов и производимых затрат. По аналогии педагогическая эффективность определяется также соотношением результатов, полученных в процессе образовательной деятельности, и количеством затрат на их достижение<sup>25</sup>. Понятия «продукт», «продуктивность» также заимствованы педагогической наукой из сферы экономики. Трактование продукта как «образовательного» обусловлено представлением об образовании как о специальной сфере социальной жизни, создающей внешние и внутренние условия для развития индивида (ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме) в процессе освоения ценностей культуры. По мнению Н.Б. Крыловой, «продуктивность» можно отнести к тому же порядку понятий, что и «эффективность», поскольку оба представляют некий результат, но в продуктивности реализована способность образования быть в высшей степени завершенным в конкретном деятельностном продукте и готовность образовательной системы продуцировать деятельность ученика. Продуктивность образования не дана изначально, она – слепок с образовательной модели, выражение ее содержательных принципов»<sup>26</sup>. Продуктивность, по мнению И.П. Подласого, раскрывает интенсивность процесса обучения, характеризует количество и качество производимого в нем продукта, его себес-

тоимость, рентабельность. Продуктивность находит свое выражение в продуктах процесса обучения (знаниях, умениях, навыках, мировоззрении личности, кругозоре и эрудиции и др.)<sup>27</sup>. Как видим, определение понятия «продуктивность» И.П. Подласого близко к экономическому (используются термины «себестоимость», «рентабельность»), дана детальная классификация продуктов обучения, при этом понятия «продукт» и «результат» ученый считает синонимами, что, на наш взгляд, является не совсем оправданным.

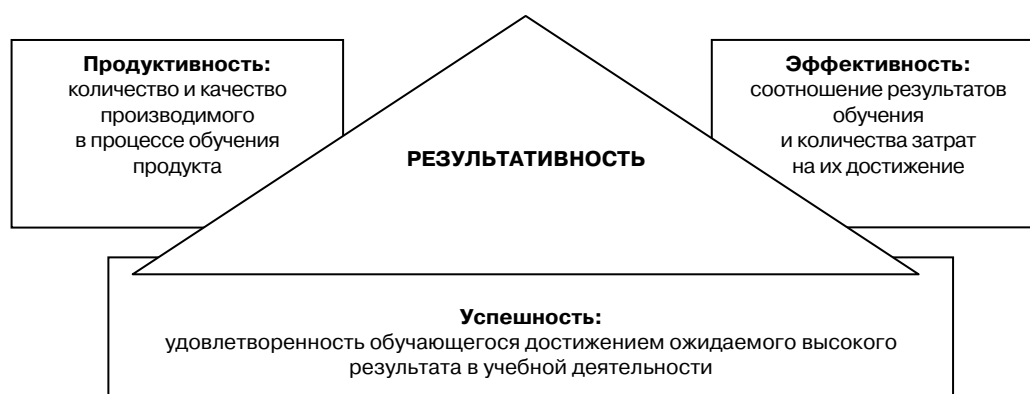
По мнению Е.А. Александровой и В.А. Ширяевой, данные понятия необходимо различать: продукт предлагается понимать как «лично и/или социально значимые материальные результаты деятельности участников образовательного процесса», а результат – «как следствие деятельности Ребенка и ее логическое завершение на том или ином этапе его учения»<sup>28</sup>. Под продуктивностью, по мнению этих авторов, следует понимать результативные (материальные и востребованные) продукты деятельности образовательного процесса, во-первых, направленные на саму деятельность, во-вторых, необходимые для самореализации личности в социуме (предметы потребления).

Итак, мы видим, что все вышеприведенные толкования этого понятия сходятся в том, что продуктивность характеризует результативную сторону образовательного процесса как лично и/или социально значимого материального результата образовательной деятельности ее участников.

Понятие «успешность деятельности», как было отмечено, включает в себя существенные признаки понятия «успех» (достижение личностью ожидаемого высокого результата деятельности, сопровождающееся эмоциями радости, удовлетворения) и понимается нами как качественная характеристика деятельности.

Таким образом, по своим признакам понятия «эффективность», «продуктивность» и «успешность» обучающегося являются рядоположенными, так как по разным основаниям характеризуют результативность учебной деятельности: эффективность – с точки зрения соотношения результатов процесса обучения и количества затрат на их достижение, продуктивность – количества и качества производимого в процессе обучения продукта, успешность – с точки зрения удовлетворен-





**Соотношение понятий «успешность», «эффективность», «продуктивность», «результативность»**

ности обучающегося достижением ожидаемого высокого результата в учебной деятельности (рисунок).

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволило определить понятие «успешность обучающегося» как качественную характеристику учебной деятельности, отражающую удовлетворен-

ность обучающихся достижением ожидаемого результата, который равен или выше установленного нормативного уровня. Структура успеха и, соответственно, успешности обусловлена единством двух сторон: 1) объективной и 2) субъективной, которая включает когнитивную и аффективную составляющие.

**Примечания**

- <sup>1</sup> Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1995. Т. 4. С. 543.
- <sup>2</sup> Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1989. С. 566.
- <sup>3</sup> Батурин Н.А. Психология успеха и неудачи: Учеб. пособие. Челябинск, 1999. С. 5.
- <sup>4</sup> Большой толковый психологический словарь: В 2 т. / Под ред. А. Ребера; Пер. с англ. М., 2000. Т. 2. С. 402.
- <sup>5</sup> Смирнова Л.В. Генезис феномена ситуация успеха в истории отечественной педагогики: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. С. 33.
- <sup>6</sup> Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учеб.-практич. пособие. М., 1999. С. 130.
- <sup>7</sup> Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. М., 1980. С. 37.
- <sup>8</sup> Лысенкова С.Н. Когда легко учиться // Педагогический поиск. М., 1987. С. 98.
- <sup>9</sup> Корчак Я. Как любить ребенка: книга о воспитании. М., 1990. С. 54.
- <sup>10</sup> См.: Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М., 1991; Белопольская Н.Л. Коррекция эмоциональных реакций на неуспех у детей со сниженным интеллектом // Вопр. психол. 1992. № 2. С. 33–42; Коротаева Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики): Учеб. пособие. Екатеринбург, 1995.
- <sup>11</sup> Белкин А.С. Указ. соч. С. 30.
- <sup>12</sup> Там же.
- <sup>13</sup> Батурин Н.А. Указ. соч. С. 6–7.
- <sup>14</sup> Батурин Н.А. Успех, неудача и результативность деятельности // Психол. журн. 1987. Т. 8, № 3. С. 87–93.
- <sup>15</sup> Ерофеева Е.В. Факторы профессионально-педагогической успешности: Дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2001. С. 92.
- <sup>16</sup> Коротаева Е.В. Указ. соч. С. 57.
- <sup>17</sup> Родина О.Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 14: Психология. 1996. № 3. С. 65.
- <sup>18</sup> Шамяионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004. С. 16.
- <sup>19</sup> Хоруженко К.М. Педагогика неуспеваемости: Терминологический словарь. Таганрог, 2002. С. 349.
- <sup>20</sup> Хоруженко К.М. Указ соч. С. 348.
- <sup>21</sup> Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости. Саранск, 1991. С. 3.
- <sup>22</sup> См.: Личность студента и успешность его обучения в вузе / Под ред. В.В. Шкарина, В.А. Аверина. Н. Новгород, 1991.
- <sup>23</sup> Мешалкина К.Н. Эффективность обучения // Советская педагогика. 1988. № 6. С. 26.
- <sup>24</sup> См.: Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993.
- <sup>25</sup> Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995. С. 42.
- <sup>26</sup> Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М., 1995. С. 67–103.
- <sup>27</sup> Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. М., 2002. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. С. 310.
- <sup>28</sup> Александрова Е.А., Ширяева В.А. К вопросу понимания терминологии продуктивного образования // Продуктивное образование: Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании: Материалы междунар. конф. Саратов, 2004. Вып. 2. С. 12.

УДК 377.031

А.В. ХОРОШЕНКОВА

Волгоградский государственный педагогический университет

E-mail: horav73@mail.ru

## **Роль текстов культуры в образовательном пространстве художественного вуза**

В статье раскрывается характеристика текстов культуры. Культурный текст выступает как система рассказывания, которой свойственны завершенность и целостность, а также внутренняя связанность и последовательность. Рассматривается роль текстов культуры в становлении гуманитарного образовательного пространства. Особое внимание уделяется конструированию педагогической технологии в гуманитарном образовании. Она трактуется как трехэтапный процесс – диагностики, организации общения, организации взаимодействия, – проектируемый и реализуемый педагогом.

**Ключевые слова:** текст культуры, гуманитарное познание, гуманитарное образование, педагогическая технология, диалог, ценностно-смысловые отношения, смыслотворчество, проблемность, объяснение, понимание, взаимодействие.

A.V. KHOROSHENKOVA

## **The Role of the Cultural Texts in the Educational Sphere of an Artistic Higher Educational Establishment**

The characteristic of cultural texts is being described in the article. The cultural text appears as a system of narration, which is characterized by completion and integrity and also by inner connection and consistency. The role of the cultural texts in the formation of humanitarian education is being considered. Special attention is devoted to pedagogical (educational) technologies in humanitarian education. A pedagogical (educational) technology in humanitarian education is interpreted as a three-step process: diagnosis, organizing communication, organizing cooperation.

**Key words:** cultural text, humanitarian knowledge, humanitarian education, pedagogical (educational) technology, sense and value relations, sense creation, problems, explanation, understanding, cooperation.

Гуманитарное образование является основным механизмом реализации гуманитарных знаний. Последние призваны изучать человека в его целостности. Исходя из этого гуманитарное познание объекта никогда не может быть окончательным и единственно верным. Результаты человеческой деятельности и сам человек оцениваются каждым новым поколением заново, переосмысливаются, наполняются новым значением и смыслом. Поэтому при изучении дисциплин гуманитарного цикла система значений, возникающих относительно некоторого объекта изучения, оказывается в немалой степени обусловленной ценностно-смысловыми отношениями педагога и учащихся. Вот почему становится возможным различное понимание одних и тех же фактов и явлений окружающей действительности разными людьми – потому что между фактами и теорией, между наблюдаемым миром и миром осмысления нет четко обозначенных путей. Это обуславливает возможность появления новых значений исходя из их собственного семантического потен-

циала на уровне индивидуально-личностной системы ценностно-смысловых отношений.

Можно сказать, что в гуманитарном образовании технологичность возможна на уровне направления, плана действий, а не жесткой их регламентации педагогом. При выборе такого подхода ему необходимо учитывать следующие моменты: развитие личности происходит тогда, когда она, проявляя активность, взаимодействует с окружающим миром; характер этой активности определяется субъективно свободным отношением личности; педагогическое взаимодействие должно ориентировать воспитанника на актуализацию опыта ценностного самоопределения, порождение личностных смыслов при постижении гуманистических ценностей; взаимодействие педагога с обучаемыми будет эффективным, если организуется на уровне современной культуры и в соответствии с образовательными целями.

Для конструирования педагогических технологий в гуманитарном образовании педагогу необходимо: относиться к студенту как

к субъекту жизни, способному к саморазвитию; воспринимать себя как посредника между воспитанником и гуманитарным знанием, способного ввести его в мир гуманистических ценностей и оказать помощь в приобретении индивидуального опыта ценностного самоопределения; осмыслить гуманитарное образование как процесс взаимодействия его участников, движущими силами которого являются поиск личностных смыслов, диалог и сотрудничество в достижении целей саморазвития и самореализации; осознать вуз как целостное гуманистическое образовательное пространство, в контексте которого создаются условия для становления целостной гуманистической личности.

Эффективность педагогической технологии в гуманитарном образовании определяется, прежде всего, насыщенностью личностными смыслами и ценностными отношениями любой деятельности в рамках педагогического процесса. Целевая ориентация педагога на формирование системы ценностных отношений гарантирует его влияние на становление и развитие личности студентов. Результат в данном случае сложно диагностировать и, что самое главное, им нельзя удовлетвориться, поскольку личностно-смысловое пространство расширяется и насыщается на протяжении всей жизни человека. Это заставляет педагога искать новые формы педагогического взаимодействия и профессионально совершенствоваться. Важное значение при этом имеет содержание учебных дисциплин. Его конструирование определяется следующими параметрами: выбор необходимого и достаточного количества смысловых единиц (категорий, понятий, принципов и др.), способных обеспечить полноту обозначения специфики контекста и возможность его соотнесения с другими содержанием и смыслами; установление структурных связей, выделение ценностно-смысловых доминант, адекватных целевому и адресному назначению; прогнозирование возможных сложностей при освоении предлагаемого контекста носителями иных смыслов и ценностей.

Основу содержания гуманитарных дисциплин в художественном вузе составляют культурные тексты – произведения литературы, живописи, архитектуры, музыки, в которых фиксируется система творческого потенциала изучаемой цивилизации. Культурный текст выступает как система рассказывания, как особый тип нарративности, которому

свойственны завершенность и целостность, а также внутренняя связанность и последовательность. Основными характеристиками такого текста являются непереносимое осознание рамок, ориентация на завершенность, выделенные функции начала и конца. Подобно тому как гуманитарный стиль мышления использует особого рода механизмы для отделения своего предмета и конструирования своего мира ценностно-смысловых реалий, точно так же и культурный текст моделирует свою смысловую реальность и аксиологический контекст.

Исследователи рассматривают данные тексты как ценностно-смысловое пространство, в рамках которого могут возникать новые смыслы и значения. Их освоение связано с поиском структур особого рода – таких, которые, помимо функции организации значений текста, включены также в систему ценностно-смысловых отношений, в которой сам текст оказывается лишь одним из элементов. Авторское сознание и система его интенций существуют на пересечении социально-культурных, исторических и индивидуально-личностных структур, поэтому анализ каждого культурного текста – это возможность проникновения в данную систему ценностно-смысловых отношений. Последняя не может быть локализована как собственно авторское сознание, а скорее, является единством авторского сознания с реальностью существующего для него мира опыта, ценностей, смыслов и значений. Важнейшей функцией культурного текста является моделирование реальности с автономной ценностно-смысловой структурой. Это значит, что рассматриваемый текст – не информация и не система аргументов для опровержения иной позиции.

Сущность культурного текста более всего выясняется в том, насколько автору удается сконструировать реальность своего мира ценностно-смысловых отношений. Однако автор не вполне свободен в своем творчестве, так как зависит от тех возможностей, которые ему предоставляет его собственная история. Таким образом, всякий культурный текст несет в себе «свое бессознательное». Это не то, что высказывается, а подразумевается или, напротив, скрыто в организации фона или заднего плана, но, тем не менее, оказывается весьма существенным в построении смысловой структуры текста. Это «бессознательное» структурировано и организовано в ценностно-смысловом отношении и

при определенном способе анализа может восприниматься как «голос другого». Вот почему адекватное изучение культурных текстов не может осуществляться изолированно от анализа историко-культурного контекста и всей сферы аксиологического пространства, в которое они вплетены. Ведь именно в этой области рождаются и продуцируются ведущие схемы творческого мышления каждой эпохи. Любой текст культуры строится в соответствии с ее системой ценностей и смыслов, критериев истинности и осознания путей ее достижения. Познавая данный текст, реципиент через него познает и саму действительность, моделью которой он является. Владение культурным текстом есть его понимание. Этот текст осмыслен только тогда, когда он «живет» в сознании. Сложно построенные тексты – художественные (культурные) – моделируют ситуации и отношения окружающей реальности. Однако они имеют смысл постольку, поскольку способны опосредовать отношение ценностного сознания к реальности, а не сами по себе. Функциональная структура текста культуры соответствует функциональной структуре человеческой деятельности, играя одновременно роль средства общения, способа ценностной ориентации, инструмента познания и орудия практически-духовного преобразования объективного мира<sup>1</sup>.

Содержание образования неотделимо от средств его представления. Работа по преобразованию содержания гуманитарного учебного материала выстраивается с ориентацией на механизм его переосмысления и может быть предвидена четырьмя этапами. Первый предполагает готовность к новому пониманию смысла на уровне принятия знаний как лично значимых (исчерпание возможностей накопленного научного опыта понимания феномена). На втором этапе происходит определение и преодоление противоречий в традиционном представлении знаний как предварительная готовность к самоорганизующей выработке нового смысла и отношения к нему. На третьем этапе осуществляется перестройка имеющихся знаний на основе дискредитации прежних смыслов как готовность к теоретической реализации самоорганизующего отношения к ним (порождение личностных смыслов). На четвертом этапе разрабатываются модели собственных отношений как готовность к практической реализации личностных смыслов.

Практическая реализация смыслов в гуманитарном образовании осуществляется в диалоге. Участники диалога находятся в состоянии со-мышления. При этом каждый, исходя из своей позиции, предлагает собственный вариант решения. Предполагается, что один вариант ответа должен быть обогащен за счет других. Существует взаимная напряженность мысли, связанная с поисками эффективного решения. Создается особая ситуация взаимодействия позиций, когда образуется некое общее ценностно-смысловое мыслительное пространство. В таком диалоге ценностный элемент является не препятствием, а условием взаимопонимания. Это – диалог о гуманистических ценностях, об универсальных основах человеческого бытия и познания. Здесь необходимы взаимодействие, интеракция с чужим сознанием и некоторое глубинное согласование аксиологических систем.

Вот почему педагогической технологии в гуманитарном образовании присущ новый инструмент педагогической деятельности – смыслопоисковый способ понимания и преобразования педагогических феноменов. Способ поиска смысла любого явления, представляющий собой последовательное движение от знания-переживания к знанию-пониманию и далее – к знанию-самоконструированию мировоззрения – это уже метод. Педагогическая технология в гуманитарном образовании предполагает замену естественно-научного метода объяснения, доминирующего в современном образовании, на феноменологический метод понимания. Глобальным недостатком метода объяснения является то, что при его использовании учитель невольно дает однозначную, конечную, абсолютную его трактовку. Ученику остается лишь точно воспроизвести им не понятое.

Обращение к методу «понимания» как основному способу гуманитарного познания противопоставлено методу «объяснения» еще В. Дильтейем в работе «Описательная психология» (1894). Ученый исходил из того, что смыслы и ценности человеческой жизни не могут быть поняты только при помощи описаний. Наряду с описаниями (но не вместо них) в изучаемом явлении должен выделяться компонент, требующий воспроизведения переживаний как средства понимания индивида в культурном контексте эпохи. Но переживания возникают не при объяснении, а при встрече школьников со смыслами,

присутствующими в познаваемом явлении и актуализирующими их личностные смыслы и ценностные отношения. Метод понимания, по мнению В. Кульневича, определяет возможность и способность постичь смысл и значение общих и личных ценностей не только посредством знания (усвоения, воспроизведения), но при «непосредственном усмотрении». Для понимания характерно ощущение ясной внутренней связанности, организованности рассматриваемых явлений как при логическом их упорядочении, так и без постижения их логического каркаса на основе идентификации (установления совпадения смысла ценностей и личного представления о них), проекции постижения и порождения значений, заключенной в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты; осуществляется под влиянием потребностей, смыслов и ценностей субъекта и перцепции (восприятия) – понимания и оценки человеком активно изменяющихся отношений, динамика которых обусловлена социальными факторами. Перцепция сосредоточена на смысловых и оценочных интерпретациях личностью того, что воспринимается и характеризуется большой слитностью познания с эмоциональной сферой.

По отношению к студентам педагогические технологии в гуманитарном образовании выполняют следующие функции: способствуют приобретению и актуализации опыта ценностного самоопределения, создают условия для его становления как целостной гуманистической личности, поддерживают и развивают его индивидуальность и творческую самобытность.

Характерными чертами данных педагогических технологий являются следующие: сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предъявление ему необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания способов учения и поведения, сотворчество учителя и учащихся.

Педагогическую технологию в гуманитарном образовании можно представить как трехэтапный процесс – диагностики, организации общения, организации взаимодействия, – проектируемый и реализуемый педагогом.

На диагностическом этапе выявляются индивидуальные особенности учащихся, их идентифицирование по доминантности/недоминантности, мобильности/ригидности, экстравертности/интровертности и т.д.

На этапе организации общения создаются ситуации необходимости принятия собственных решений учащимися в учебном сообществе, способствующем как самореализации, так и защищенности его членов.

Организация взаимодействия предполагает создание ситуаций, в которых взаимодействие происходит не столько между учителем и учениками, сколько между последними. Субъект-субъектное взаимодействие – это особые отношения между участниками педагогического процесса, когда осуществляется взаимовлияние равноправных субъектов общения. Равноправие субъектных позиций вовсе не означает схожести мнений. Оно дает возможность реализовать в полной мере индивидуальную позицию каждого субъекта. В ходе такого взаимодействия стороны не только обмениваются информацией, но раскрывают и транслируют собственную индивидуальность, высвечиваемую через систему ценностных отношений. Человек реализует себя как личность во взаимодействии с другими субъектами и объектами окружающей действительности, исходя из сформированной к этому моменту индивидуальной системы ценностных отношений. Именно они определяют характер этого взаимодействия. Фактор субъективной свободы при формировании индивидуальной системы ценностных отношений имеет определяющее значение в личностном развитии ученика и заставляет педагога выстраивать взаимодействие так, чтобы оно актуализировало личностные смыслы и опыт ценностного самоопределения учеников. Задача учителя заключается в том, чтобы транслировать свою систему ценностных отношений на уровне культуры и повлиять таким образом на формирование системы ценностных отношений его воспитанников.

Подождоживая, можно сделать выводы о том, что педагогические технологии в гуманитарном образовании способствуют формированию у учащихся: умения определять явные и скрытые противоречия в изучаемом материале (постановка проблемы); способности устанавливать связь между смыслами и порождать личностный смысл, умения аргументировать собственную точку зрения, актуализировать опыт ценностного самооп-



ределения (мотивирование); осуществлять критический анализ инварианта, поиск новых ориентиров (критичность); выдвигать гипотезы, искать пути преодоления противоречий, заложенных в предъявляемом гуманитарном знании, дополнять личностный смысл, обмениваться смыслами (смыслотворчество).

Организация образовательного пространства художественного вуза на основе текстов культуры, основанная на учете избирательного характера отношений, выстраивается педагогом как содействие раскрытию индивидуальности студента – будущего творца и мастера.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Парохонский Б.А. Язык культуры и генезис знания. Киев, 1988.

УДК 378.147.013.2

Н.Н. САЯПИНА

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

В.Н. САЯПИН

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

## Формирование педагогического мастерства будущих учителей в их дидактическом взаимодействии

В статье определяются понятия педагогического мастерства и его элементов. Формирование педагогического мастерства у будущих учителей в условиях профессиональной подготовки протекает на основе выбранной ими модели дидактического взаимодействия и представляет собой формирование каждого из выделенных элементов – личностного и деятельностного.

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, формирование педагогического мастерства, модель дидактического взаимодействия.

N.N. SAYAPINA, V.N. SAYAPIN

### *Forming of the Pedagogical Mastership of Future Teachers in their Didactic Interaction*

This article reflects the definition of conception of the pedagogical mastership and its elements. Forming of the pedagogical mastership of future teachers in conditions of professional training is based on the chosen model of didactic interaction and represents forming of each of the pointed elements – personal and energetic.

**Key words:** pedagogical mastership, forming of the pedagogical mastership, model of didactic interaction.

Процесс реформирования современного образования предъявляет новые требования к подготовке педагогических кадров, в соответствии с которыми возрастает значимость их педагогического мастерства. В связи с этим перед высшей школой стоит задача формирования мастерства будущих учителей.

Процесс профессиональной подготовки будущих учителей ориентируется сегодня на изучение макетов *федерального образовательного стандарта общего образования второго поколения* и его использование

в практике школьного образования (после официального принятия одного из них). Данный стандарт будет одним из основных инструментов реализации конституционных гарантий права человека и гражданина на образование, а также нормативным документом, «фиксирующим обязательные базовые ориентиры деятельности образовательной системы на определенном этапе ее существования»<sup>1</sup>.

Образовательный стандарт, разработанный в 2007 г. в рамках Федеральной целевой программы развития образования на

2006–2010 гг., прописывает цели, различные виды деятельности, соответствующие каждой ступени образования (начального, основного, полного общего), и задачи, решаемые учащимися при выполнении этих видов деятельности. Например, в качестве основных видов деятельности обучающихся предлагаются учебная, проектная, исследовательская, творческая, спортивная и др. Интересными в рассматриваемом стандарте являются обозначение возможных социальных практик обучающихся на каждой ступени образования и их результаты. В основу стандарта положен новый тип отношений субъектов системы общего образования (учащихся, их семей, преподавателей и руководителей образовательного учреждения), с одной стороны, государства и общества – с другой<sup>2</sup>.

Таким образом, начиная свою профессиональную педагогическую деятельность, студент педагогического вуза должен быть готов к руководству разнообразными видами деятельности, организации социальной практики, установке отношений между субъектами образовательного процесса, т.е. осуществлению дидактического взаимодействия. В связи с этим важными в профессиональной подготовке являются ориентированность будущих учителей на определенную модель дидактического взаимодействия и оценка эффективности той или иной модели с позиций влияния ее на личностное развитие школьников.

Для реализации данной идеи необходимо выделить некоторые ее основания – характер взаимоотношений между учителем и учащимися, а также способ разрешения основного противоречия между педагогическими требованиями и возможностями обучающихся по их реализации. Анализ многочисленных публикаций показывает, что дидактическое взаимодействие между субъектами образовательного процесса может носить субъект-объектный, субъект-субъектный и объект-субъектный характер, а способом преодоления основного противоречия выступает принуждение или сотрудничество. Именно последние определяют своеобразие стилей управления, выделение в качестве приоритетных таких свойств личности ребенка, на которые следует опираться и которые нужно одновременно формировать, акцентирование внимания на деятельности учителя, ученика либо на их совместной деятельнос-

ти. Поэтому формирование педагогического мастерства студентов во время их профессиональной подготовки предполагает изучение разнообразных моделей, отражающих суть каждого из названных видов дидактического взаимодействия.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о существовании трех типичных моделей дидактического взаимодействия. Так, В.Г. Маралов выделяет *учебно-дисциплинарную, личностно-ориентированную и либерально-попустительскую* модели, в которых присутствуют общие признаки – субъект деятельности, способ разрешения противоречия, стиль руководства, качества ребенка, приоритет деятельности<sup>3</sup>. Г.В. Корнетов в качестве базовых, абстрагированно выражающих сущностные особенности дидактического взаимодействия называет модели, в основе которых также лежит характер связи между учителем и учащимися<sup>4</sup>. Если в основу дидактического взаимодействия положен субъект-объектный характер, то учителями используется *модель авторитарной педагогики*. Сочетание субъект-объектного характера взаимодействия с субъект-субъектным приводит к *манипулятивной модели*. Наличие субъект-субъектного характера взаимодействия ведет к *модели педагогической поддержки*.

Не будем подробно останавливаться на изложении точек зрения других авторов, а отметим, что изучение конкретного содержания различных моделей дидактического взаимодействия поможет студентам выбрать одну из них и более или менее осознанно принять ее в качестве приоритетной в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Условием реализации стратегии наиболее целесообразного взаимодействия признается *диалог*, рассматриваемый учеными во все времена в контексте гуманистических отношений. В отечественной науке освещаются различные аспекты теории и практики диалога: они связаны с анализом истории и современного состояния проблем общения и педагогической деятельности (В.С. Библер, А.А. Бодалев, и др.); изучением роли диалога в них (А.Н. Шиминова и др.); определением сущности, структуры, особенностей, типов и форм диалога (С.В. Белова, В.С. Скалкин и др.); рассмотрением возможности использования в образовательном процессе технологических приемов его ведения (Е.В. Ко-

ротаева, С.Ю. Курганов и др.); выявлением способов, приемов и правил ведения диалога (Л.Г. Павлова, С.И. Поварнин и др.); представлением его как универсальной характеристики личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.). Добавим к этому замечание А.С. Капто, который считает, что «истинно научное понимание человека в наши дни означает раскрытие его гуманистической сущности, его способности к “прыжку” в новую цивилизацию, для осуществления которого у человека есть две мощные опоры: мастерство в той сфере трудовой деятельности, которой человек посвятил всю свою трудовую жизнь, и его гуманистические нравственные качества»<sup>5</sup>.

В качестве важнейших направлений формирования педагогического мастерства будущих учителей следует выделить ориентацию педагогической деятельности на осуществление дидактического взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе диалогического общения, формирование умения прогнозировать результаты своей педагогической деятельности и моделировать педагогический процесс на основе гуманистических идей. При помощи диалога осуществляется обмен личностными и профессиональными позициями в ходе решения учебных проблем, в результате инициативность и самостоятельность студентов становятся основными ценностно-целевыми ориентирами.

Проблема формирования и совершенствования педагогического мастерства широко разрабатывается в трудах таких ученых, как И.А. Зязюн, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Г.И. Хозяинов и др. В то же время не дано определения самого понятия «педагогическое мастерство». В некоторых работах оно употребляется в назывном порядке, в других не анализируется. Более того, существует парадоксальная ситуация, когда авторы работ по педагогическому мастерству не рассматривают его сущности. На наш взгляд, необходимо изучение ключевого слова этого словосочетания. В педагогической энциклопедии мастерство определяется как глубокое понимание дела, сочетаемое с развитым умением осуществлять эффективные действия в каком-либо виде профессиональных или любительских занятий<sup>6</sup>. С.И. Ожегов мастерство определяет как высокое искусство в какой-либо области, а мастера – как специалиста, достигшего высокого ис-

кусства в своем деле<sup>7</sup>. По словарю В.И. Даля, мастер – это особенно сведущий или искусный в своем деле человек<sup>8</sup>. Мастерство в понимании А.С. Макаренко – это то, чего можно добиться, и как могут быть известны мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог<sup>9</sup>. С точки зрения И.А. Зязюна, «мастерство – комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности»<sup>10</sup>. Такие авторы, как В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, мастерство учителя представляют как синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса<sup>11</sup>.

Обобщение приведенных определений позволяет утверждать, что мастерство есть, с одной стороны, некая подсистема в личности педагога, с другой стороны, условие (оно же – средство) эффективной педагогической деятельности, с третьей – это особая качественная характеристика любой деятельности, в том числе и педагогической. Мастерство находится в «точке пересечения» личности педагога и его профессионально-педагогической деятельности.

Педагогическое мастерство в специальной литературе интерпретируется по-разному. В исследованиях последнего времени есть тенденция к более упрощенной и безличностной трактовке этого понятия. Так, в книге «Основы педагогического мастерства» встречаем такое его определение: «Педагогическое мастерство – это высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому (курсив наш. – Н.С., В.С.) педагогу, в основе которого лежат формирующиеся профессиональные знания, умения и способности»<sup>12</sup>. Здесь же указывается, что «...педагогическое мастерство обуславливается тремя взаимосвязанными частями: педагогической теорией, педагогической техникой и методами работы над материалом темы урока и его организацией и проведением» или «знания и основанные на них умения – это главное содержание мастерства воспитателя»<sup>13</sup>. Б.Т. Лихачев считает, что педагогическое мастерство – это часть педагогического искусства. По его мнению, оно выражается во владении педагогом современными методами и приемами, всем арсеналом педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение

содержания искусства в процессе формирования личности<sup>14</sup>.

Подобное рассмотрение сущности педагогического мастерства нам представляется обезличенным, а труд учителя предстает как некий сложный прибор, складывающийся из набора профессиональных знаний, умений, навыков, способностей и оптимизируемый благодаря совершенствованию тех или иных неоптимально функционирующих элементов.

Действительно, и педагогическое умение, и искусство характеризуются исключительной сложностью, где личность педагога выступает как определяющий фактор. Еще Д.И. Писарев отмечал, что в воспитании все дело в том, кто воспитывает. Личность воспитывается личностью, нравственность воспроизводится нравственностью, других средств воспитания не существует. Поэтому очевидно, что характеризовать будущего учителя лишь с прикладных технологических позиций нельзя.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил в изучении сущности педагогического мастерства выделить элементную составляющую, непосредственно связанную с его педагогической деятельностью. Е.И. Рогов утверждает, что педагогическое мастерство связано со сферой деятельности преподавателя, и поэтому расширять данное понятие и сместить его в сферу личности невозможно<sup>15</sup>. Н.В. Кузьмина педагогическое мастерство преподавателя определяет как высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в том, что в отведенное время педагог достигает оптимальных результатов<sup>16</sup>. Однако структура личности будущего учителя не может быть тождественна структуре выполняемой им деятельности в силу своего богатства и более сложного строения. Необходимо отметить, что студент включается в профессионально-педагогическую деятельность в период прохождения педагогической практики целостно, и *уровень сформированности профессиональных умений и навыков, по нашему мнению, зависит от его позиции, направленности его личности, системы ценностей, определяющих избираемые им цели и задачи, потребности педагогической деятельности, потребности в них и стремление к овладению ими*.

Это положение согласуется с позицией нижеприведенных авторов в том, что педагогическое мастерство выступает в качестве

исходной категории анализа личности будущего учителя в контексте его профессиональной деятельности и определяется как:

– «*свойство личности*, отражающее ее духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению социокультурных ценностей общества, а также теоретическую и практическую готовность к творческому применению знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности»<sup>17</sup>;

– «*совокупность определенных качеств личности учителя*, которые обуславливаются высоким уровнем его профессионализма, психолого-педагогической подготовленностью, способностью оптимально решать педагогические задачи (обучения, воспитания и развития)»<sup>18</sup>.

Приведем определения педагогического мастерства, содержащие личностный и деятельностный элементы. Так, В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко педагогическое мастерство рассматривают как сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности преподавателя, комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самореализации и профессионально-педагогической деятельности<sup>19</sup>. А.В. Мудрик и О.А. Абдуллина утверждают, что педагогическое мастерство, с одной стороны, – высокий уровень профессиональной деятельности учителя. Внешне педагогическое мастерство проявляется в успешном творческом решении самых разнообразных педагогических задач, в эффективном использовании различных способов учебно-воспитательной работы и достижении ее целей. С другой стороны, педагогическое мастерство – это функционирующая система знаний, навыков, умений, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение задач обучения и воспитания. В этом плане педагогическое мастерство – выражение личности педагога, его возможностей и способности самостоятельно, творчески, квалифицированно заниматься педагогической деятельностью. В психолого-педагогической литературе педагогическое мастерство нередко трактуется или как совокупность знаний, умений, навыков, или же как единство личных качеств, знаний, умений, навыков, необходимых педагогу<sup>20</sup>.

А.И. Щербаков считает, что «педагогическое мастерство преподавателя во многом



зависит от личности самого преподавателя, качества личности у разных преподавателей представлены в самых разнообразных структурных сочетаниях. Но одно, бесспорно, роднит всех хороших преподавателей – любовь к своим ученикам, оптимистический взгляд на их развитие, на их успехи в обучении и воспитании, высокое осознание своего гражданского долга и личной ответственности за воспитание человека. Педагогическое мастерство – основное условие продуктивной деятельности преподавателя. Оно представляет собой синтез личностных качеств педагога, его знания, умения, навыки»<sup>21</sup>.

Проблема определения понятия педагогического мастерства решается исследователями по-разному. Одни авторы считают, что это свойство, особенности личности педагога, другие – что это знания, умения, навыки, третьи объединяют и то и другое, четвертые в одних случаях называют педагогическим мастерством качества личности, а в других – уровень осуществления профессиональной деятельности и т.д. Несмотря на различия в понимании педагогического мастерства, в структуре рассматриваемого определения выделяются личность и деятельность педагога. Итак, в педагогической теории сложилось два подхода к пониманию педагогического мастерства. Первый связан с пониманием методов и способов педагогической деятельности, второй базируется на утверждении, что личности педагога, а не педагогической деятельности принадлежит ведущая роль в воспитании и обучении. Но поскольку педагогическая деятельность неотделима от личности педагога, то никакого противоречия тут нет. Важным является, с какой точки зрения рассматривается педагогическое мастерство – как педагогическая

деятельность, реализуемая через личность, или делается упор на личность педагога, реализующего педагогическую деятельность. Данный вывод позволяет нам при рассмотрении формирования педагогического мастерства будущих учителей в их дидактическом взаимодействии опираться на выделенные его основные элементы – *личностный и деятельностный*.

Формирование педагогического мастерства будущих учителей в их дидактическом взаимодействии рассматривается нами как профессионально и личностно значимый процесс, предусматривающий изменения в его личностном и деятельностном элементах. Преобразование первого элемента связано с формированием направленности будущих учителей на использование учебного диалога в педагогической деятельности, а второго – с формированием умения его организовать в практической деятельности при осуществлении дидактического взаимодействия. Таким образом, формирование педагогического мастерства нам видится в формировании каждого из его элементов – личностного и деятельностного. Взаимосвязь изменений выделенных элементов может быть представлена следующим образом: развитие личности будущего учителя, осуществляемое использованием учебного диалога, стимулирует преобразование педагогической деятельности, углубляет представления о ней. Преобразование этой деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводят к дальнейшему личностному росту будущего учителя. Эта взаимосвязь позволяет осуществлять процесс формирования и совершенствования педагогического мастерства будущих учителей в их дидактическом взаимодействии.

### Примечания

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (макет) / Под ред. А.И. Адамского. М., 2008.

<sup>2</sup> См.: Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (макет). М., 2007.

<sup>3</sup> См.: Маралов В.Г., Бучилова И.А., Клепцова Е.Ю. и др. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Под ред. В.Г. Маралова. М., 2005.

<sup>4</sup> См.: Корнетов Г.В. Парадигма базовых моделей образовательных процессов // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49.

<sup>5</sup> Капто А.С. Профессиональная этика: В 3 ч. М., 1997. Ч. 1. С. 4.

<sup>6</sup> Педагогическая энциклопедия: В 3 т. М., 1965. Т. 2. С. 549.

<sup>7</sup> Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2001. С. 345.

<sup>8</sup> Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1978. Т. 2. С. 231.

<sup>9</sup> Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Макаренко А.С. Педагогические соч.: В 8 т. М., 1984. Т. 3. С. 43–44.

<sup>10</sup> Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для педвузов / Под ред. И.А. Зязюна. Киев, 1987. С. 10.

<sup>11</sup> Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., 2002. С. 411.

<sup>12</sup> Основы педагогического мастерства... С. 16.

<sup>13</sup> Указ. соч. С. 27.



<sup>14</sup> См.: Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М., 1998.

<sup>15</sup> См.: Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д., 1996.

<sup>16</sup> См.: Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психол. 1984. № 1. С. 10–16.

<sup>17</sup> Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. М., 1999. С. 4.

<sup>18</sup> Кухарев Н.В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (Опыт, критерии измерения, прогнозирование): В 3 ч. Минск, 1996. С. 47.

<sup>19</sup> См.: Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. и др. Указ. соч.

<sup>20</sup> См.: Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего профессионального образования. М., 1990. С. 1; Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986. С. 40.

<sup>21</sup> Щербачков А.И. Психологические основы формирования личности учителя. Л., 1987. С. 91.

УДК 378.147

Т.Н. ЧЕРНЯЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: cherniaeva@inbox.ru

## **Формирование профессионального опыта студентов в условиях реформирования высшего образования**

Раскрываются философские, психологические и педагогические аспекты профессионального опыта в условиях вхождения российского высшего образования в Болонский процесс. Обозначаются новые проблемы в изучении категории «опыт будущего специалиста (педагога)», нуждающиеся в дополнительном осмыслении. Вынесены на обсуждение вопросы, связанные с возможностью и необходимостью его формирования в период вузовского обучения.

**Ключевые слова:** Болонский процесс, педагогика высшей школы, профессиональное становление, витальный, личностный, профессиональный опыт, барьеры, «точки» опыта.

T.N. CHERNIAEVA

## **Forming of Professional Experience by Students by Reform of Higher Education**

Psychological, psychological and pedagogical aspects are opened in the condition of the occurrence of the higher education of Russia in Bologna process. New issues in the study of the category – «experience of the future specialist» are denoting and requiring in additional comprehension. In this theme, the questions which are connected with possibility and necessity of his formation during the study at the university are submitted for discussion.

**Key words:** Process of Bolin, pedagogic of higher school, professional building, vital, personal, professional experience, barrier, «point of experience», reflection.

Начало XXI в. для высшего образования в России – это время глубочайших изменений, модернизации, обусловленных необходимостью более четкого соответствия социокультурным и экономическим ориентирам эпохи постиндустриального развития. Расширение европейского образовательного пространства, вхождение России в Болонский процесс потребовали существенной структурной и содержательной переориентации педагогики высшей школы, что в значительной мере смещает акценты в подготовке будущих специалистов.

Проблемное поле педагогики высшей школы сконцентрировалось на активизации исследований, связанных с качеством подготовки выпускников, уровнем их компетентности в будущей профессиональной

сфере, мобильностью и конкурентоспособностью на постоянно меняющемся рынке труда, личной и профессиональной успешностью. Происходит отказ от монополии доминирующей долгие годы знаниево-ориентированной парадигмы, направленной на информационно-теоретическую подготовку студентов и порождающей серьезный диссонанс между теорией и практикой будущей специальности.

Интенсификация темпа жизни, ориентация на высокий профессионализм во всех сферах общественного производства требуют от выпускника вуза быстрой включаемости в профессию, минимизации адаптационных процессов, активной лидерской позиции и изначально высокой стартовой динамики. В значительной мере именно этим объясняет-

ся востребованность опытных специалистов, обладающих современными и постоянно обновляющимися знаниями, умениями, эффективно решающих самые разнообразные профессиональные задачи, ориентированных на постоянный профессиональный, карьерный рост. Особо актуально это для подготовки специалистов педагогического профиля – учителей, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов, для которых любые ошибки, просчеты несут подчас необратимый характер, так как неразрывно связаны с личными судьбами воспитанников.

Приблизить теорию к практике позволяют современные парадигмальные научные разработки – личностно-ориентированный, компетентностный, контекстный, культурологический подходы, в каждом из которых опыт (личностный, социальный, витальный, профессиональный и др.) исследуется в аспекте позитивного новообразования, качественной характеристики личности, повышающей ее востребованность в динамично меняющемся обществе.

Опыт всегда рассматривался в тесной связи со становлением человеческого общества, эволюцией *homo sapiens* как уникальным процессом передачи опыта от поколения к поколению, обозначенным позднее как явление социального наследования. С момента возникновения первых философских доктрин опыт априори признается одной из главных характеристик человека как социального существа, его личностной составляющей и становится предметом дискуссионных споров различных научных школ. Обращение к источниковедческой базе классической и современной философии показало, что все научные дискуссии, центром которых являлся «опыт», можно (несомненно, с определенной долей условности) систематизировать по подходам к его рассмотрению (отметим, что перечисление и нумерация данных подходов не предполагают определения степени их значимости или последовательности в хронологическом порядке).

В рамках первого подхода (Дж. Дьюи, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Шиллер, И.Ф. Герbart, Ф. Бэкон, И. Кант) опыт рассматривается как эмпирическое (чувственное) познание действительности, результат взаимодействия человека с окружающим миром, как совокупность событий, действий, переживаний, поступков и т.п. Этот подход развивает традицию, идущую еще от Аристотеля, и проти-

вопоставляет житейский (эмпирический) и научный (теоретический) опыт. Ж.-Ж. Руссо в вопросе о восприятии окружающего мира был ярким сенсуалистом, считающим, что все, что есть в сознании человека, он получает через органы чувств и посредством ощущений. Абсолютизировал также значимость чувств и эмоций, представлений в процессе познания И.Ф. Герbart.

Следующий подход (Сократ, Платон, И.В. Блауберг, Э.Н. Гусинский, Ю.А. Турчанинова) предлагает оценивать опыт как результат деятельности чистого разума – работу мысли. Вошедший в историю сократовский (эвристический) метод заключался в том, что опыт, рожденный в результате впечатлений, должен побуждать к самостоятельному размышлению, нравственному самосознанию и самоуглублению, лежащим в основе познания человека и его души.

И, наконец, третий подход (И.Ф. Герbart, Дж. Локк, Дж. Дьюи, М.К. Мамардашвили и др.) рассматривает опыт как метод познания действительности, предполагающий действительное, практическое отношение человека к бытию, включающему внешние и внутренние миры.

На частнонаучном уровне опыт становится предметом исследований начиная с конца XIX в. В психологии они иницируются разработками, связанными со становлением диагностического направления изучения формирования и развития личности. Позднее отдельное направление изучения и когнитивных процессов личности (М.И. Холодная) ввело опыт в ряд психологических категорий.

В педагогике опыт первоначально воспринимался как составляющая процесса воспитания, социального воспитания и связывался с педагогикой среды (К.Н. Вентцель, И.Н. Горбунов-Посадов, С.Т. Шацкий). Повышение роли практики в построении новой системы образования после октября 1917 г. стимулировало разработки в области трудового, а позднее производственного обучения (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, М.Н. Покровский), в которых опыт выступал как неотъемлемая составляющая подготовки строителя социалистического общества и способ эффективного перевоспитания подрастающего поколения в соответствии с требованиями государства. Эпоха оттепели (В.А. Сухомлинский, Н.П. Тучнин) способствовала новому направлению в изучении педагогического опыта как воз-

возможности повышения педагогического мастерства учительских кадров. Опыт на долгие годы в педагогике ассоциируется только с личностью учителя, его профессиональным ростом и становлением; наиболее активно это направление разрабатывается в конце 1980-х гг. (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова и др.) в связи с движением педагогов-новаторов.

Сегодня уход от предметно-научной изоляции, рождение дисциплин, пытающихся интегрировать знания смежных наук (философии культуры, педагогической психологии, культурологии образования, социальной педагогики и др.), послужили дополнительным стимулом к расширению направлений, связанных с различными аспектами изучения опыта, например содержания человеческой культуры и образования (Л.С. Выготский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Ж. Пиаже, М.Н. Скаткин и др.); компонента структуры человеческой личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм и др.); процесса (А.С. Белкин, Е.А. Бударин, А.Н. Саврасова, Н.Е. Щуркова); вида деятельности и квинтэссенции практики (Е.А. Бударин, А.А. Вербицкий, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др.); результата деятельности во всем ее многообразии, продукта решения профессиональных задач (Г.А. Балл, Е.А. Бударин, А.В. Карпов, Ю.Н. Кулюткин, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов).

Параллельно происходят разработка проблем опыта в педагогике высшей школы, уход от стереотипа его восприятия только на уровне поствузовского образования как критерия профессионализма, отражающего временной период трудовой деятельности специалиста (стаж). При этом, как показал анализ исследований по педагогике высшей школы, опыт достаточно редко соотносится с развитостью лидерских способностей будущего специалиста. В самом общем виде это объясняется, на наш взгляд, традиционным восприятием его как критерия стабильности, фундаментальности и определенной неизменности, связанной с доминантой репродуктивных элементов, в ущерб творческим. Это проявляется, в частности, в «глагольной» принадлежности опыта как накопления, передачи, освоения (присвоения), обобщения, обогащения, совершенствования и обмена. Принципиальная разница по отношению к

использованию вида и объема опыта (вitalный, личностный, социальный, профессиональный и др.) содержится в активно-преобразовательной, потенциально лидерской или пассивно-созерцательной позиции личности и ее окружения.

На это обращал внимание еще Дж. Дьюи, утверждавший, что и в материальной, и в познавательной деятельности человек изменяет мир, «делает» его: «Природа опыта своеобразно объединяет активный и пассивный элемент. Активно опыт ставится, пассивно испытывается. Мы воздействуем на предмет, а потом он воздействует на нас. Ценность опыта зависит от соотношения этих элементов. Когда мы испытываем обратное действие на нас нашего опыта – мы учимся»<sup>1</sup>.

Так, накопление более свойственно неосознаваемым процессам, осуществляемым на уровне стихийного освоения действительности и поэтому более уместно по отношению к «донаучному», жизненному опыту. В отношении профессионального «простое накопление опыта не обеспечивает более продуктивной или успешной профессиональной деятельности»<sup>2</sup>.

Вместе с тем различная трактовка процесса, сопровождающего опыт, думается, связана также с качественной спецификой его компонентов и той позицией, которую занимает личность. Речь идет о балансе репродуктивных, продуктивных и творческих составляющих любого из видов опыта, напрямую связанных с его источником (опыт из объяснения, наблюдения, действия)<sup>3</sup>, эффективностью способов приватизации и усовершенствования «продуктов культуры <...> в процессе рационально организованной деятельности»<sup>4</sup>.

Социальная характеристика человека, отраженная в его личностном и социальном опыте, повышает значимость взаимодействия с миром во всех его проявлениях (с людьми, природой, средствами производства и др.), а следовательно, предполагает использование дуальных форм, подразумевающих совместное участие («диалог опытов») – формирование, обобщение. Добавим к этому и «обмен опытом», который может рассматриваться как определенное эмоциональное состояние (успешности или неуспешности) и одновременно как действие, связанное с потребностью конкретного субъекта поделиться накопленным (опытом).

Становление, обогащение и совершенствование соответствуют логике непрерывного образования и самообразования педагога (А.Л. Гавриков, М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина), происходящего в течение его профессиональной и трудовой жизни и выходящего на уровень разработки и реализации моделей (типов) карьерного и профессионального роста, главными характеристиками которых выступает опыт.

Достаточно дискуссионным выглядит «передача опыта» как перенос некоего нематериального предмета от одного человека к другому. К.Д. Ушинский писал: «Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более опытного, или откажется подать благоразумный совет только что начинающему собрату? Практика, факт – дело единичное, и если в воспитании признавать деятельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт»<sup>5</sup>.

Если рассматривать «трансляцию опыта», то в прямом смысле, как «перенос (от лат. *translatio*), он идентичен предыдущему – «передаче опыта». Если же трактовать трансляцию как «демонстрацию» информации, фиксированной в различных источниках (вербальных, аудио-, видео-, мультимедийных носителях), то она позволяет без искажения оперативно связываться с наиболее продуктивными, инновационными явлениями в педагогике.

Опыт профессиональной деятельности студентов вуза – будущих специалистов относится к новообразованиям личности, которых не было ранее в структурах уже имеющегося личностного и социального опыта человека и которые могут и должны быть целенаправленно и научно сформированы в результате специально организованного в рамках высшей школы процесса. Применение категории новообразований по отношению к профессиональному опыту будущих педагогов означает «признание объективности процесса внутренних и внешних изменений <...> характеризующих содержательное обогащение опыта личности»<sup>6</sup>.

Формирование и опыт не имеют признака константы (К. Роджерс, Н.Ф. Голованова, М.К. Мамардашвили), а современное понимание цели образования как образования в культуре и постоянной динамике снимает ее конечную характеристику, тем более что су-

ществует неразрывная связь с другим процессом – развитием: «Формирование опыта профессиональной деятельности есть отражение развития опыта личности»<sup>7</sup>. И тот и другой проходит стадии первичного формирования, становления и дальнейшего развития. На стадии первичного формирования появляются отдельные элементы, которые, оказавшись востребованными и эффективными, входят во внутренние профессионально-личностные структуры (А.Н. Саврасова).

Формирование профессионального опыта, несомненно, связано с процессами его обогащения и совершенствования. Включение в новые виды педагогической деятельности, ситуативные инновации, восприятие обобщенного педагогического опыта не могут рассматриваться как «механическое» увеличение, а несомненно, ведут к качественным (в большей или меньшей мере) изменениям, характеризующим развитие профессионального опыта в целом или его отдельных компонентов.

Активность и субъективное лидерство по отношению к формированию профессионального опыта у студентов вуза должны, на наш взгляд, быть неразрывно связаны с построением собственных образовательных траекторий и реализацией индивидуальных опытно-ориентированных профессиональных «маршрутов» (В.А. Деркунская, В.В. Лаптев, А.Н. Саврасова, А.П. Тряпицина) как технологических и содержательных элементов исследуемого процесса. Данная идея базируется на дискретности процесса формирования опыта, сегментами или «шагами» которого (Н.Ф. Голованова, Дж. Дьюи, А.В. Карпов, К. Роджерс) выступают целостные ситуации деятельности («проблематические ситуации» у Дж. Дьюи, «планирование» у С. Френе), встречавшиеся ранее, хранящиеся в долговременной памяти в форме «следов» целостных событий (причины ситуации, ее содержание и способы выхода), а также сценарии<sup>8</sup>, выстраивающие перспективу предстоящих действий. Вместе с тем опыт всегда актуален, это некое состояние «здесь и теперь», обусловленное как прошлыми переживаниями, так и сиюминутным состоянием. Опыт определяет единство и целостность субъекта, поскольку это всегда «мой» опыт (К. Роджерс, В.В. Сериков).

Во временном аспекте между «вчера» и «завтра» находятся «точки опыта», которые являются актом непосредственного действия



(наблюдение, оценивание), столкновения человека с каким-либо объектом, событием, ситуацией, придавая опыту динамичный и конструктивный характер, объединяя представления о средствах и способах решения разнообразных по характеру и объему задач.

Формирование профессионального опыта можно рассматривать как типичный и единственный процессы. «Точки опыта» как цепь определенных ситуаций могут предполагать включение всех студентов в их решения, в этом аспекте они являются универсальными, типичными. Они могут быть частью процесса обучения, детализировать период педагогической практики. С другой стороны, они единичны, т.е. индивидуальны и уникальны, и представляют собой «субъективное пространство <...> форму оперативной активизации когнитивных ресурсов субъекта <...> в рамках которых и строится репрезентация соответствующего события»<sup>9</sup>. Данные «точки» обеспечивают эволюцию процесса развития, переформирования опыта из дискретного в непрерывный, систематический (А.В. Леонтьев).

Освоение, прохождение «точек» опыта соотносится с проблемой объективного существования барьеров опыта, имеющих, скорее, психологические основания, связанные с соотношением шаблонного и творческого и проявляющиеся в обращенности к прошлому опыту, «ранее сложившимся стереотипным действиям, не позволяющим обнаружить новые условия, требуемые для выполнения творческого задания»<sup>10</sup>. В концепции К. Роджерса<sup>11</sup> это называется конгруэнтностью опыта, т.е. соответствием между его переживанием, осознанием и выражением, которое влияет на восприятие и оценку тех или иных событий и служит основой эффективного взаимодействия, взаимопонимания между людьми. У С. Френе подобное соотношение оценивается как «опора – барьер», т.е. как возможность в процессе получения жизненного опыта не принимать его как возникающие барьеры, а оценивать как «опоры», ставящие в ситуацию выбора, решения, активного действия<sup>12</sup>.

Позитивность наличия барьеров, проблем и препятствий в формировании опыта связывается с понятиями «стереотип» и «профотип» (Д.Н. Завалишина), первое из которых имеет негативную смысловую нагрузку и трактуется как сдерживающий фактор в рождении инновационных элементов, а второй,

отражая обобщенность практического мышления, несет в себе продуктивный смысл и служит реальной основой для эффективной профессиональной деятельности.

При формировании профессионального опыта будущих педагогов стереотипность исключена, если процесс образования построен на основе субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов, когда присутствует элемент свободы в выборе собственной образовательной траектории. В определенной мере это находит отражение в этапности формирования опыта, соотношенного со стадиями профессионального становления (Т.В. Кудрявцева, А.К. Маркова), отражающими включенность и динамику опыта как одну из форм социализации (Г.М. Андреева, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков) от начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности (оптация, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация, профессиональное мастерство). Этапы опыта согласуются с возрастными доминантами, или «стадиями профессиональной жизни» (Ш. Бюллер) личности – ранней взрослостью, периодом возмужалости, периодом зрелости (Л.В. Маслова).

Стадиальность профессионального становления основывается на психоаналитической концепции социальной идентичности личности (З. Фрейд), согласно которой социальное становление личности – это своеобразный универсальный «план личности» (Э. Эриксон) и процесс, перемежающийся психосоциальными кризисами, когда личность должна сделать выбор, осуществить ломку отношения к окружающим и самой себе, отталкиваясь от того жизненного опыта и культуры, к которой принадлежит<sup>13</sup>.

С этих позиций этапность формирования профессионального опыта будущего специалиста начинается с теоретического погружения и имитационного освоения имеющегося (передового) педагогического опыта (теоретический этап подготовки специалиста) к его соотношению с практической деятельностью и формированию основных структур собственного профессионального опыта (практическая подготовка – педагогическая практика) и далее – к рефлексии и определению дальнейших образовательных и профессиональных перспектив, в том числе и за счет



усиления не в полной мере сформированных, требующих коррекции компонентов.

Этапность формирования профессионального опыта связана с двумя проблемами – профессионального становления и особенностей его формирования в студенческом возрасте. Определяющим положением современного образования является формирование направленности специалиста на непрерывное профессионально-личностное совершенствование, преобразование себя для решения задач усложняющейся деятельности. Это в полной мере относится и к профессиональному становлению, «представляющему собой накопление опыта будущей профессиональной деятельности»<sup>14</sup> будущего учителя (А.А. Вербицкий, В.Г. Вершловский, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Козырев, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицина и др.).

Выявление стадий профессионального становления раскрывает взаимозависимость теоретической и технологической оснащенности специалиста и степень развитости необходимых личностных качеств (Е.И. Холостова). Основными характеристиками профессионального становления студента являются сознательность и чувство ответственности за выполнение своих непосредственных профессиональных функций, потребность в собственном развитии (И.К. Дракина).

Интервал с момента поступления студента в педвуз до начала его трудовой биографии как дипломированного специалиста называется допрофессиональным (И.К. Дракина, К.М. Левитан, А.В. Маркова) и отражает социальную ситуацию развития как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий (Л.И. Божович, Р.С. Немов). Согласно концепции ведущей деятельности (А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов) этот период сопровождается появлением характерных возрастных качественных особенностей, или новообразований возраста, к которым можно отнести и профессиональный опыт студентов на фоне перехода от одной ведущей деятельности (образовательной, учебно-практической) к другой (профессиональной), знаменуя начало профессионального становления будущего специалиста.

Спорной в связи с этим является позиция, согласно которой «на этапе профессиональной подготовки речь идет не просто об освоении будущими учителями нового опыта, а о перестройке уже имеющегося»,

(субъектного)<sup>15</sup>. Как показывает практика, у большинства студентов дневной формы обучения данного опыта, содержательного наполнения его компонентов просто нет. Проводимый эмпирический анализ показал, что 97–99% абитуриентов (дневного отделения) не имеют опыта трудовой и педагогической деятельности. Поэтому речь идет о «надстраивании» новых структур в виде профессионального опыта к имеющимся – субъективному, личностному, витальному и социальному.

Этапность формирования профессионального опыта будущего специалиста, его способность адекватно воспринимать и преодолевать возникающие барьеры связаны с эмоциональным аспектом опыта. Еще в концепции Дж. Дьюи отстаивалась мысль о том, что отношение человека к окружающему миру не является только созерцательно-теоретическим и бесстрастным, оно всегда эмоционально окрашено. В этом плане обращает на себя внимание то, что любой опыт представляет собой «единство рационального и иррационального, объективного и субъективного, интеллектуального и эмоционального»<sup>16</sup>, он всегда дискретен во времени и пространстве (А.К. Маркова) и поэтому всегда состоит как из позитивных, так и негативных проявлений, имевшихся в биографии отдельной личности или социума в целом.

Опыт всегда потенциально «связан с непрерывным ощущением обладания опытом, тем отчасти неоформленным потоком ощущений, который имеется у нас в каждый момент»<sup>17</sup>. Неслучайно К.Д. Ушинский, размышляя о педагогической опытности, определял ее как «большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем»<sup>18</sup>. Динамика положительных эмоций, их глубина и социальная окраска (поддержка значимым мнением) закрепляют позитивные впечатления от выбранного способа решения задачи, выхода из ситуации и служат для человека стимулом и гарантом его успешности.

Вместе с тем опыт ошибок и неудач является обязательной составляющей профессионального опыта, и их нельзя расценивать только с позиции качества. Опыт всегда есть личное обретение человека, в котором как достижения, так и просчеты, закрепленные отрефлексированными положительными (восхищение, радость, удовлетворение, уверенность, гордость, конструктивное сомнение и др.) или отрицательными (дискомфорт,

недоумение, страх, обида, негодование, неуверенность, беспокойство и др.) ощущениями являются ресурсом дальнейшего развития, причем не только в области пережитого, но и в перспективных областях его самореализации.

Специфика деятельности педагога заключается в том, что он находится в поле потенциальных конфликтов самого различного уровня, характера и сложности разрешения. И это студент, готовящийся к вхождению в профессию, должен принять априори. Именно поэтому особый акцент должен быть сделан не только на наращивании успешного опыта, но и на «важности научиться работать с любым, даже негативным опытом»<sup>19</sup> с целью развития у будущего педагога эмоционально-психологической устойчивости, стабильности позитивных переживаний и адекватности поведенческих реакций. Развитие этих качеств связано с рефлексией опыта, которая ставит индивида в позицию субъекта, исследователя «по отношению к себе и к своей деятельности и позволяет анализировать, осмысливать и оценивать ее эффективность, прогнозировать дальнейшее развитие собственного опыта»<sup>20</sup>.

Необходимость в рефлексии – функциональная черта любого целенаправленно формируемого опыта, основанная на потребности анализа совершенного в соответствии с запланированными целями и задачами. Возникающее несоответствие между ожидаемым и полученным (как в случае неудачи, так и при позитивном исходе) вызывает необходимость эмоционально, содержательно и процессуально пережить это, устанавливая причинно-следственную связь. Рефлексия связана с процессами (само)оценки и построения «Я-концепции будущего педагога», развитием «здоровой критичности» (Е.А. Бударин, Е.Н. Куклина), препятствующих формированию стереотипов мышления, поведения и являющихся сдерживающим фактором профессионального выгорания, профессиональной деформации и профессиональной усталости.

Для эмоциональной оценки и рефлексии профессионального опыта большую роль играют интернальный локус контроля (А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев, А.Н. Сухов и др.), при котором человек убежден в том, что успешность или неуспешность его деятельности, полученных результатов целиком зависят от его личных качеств (целеустремленности,

способностей, коммуникативных навыков, работоспособности, гибкости и др.), и экстернальный локус контроля, исходящий из первопричинности действия внешних сил (помощи, давления, конкуренции, недооценки и др.). Локус контроля, являясь личностной характеристикой, позволяет выделить тех, кто более чувствителен к внешним воздействиям, чья рефлексия в большей мере отражает неадекватность (как в положительную, так и в отрицательную сторону) оценки, и тех, чья деятельность определяется внутренней стратегией, когда различные профессиональные проблемы воспринимаются как естественные при профессиональной адаптации.

Необходимость формирования профессионального опыта у студентов в период обучения в вузе связана также с подготовкой к первому важному этапу профессионального становления – социально-педагогической адаптации. В понимании ее сущности определяются две позиции. Согласно педагогической позиции адаптация есть идентификация индивида с профессией, освоение ее норм, ценностей, приобретение автономности (О.К. Крокинская, Е.Э. Смирнова, И.И. Смирнов). Вторая рассматривает адаптацию как процесс и результат согласования имеющихся представлений начинающего специалиста о специфике выбранной профессии с ее реальными условиями и требованиями (профессиональными, социально-психологическими, культурно-бытовыми), приспособление к сложившейся системе отношений в конкретном образовательном сообществе, объективность (адекватность) профессионального и личного принятия и закрепление ситуации успешности собственной педагогической деятельности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование в процессе вузовского обучения у студентов собственного профессионального опыта является действительной потребностью в период активной модернизации высшего педагогического образования в России, нацеленного на подготовку специалиста с новым мышлением, лишенным косности и стереотипности «кабинетного» обучения, динамично саморазвивающимся и способным активизировать процесс саморазвития своих воспитанников, в том числе и посредством обогащения их социального, витального и личностного опыта.

### Примечания

- <sup>1</sup> Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольского. М., 1997. С. 76.
- <sup>2</sup> Reconstructing teacher education: teacher development / Ed. by J. Elliot. L., 1993.
- <sup>3</sup> См.: Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск, 2005. С. 731.
- <sup>4</sup> См.: История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. З.И. Васильевой. М., 2001. С. 293.
- <sup>5</sup> Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1974. Т. 1. С. 162.
- <sup>6</sup> Там же. С. 42.
- <sup>7</sup> Дьюи Дж. Указ. соч. С. 22.
- <sup>8</sup> Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М., 2004. С. 37
- <sup>9</sup> Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2002. С.125.
- <sup>10</sup> Казанская В.Г. «Психологические барьеры» прошлого опыта // Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления. М., 1973.
- <sup>11</sup> См.: Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1998.
- <sup>12</sup> См.: Френе С. Избранные педагогические сочинения / Пер. с фр. М., 1990.
- <sup>13</sup> См.: Эрикссон Э. Детство и общество / Пер. с англ. СПб., 1996.
- <sup>14</sup> Саврасова А.Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. С. 30.
- <sup>15</sup> Саврасова А.Н. Указ. соч. С. 47.
- <sup>16</sup> Бударин Е.А. Формирование профессионального опыта специалиста связи у курсантов военно-учебных заведений: Дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006. С. 25.
- <sup>17</sup> Роджерс К.Р. Указ. соч. С. 223.
- <sup>18</sup> Ушинский К.Д. Указ. соч. С. 162.
- <sup>19</sup> Бударин Е.А. Указ. соч. С. 35.
- <sup>20</sup> Саврасова А.Н. Указ. соч. С. 43.

УДК 37:001.12/.18

А.В. ВИКУЛОВ

Балашовский педагогический институт  
Саратовского государственного университета  
E-mail: viculov73@mail.ru

## Переосмысление ценностей как основа духовного возрождения человека

В статье рассматривается доктрина переосмысления общечеловеческих ценностей для оздоровления общества. С этой целью предлагается переориентация усилий государства на сохранение здоровья человека в плоскость профилактического направления медицины и оздоровительной деятельности среди педагогов.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, здоровье, общечеловеческие ценности, образованность, знания, созидательный труд, духовность, доктрина переосмысления ценностей.

A.V. VIKULOV

### Reconsideration of Values as the Basis of the Spiritual Revival of the Man

In the article the doctrine of the reconsideration of general human values for the sanitation of society is examined. The reorientation of the efforts of state to the maintenance of human health into the plane of the preventive direction of medicine and health-improvement activity among the teachers for this purpose is proposed.

**Key words:** healthy means of life, health, general human values, education, knowledge, creative labor, spirituality, doctrine of the reconsideration of values.

Наступает эра духовного возрождения, осуществить которое невозможно без психического, нравственного, физического и социального здоровья населения нашей страны. Лучшее качество жизни будет в том обществе,

где люди ведут здоровый образ жизни. Здоровый образ жизни в широком понимании – это, прежде всего, народная философия выживания, и она, в конечном итоге, напрямую связана с проблемой национальной безопасности.

С какими понятиями, позитивными идеями в области здорового образа жизни мы переступили порог тысячелетия? Конец XX в. ознаменовался великой переоценкой ценностей. Причем такая ценность как здоровье человека в системе значимых представляет далеко не самую важную роль. Как следствие этого феномена – постоянно ухудшающееся здоровье населения Российской Федерации. Поэтому необходимы конкретные меры по улучшению создавшейся ситуации в стране<sup>1</sup>.

Можно предложить обобщенную доктрину *переосмысления ценностей*, приспособленную к российским условиям, менталитету, призванную решить задачи формирования нового облика России.

Во-первых, важнейшим фактором здорового образа жизни является способность человека к созидательному общественному труду.

Во-вторых, только физически здоровый человек может трудиться с наибольшей отдачей, плоды его труда будут и социально, и экономически значимыми. Говоря о здоровье человека, нужно иметь в виду и здоровье нравственное, духовное. Здоровье сегодня – это не только индивидуальная ценность отдельного человека, это – богатство всего государства в целом, залог его процветания и благополучия<sup>2</sup>. Общественное здоровье обеспечивает высокий трудовой и интеллектуальный потенциал, снижение затрат общества на нетрудоспособную его часть, экономический рост и развитие. Здоровье населения должно рассматриваться государством как категория социально-экономическая, как инвестиции в будущее, как условие обеспечения национальной безопасности. Поэтому назрела необходимость реформирования всей системы здравоохранения РФ, в основе которой находится профилактика: современная медицина должна перейти к новой эффективной системе сохранения здоровья, и не только отдельного человека, но и всего общества.

Существующая модель здравоохранения не способна решить эту задачу. Поэтому необходимо усилить педагогическую работу по пропаганде здорового образа жизни среди учащихся учебных заведений всех типов. Такая работа, на наш взгляд, требует не только специальной подготовки, но и ориентации педагогического состава на здоро-

вый образ жизни. Стремление к здоровому образу жизни, борьба против наркомании, алкоголизма и курения должны стать первоочередной задачей не только государства, но и общества, и каждого человека в отдельности. Лишь совместные усилия государства и граждан позволят сохранить генофонд народа, создать полноценное здоровое общество.

В-третьих, знания, образование – ключ к возможности общества уверенно выйти в мировое пространство, его «стратегический капитал». Растет реальная цена образованности, интеллектуальности, здоровья человека. Последние данные о состоянии здоровья, например, в Швеции показывают, что люди, имеющие низкий образовательный уровень или специализированное образование, более подвержены сердечно-сосудистым, психическим заболеваниям, чем люди с высшим образованием, имеющие более высокую культуру<sup>3</sup>.

В-четвертых, реализация способности хорошо к созидательному труду образованного человека, обладающего крепким физическим здоровьем, предполагает наличие духовно-нравственной основы. Только у духовно состоятельного человека потребность в труде станет способом его самоутверждения и самовыражения в качестве созидателя нового общества, новой культуры, новой цивилизации. Исторический опыт показывает, что выживаемость и будущее любого этноса зависят не только от образованности его членов, но и от их духовности, способности сохранить свои обычаи и традиции, обеспечить их передачу из поколения в поколение<sup>4</sup>.

В-пятых, без здоровой природной среды обитания не может быть здорового образа жизни. Это – самая надежная естественная защита. Здоровая живая природа – здоровый генофонд – здоровое общество – вот неразрывная цепь, обеспечивающая выживание и процветание общества.

Таким образом, пять основных факторов в единстве и взаимодействии образуют суть обобщенной доктрины переосмысления ценностей. Перспективы исследования мы видим в усовершенствовании методологической и методической базы для расширения круга рассматриваемых проблем, а также контроле изменений, наступивших в результате оздоровительной работы.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Викулов А.В. Духовность и здоровый образ жизни // Научное мировоззрение и духовное развитие учащихся: Сб. науч. ст. Самара, 2002. С. 254 – 257.

<sup>2</sup> См.: Викулов А.В., Котова Г.С. К проблеме охраны здоровья в системе народного образования // Здоровье человека: Материалы III Междунар. конгр. валеологов (23–25 апреля 2002 г.). СПб, 2002. С. 44–46.

<sup>3</sup> См.: Хубиева З.А. Духовно-нравственные ценности и их влияние на формирование современной личности // Автореф. ... канд. философ. наук. Ставрополь, 2006.

<sup>4</sup> См.: Николаев М.Е. Духовное развитие народа – стратегия государственной политики XXI века // Школа духовности. 2000. № 5. С. 15–21.

УДК 159.942:7.01

Т.В. ХУТОРЯНСКАЯ

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: dialogus1@yandex.ru

## Организация сотрудничества учителя с семьей младшего школьника

В статье представлены результаты анализа и эмпирического исследования организации сотрудничества учителя с семьей младшего школьника. Отмечается, что для обеспечения гармоничного развития личности ребенка необходимы не только хорошая семья и школа, но и их эффективное сотрудничество с использованием традиционных и инновационных форм работы.

**Ключевые слова:** сотрудничество, учитель, семья младшего школьника, традиционные и инновационные формы работы.

T.V. HUTORIANSKAYA

## The Organization of Cooperation of the Teacher with a Family of the Younger Pupil

In article results of the analysis and empirical research of the organization of cooperation of the teacher with a family of the younger pupil are presented. It is noticed that for maintenance of harmonious development of the person of the child are necessary not only a good family and school, but also their effective cooperation with use of traditional and innovative forms of work.

**Key words:** cooperation, teacher, family of the younger pupil, traditional and innovative forms of work.

Современное состояние российского образования ставит перед педагогической наукой и практикой целый комплекс задач, требующих оперативного решения. К их числу относится проблема эффективной организации сотрудничества семьи и начальной школы. При хорошо организованном сотрудничестве школа и семья становятся партнерами в воспитании детей, где каждый отвечает за свою часть работы и имеет вполне определенные задачи<sup>1</sup>. От сложившихся в начальный период взаимоотношений будет во многом зависеть и вся последующая работа учителя с семьей, ведь для родителей учащихся начальных классов характерен более высокий уровень воспитательной активности и потребности в сотрудничестве со школой. Они чаще других родителей интересуются своими детьми и посещают школу<sup>2</sup>.

Основные направления современной деятельности общеобразовательной школы, ориентирующие учителей на усиление помощи семье и повышение ее ответственности, широкое вовлечение родителей в деятельность класса в образовательном пространстве школы, определяют принципы взаимного доверия и уважения партнеров, взаимной поддержки и помощи друг другу.

Содержание работы учителя с семьей младшего школьника определяется тремя основными направлениями деятельности:

1) соблюдение преемственности между семейным дошкольным и школьным воспитанием, изучение особенностей семейного воспитания первоклассников с целью определения их уровня подготовленности к школе;

2) координация процесса воспитания школьников в семье, педагогическое сопро-



вождение родителей в организации учебной и трудовой деятельности учащегося;

3) организация воспитательной работы в школе и классе с активным привлечением семьи.

Анализ литературы по этой проблеме свидетельствует, что определены задачи сотрудничества начальной школы с семьей:

- ознакомление с семьей ученика;
- изучение влияния микросоциума на развитие личности младшего школьника;
- организация обучения и воспитания детей в ходе совместной педагогической деятельности школы и семьи;
- выявление индивидуальных особенностей ребенка;
- помощь родителям в воспитании детей;
- организация педагогического просвещения родителей;
- коррекция детско-родительских отношений.

Многообразие представленных выше задач требует различных форм и методов работы учителя с родителями. Оптимальным является сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм сотрудничества. Например, обсуждение на родительском собрании каких-либо аспектов воспитания можно продолжить при индивидуальных и групповых консультациях с родителями. Такие собрания являются основной формой работы с ними<sup>3</sup>.

Изучение подобного опыта работы учителей начальных классов в Саратове (гимназия № 1) показало, что наиболее распространенными коллективными формами сотрудничества педагогов и родителей являются:

- лекторий для родителей, который повышает их педагогическую культуру, знакомит с проблемами воспитания, помогает выработать единые подходы к нему;
- вечер вопросов и ответов, на котором затрагиваются актуальные проблемы детско-родительских отношений, чему предшествует сбор информации в ходе анкетирования и опроса семьи;
- диспут, позволяющий всем родителям активно участвовать в обсуждении проблем воспитания;
- ежегодные встречи с учителями класса и администрацией школы, на которых происходят знакомство, обсуждение и разрешение возникающих проблем и конфликтов.

Для того чтобы сотрудничество школы и семьи было более эффективным, родители

должны обладать определенным уровнем педагогической культуры, отражающей степень их подготовленности как воспитателей и проявляющейся в процессе социального и семейного воспитания. Основная роль в повышении педагогической культуры семьи принадлежит учителю, занимающемуся целенаправленным научно-педагогическим просвещением. С этой целью проводятся беседы и лекции, например «Как научиться быть хорошим родителем?», «Как найти к ребенку правильный подход?», «Как дать своему ребенку все самое лучшее и не сделать ошибок?», «Как помочь ребенку раскрыть свои способности?» и другие<sup>4</sup>.

Анализ работы гимназии с родителями младших школьников показал, что основные направления общего педагогического просвещения следующие:

- определение задач и методов воспитания и образования;
- изучение физиологических и психолого-педагогических особенностей развития детей и основ их воспитания в семье;
- построение взаимоотношений родителей и детей, способов сотрудничества и регулирования отношений между школой и семьей;
- выявление форм и методов, трудностей и ошибок семейного воспитания, обязанностей членов семьи;
- пропаганда здорового образа жизни, проблемы занятости и досуга детей.

Проведенное анкетирование родителей показало, что сложилась атмосфера взаимного уважения и доверия между ними и учителями (78% опрошенных). Респонденты отметили, что получили разностороннюю информацию о школьной жизни своих детей, были созданы условия для знакомства не только с учителями и школьной администрацией, но и между собой.

Коллективные и групповые формы работы учителя с семьей сопровождаются и межличностным взаимодействием, осуществляемым с помощью бесед, консультаций, совместного поиска решения проблем обучения и воспитания. Индивидуальная работа с родителями требует от учителя гораздо больше усилий и творческой активности, но и эффективность ее значительно выше. В связи с этим нами был разработан следующий алгоритм построения индивидуальной беседы с родителями:

1) вводная часть, когда устанавливается контакт с родителями и достигается обоюд-

ное доверие: родителей необходимо внимательно выслушать и проявить максимальную искренность, эмпатию, заботу, не прибегая к оценке их действий и манипулированию;

2) определение имеющихся проблем ребенка – их точная характеристика. Уточнение проблемы ведется до тех пор, пока учитель и родители не достигнут аналогичного понимания;

3) определение возможных решений – выясняются и обсуждаются их варианты. Пользуясь открытыми вопросами, учитель побуждает родителей назвать все возможные способы решения, которые те считают подходящими и реальными, помогает выдвинуть дополнительные, не навязывая своих. Во время беседы можно составить письменный список вариантов, чтобы их было легче сравнивать. Следует найти такие способы решения проблемы, которые родители могли бы использовать непосредственно;

4) согласование плана действий – критическая оценка выбранных вариантов. Учитель помогает родителям разобраться, какие из них подходят и являются реалистичными с точки зрения предыдущего опыта. Составление плана такого решения должно помочь родителям понять, какими средствами и способами они могут проверить его реалистичность (ролевые игры, «репетиция» действий и др.);

5) реализация плана. Учитель помогает родителям выстроить деятельность с учетом обстоятельств, времени, эмоциональных затрат, а также с пониманием того, что возможна неудача в достижении цели. Учитель стремится, чтобы родители поняли, что частичная неудача – еще не катастрофа и следует продолжать реализовывать план решения проблемы, связывая все действия с конечной целью;

6) оценка и обратная связь – родители вместе с учителем оценивают уровень достижения цели (степень разрешения проблемы) и обобщают достигнутые результаты. В случае необходимости возможно уточнение плана решения. При возникновении новых или глубоко скрытых проблем нужен возврат к предыдущим стадиям.

Анализ процесса применения данного алгоритма показал, что он значительно облегчает процесс взаимодействия с родителями (об этом свидетельствуют 85% из числа опрошенных), делает их общение более целенаправленным и упорядоченным (93%

участвующих в опытно-экспериментальной работе).

Особо важное место в работе учителя с семьей занимает сотрудничество с родительским коллективом, в ходе которого решаются актуальные проблемы детско-родительских отношений. При этом широко применяются такие традиционные формы, как дни открытых дверей, лекции, родительские собрания, диспуты, вечера вопросов и ответов.

Анализ опыта работы начальной школы г. Саратова показал, что недостатком организаторской работы с родителями является использование в основном традиционных форм. В связи с этим в гимназии нами были апробированы инновационные формы работы, к которым относятся следующие четыре обучающих тренинга (в течение учебного года), проведенные на родительских собраниях:

1) сензитивности для родителей, целью которого – формирование у них способности к эмпатии и развитие социальной сензитивности;

2) разрешения конфликтов с детьми (с элементами проигрывания ролей). Его целью было выявление и разрешение типичных конфликтных ситуаций в детско-родительских отношениях;

3) активного слушания, целью которого явилось формирование у родителей этих навыков;

4) эффективности поощрения и наказания, имевший целью формирование у родителей уважительного отношения к ребенку, умения видеть в нем личность и оказывать помощь в разрешении проблем-препятствий.

Роль этих тренингов трудно переоценить, они помогают родителям понять собственные ошибки и преодолеть трудности в воспитании детей, улучшить взаимоотношения с ребенком и предупредить отклонения в его поведении, наладить контакт с детьми и понять, какая им нужна помощь. Данные тренинги, как указали родители в беседах и анкетах, оказали им неоценимую помощь во взаимодействии с детьми, сформировали бережное, доброе отношение к ним, вооружили необходимыми технологическими приемами активного слушания, понимания эмоционального состояния своих детей и необходимости использования поощрения и сокращения наказаний как проявления гуманного отношения к ним. В итоге следует отметить, что проведенный

эксперимент подтвердил эффективность апробированных традиционных и инновационных форм сотрудничества учителя с семьей младшего школьника.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для обеспечения развития личнос-

ти ребенка необходимы не только хорошая семья и школа, но и их эффективное сотрудничество, поэтому роль учителя в работе с семьей младшего школьника в современной школе является значимой и ее трудно переоценить.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Подласый И.П. Педагогика: В 2 т. М., 1999. Т. 2.

<sup>2</sup> См.: Ибрагимова В.Н. Работа воспитателя с родителями учащихся 1 класса. // Начальная школа. 1988. № 10. С. 57–60.

<sup>3</sup> См.: Чудинова Е.В. Младшие школьники в учебной деятельности. Рига, 1999; Гейко В.А. Роль семьи в развитии школьных успехов // Начальная школа. 1999. № 3. С. 60–61.

<sup>4</sup> Пилипко Н.В., Громова Т.В., Чибисова М.Ю. Здравствуй, школа! Адаптационные занятия с первоклашками: Практическая психология учителю / Под ред. Н.В. Пилипко. М., 2002.

УДК 372.878

В.А. КАПЧИНСКАЯ

Музыкально-эстетический лицей им. А.Г. Шнитке, г. Энгельс

E-mail: kapmaria87@mail.ru

Е.Р. КОЛТУН

Музыкально-эстетический лицей им. А.Г. Шнитке, г. Энгельс

E-mail: kapmaria87@mail.ru

## Интеграция процесса музыкально-эстетического образования

Рассматриваются различные способы интегрирования разных предметов в учреждениях дополнительного образования и общеобразовательных школах музыкально-эстетической направленности. Предлагаются варианты интеграции, а также формы решения интегративных задач.

**Ключевые слова:** преимущества интегративной педагогики, интеграция в сфере музыки, союз двух преподавателей, воспитание у детей представления о целостности окружающего мира.

V.A. KAPCHINSKAYA, E.R. KOLTUN

### *The Integration in Pedagogic Musical-Esthetic Education*

It takes up different methods of integration in institutions of additional education and in general not specialized schools of musical - esthetic direction. It offers variants of integration of different subjects and also forms of solution the integrated tasks.

**Keywords:** advantages of integrated pedagogic, integration in musical sphere, unity of two teachers, childrens upbringing, ideals, about, entirety of the world.

Современная педагогическая наука особое внимание уделяет качественной подготовке младших школьников. Формированию у учащихся начальных классов представления о целостной картине мира способствует интеграция содержания образования. Под термином «интеграция» в педагогической литературе понимается процесс систематизации разобщенных элементов различных наук посредством их синтеза. Интегрированное обучение обладает неко-

торыми преимуществами по сравнению с традиционными методиками. Перечислим некоторые из них:

- изучение материала по разным предметам рассматривается как целостный процесс;
- появляется широкая возможность для всестороннего развития учащихся, расширения их кругозора;
- активно развивается умственная деятельность младших школьников;

– усиливается мотивация учения, формируются положительные нравственные качества.

Интеграция как образ мысли, как модель нового мира давно стала неотъемлемой частью современной педагогики. Эффективность ее использования и высокая результативность давно ни у кого не вызывают сомнения. Выработаны и широко применяются формы интеграции на разных уровнях педагогического процесса, в том числе и в средней общеобразовательной школе.

Богатейший педагогический опыт в области интеграции собран и получил широкую огласку на соответствующих сайтах Интернета. Несомненной ценностью обладает «Фестиваль педагогических идей “Открытый урок”» и многие другие источники информации подобного рода. Однако интеграция в основном касается предметов общеобразовательного цикла. Есть ли основания полагать, что подобный процесс может коснуться и области специальной (музыкальной) педагогики?

На «Фестивале педагогических идей» представлена интеграция школьного предмета «Музыка» с другими из школьной программы (литературой, историей, иностранным языком и т.д.). Несмотря на определенную ценность подобных наработок, они, тем не менее, не раскрывают специфики музыкального искусства. В основном используются выразительные возможности музыки с целью сделать урок по определенному (основному) предмету более «интересным», разнообразным по своим формам. Думается, что музыкальная педагогика содержит огромный потенциал применения интегративных процессов на своей специфической почве. Учреждения дополнительного образования (детские музыкальные школы, школы искусств) и школы с музыкально-эстетическим уклоном имеют все основания считать себя базой для таких инноваций.

Если ранее цель музыкальной педагогики формулировалась следующим образом – научить ребенка навыкам игры на музыкальных инструментах и основам музыкальной грамоты, – то на современном этапе направления этой работы значительно расширились. В учебных планах многих музыкальных школ и школ искусств есть такие общеэстетические предметы, как хореография, живопись, этика и другие. Это значительно обогащает и углубляет духовный мир ребенка, помогает рас-

крыть его творческий потенциал. Исчезает необходимость водить ребенка в спортивную или художественную школу. В одном учебном заведении ученик всесторонне развивает заложенные в нем способности.

Такая расширенная модель музыкальной школы (школы искусств) или музыкально-эстетического лицея дает широкий простор для применения интеграции внутри учебного заведения. Необходимо лишь желание педагогического коллектива включиться в этот процесс, найти его новые формы. Плодотворное сотрудничество учительского коллектива на основе взаимопонимания и уважения – залог успешности решения всех поставленных задач.

Несомненно, основой интегративного процесса являются базовые музыкально-теоретические дисциплины – такие как сольфеджио и музыкальная литература. Опирающиеся на весь многовековой опыт этого искусства, они аккумулируют наиболее важную информацию, необходимую для начального музыкального образования. Вместе с тем успешное изучение этих дисциплин благотворно влияет на исполнительскую деятельность учащихся. Хорошо слышащий и легко воспринимающий средства выразительности музыкант, свободно ориентирующийся в историко-стилистическом пространстве артист-исполнитель – это редкий, но наиболее удачный результат музыкальных педагогических усилий.

На начальном этапе этого процесса достаточно задуматься об интеграции базовых предметов. С достаточной долей свободы интегрируются многие общие для сольфеджио и музыкальной литературы понятия и термины – тональность, средства выразительности (мелодия, ритм, гармония и т.д.). Прослушав музыкальное произведение, не составив особого труда проанализировать его тональность (ладовую окраску), размер, ритмический рисунок, форму экспозиционного периода. Вокальное произведение иногда с легкостью «пропеваешь» учащимися буквально с листа, после чего можно предложить интонирование в виде сольфеджирования с дальнейшим анализом мелодического рисунка произведения. После изучения определенной темы по музыкальной литературе заинтересует учащихся и нотная запись понравившегося музыкального произведения (пусть и в ограниченном объеме, в пределах начального периода) в виде музыкального диктанта.



Уроки музыкальной литературы, связанные с обзором музыкально-исторической эпохи, нетрудно интегрировать с занятиями по специальности. Каждый ученик, осваивающий навыки игры на музыкальном инструменте, сначала знакомится, а затем и выучивает музыкальные произведения на этих уроках. На определенном этапе эти произведения становятся предметом гордости ученика-исполнителя, но нередко выясняется, что ребенок не запоминает, чье произведение он исполняет. Подчас он с удивлением обнаруживает, что знает пьесу композитора, творчество которого изучается на уроках музыкальной литературы (к примеру, И.С. Баха, В.А. Моцарта). Можно предложить ученику подготовиться к исполнению на таком занятии этой пьесы из своего репертуара, а после исполнения обсудить с ним, как проходил процесс работы над пьесой, что для него оказалось трудным, а что – наиболее интересным. Далее разговор может коснуться средств выразительности и стилистики данного композитора. Такой урок ученику запомнится, как и имя композитора. При участии нескольких человек занятие может превратиться в урок-концерт, где учащиеся почувствуют себя участниками к учебному процессу, встанут по другую сторону парты.

Открывается широкая перспектива интеграции музыкальной литературы с живописью. В педагогической практике многих учителей музыкальной литературы введены домашние задания, в которых предлагается проиллюстрировать прослушанные произведения. Дети с удовольствием приносят свои рисунки, так они выражают свое творческое «Я», превращая свои сенсорные впечатления в визуальные. В этом им может помочь педагог-профессионал – учитель живописи. Достаточно лишь разработать такой интегрированный урок двум преподавателям и направить фантазию детей в нужное русло.

Возможна интеграция на уроках этики и сольфеджио. Как показывает практика, находится немало точек соприкосновения между ними, найти их – задача педагогов соответствующих предметов. Можно предложить один из вариантов такой интеграции.

Понятие «дружба» в предмете «этика» – одно из основополагающих. Оно изучается на разных этапах преподавания этого предмета в темах «Мой лучший друг», «Крепкая дружба с детского сада», «Школьная дружба», «Дружная семья» и, наконец, «Дружба между народами». Из урока в урок это сло-

во обогащается новыми смыслами, красками. Однако неизменными остаются главные составляющие этого понятия: родство душ, близость интересов, уважение, взаимопомощь, взаимовыручка. Существует великое множество песен для детей, посвященных дружбе. В учебной программе «Этика и музыка» авторов данной статьи изучение подобных тем сопровождается интегративными процессами, т.е. объединением этических понятий с музыкальными впечатлениями от песен. Последние помогают на эстетическом уровне усвоить важность этического значения дружбы. Прослушивание песен подчас превращается в коллективное пение, обсуждение не только их содержания, но и особенностей лада, исполнительского состава, строения формы и т.д.

Интегрированный урок по этике и сольфеджио, заранее разработанный педагогами этих предметов, должен содержать достаточно глубокое взаимопроникновение одного в другой. Таких вариантов много, и их выбор зависит от фантазии учителей.

Так, после освоения этического значения слова «дружба» уместно задать следующий вопрос: «Можно ли найти примеры дружбы в музыке?». Поможет детям ответить на этот вопрос сказка, предложенная учителем.

*На материке Музландия было два государства – Мажор и Минор. В одном жили веселые звуки, которые сочиняли радостные песни, а в другом – грустные звуки с печальными мелодиями. И все у них было гармонично, жили они дружно. В каждом государстве царили мир и покой. Но вдруг откуда-то прилетела страшная буря, разбросала звуки – и они потеряли друг друга. Когда буря стихла, звуки никак не могли найти своих друзей и спеть любимые песни. На помощь им пришли две королевы – Тоники, одна мажорная, а другая – минорная. Их подданные быстро нашли каждый свою правительницу и, выстроившись рядом с ней, спели каждый свой звук. Получились мажорная и минорная гаммы, где все звуки ладили, дружили между собой. Устойчивые ступени помогали неустойчивым, а королевы – Тоники – следили за порядком в своих государствах. Ведь без «взаимопонимания» и «уважения» между звуками в музыке не могли сложиться мелодии, не было бы гармонии.*

Таким образом, благодаря сказке ученики делают вывод о том, кто и как «дружит» в



музыке – звуки живут по законам дружбы, в ладу. Это – закон устойчивости и неустойчивости, когда мелодия дружит с гармонией по законам согласия (красоты) и несогласия (дисгармонии). Далее учителем могут быть предложены интонационные упражнения: пение гаммы («дружных» нот под предводительством Тоники), разрешение неустойчивых ступеней в устойчивые, опевание устойчивых ступеней. К данным упражнениям подбирается текст, дети импровизируют, делая вывод о «дружбе» ступеней гаммы.

Для более четкого понимания гармонии предлагается создать аккомпанемент к заданной мелодии, чтобы с помощью слухово-

го восприятия выбрать созвучные аккордовые последовательности из предложенных педагогом. Все эти педагогические методы помогут ребенку разобраться, как связано слово «дружба» в общеэтическом значении с особенностями музыкальной грамоты и сольфеджио.

Таким образом, эффективность интегрированного обучения зависит от правильного, педагогически обоснованного выбора способов синтеза разных предметов. На наш взгляд, за методикой интегрированного преподавания большое будущее. Благодаря интеграции у учеников формируется объективная и всесторонняя картина мира.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Марина Владимировна Григорьева** – кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования. E-mail: grigoryevamv@mail.ru

**Игорь Александрович Красильников** – кандидат психологических наук, доцент, Саратовский государственный университет, кафедра психологии. E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

**Людмила Евгеньевна Тарасова** – кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования. E-mail: let01@mail.ru

**Александр Анатольевич Зайченко** – доктор медицинских наук, профессор, Саратовский государственный социально-экономический университет, кафедра педагогики и психологии. E-mail: zaichenko1958@mail.ru

**Светлана Константиновна Летягина** – кандидат социологических наук, доцент, Институт социального образования (филиал) Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики. E-mail: let72@rambler.ru

**Татьяна Викторовна Бескова** – кандидат педагогических наук, доцент, Институт социального образования (филиал) Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики. E-mail: beskova-t@yandex.ru

**Иван Викторович Малышев** – Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психоло-

гии образования, ассистент. E-mail: iv.999@list.ru

**Наталья Михайловна Голубева** – Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, ассистент. E-mail: jaunat@mail.ru

**Галина Владиславовна Вержибок** – кандидат психологических наук, доцент, Минский государственный лингвистический университет, кафедра психологии. E-mail: galina\_minsk@mail.ru

**Вера Степановна Логинова** – кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра педагогики. E-mail: log-vs@yandex.ru

**Наталья Юрьевна Гришина** – кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра педагогики. E-mail: natgrishina@mail.ru

**Анна Валерьевна Хорошенкова** – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный педагогический университет, кафедра теории и методики преподавания истории, обществоведения и права. E-mail: horav73@mail.ru

**Наталья Николаевна Саяпина** – кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра педагогики. E-mail: sayapinanat@mail.ru

**Василий Николаевич Саяпин** – кандидат педагогических наук, профессор, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра педагогики. E-mail: sayapinanat@mail.ru

**Татьяна Николаевна Черняева** – кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра социальной педагогики. E-mail: cherniaeva@inbox.ru

**Алексей Викторович Викулов** – кандидат педагогических наук, доцент, Балашовский педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра безопасности жизнедеятельности. E-mail: viculov73@mail.ru

**Татьяна Валентиновна Хуторянская** – Педагогический институт Саратовского госу-

дарственного университета, кафедра психологии образования, старший преподаватель. E-mail: dialogus1@yandex.ru

**Виктория Альбертовна Капчинская** – учитель музыкально-теоретических предметов Музыкально-эстетического лицея им. А.Г. Шнитке, г. Энгельс. E-mail: kapmaria87@mail.ru

**Елена Рафаиловна Колтун** – учитель музыкально-теоретических предметов Музыкально-эстетического лицея им. А.Г. Шнитке, г. Энгельс. E-mail: kapmaria87@mail.ru