

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

**Сопровождение одаренных детей и
талантливой молодежи
в системе образования**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Часть 2

Ярославль
2012

УДК 37
ББК 74.5
С 64

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

С 64 Сопровождение одаренных детей и талантливой молодежи в системе образования : материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч. 2. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 360 с.

ISBN 978-5-87555-828-3
978-5-87555-830-6 (Часть 2)

В сборнике опубликованы материалы докладов 67-й научной конференции, посвященной памяти К.Д. Ушинского. Представлены результаты исследований ученых, аспирантов, соискателей, а также учителей-практиков в области педагогики и психологии. Книга рассчитана на читателей, которых интересуют проблемы психолого-педагогической теории и практики.

Редакционная коллегия: М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, А.В. Золотарева (отв. ред.), В.А. Мазиллов, Д.С. Молоков, Н.В. Нижегородцева, С.Л. Паладьев.

УДК 37
ББК 74.5

ISBN 978-5-87555-828-3
978-5-87555-830-6 (Часть 2)

© ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2012
© Авторы материалов, 2012

А.Н. Гавин

**Особенности управления различными типами
бюджетных учреждений**

В течение длительного времени бюджетные учреждения, находясь в едином статусе, имели равные права и возможности. Такая ситуация не позволяла в полной мере проявить свою индивидуальность, использовать специфику социального окружения, сковывала инициативу. В связи с этим длительное время ставился вопрос об изменении формы учреждений, разработке таких механизмов, которые позволили бы им быть более самостоятельными, включиться в рыночную деятельность, активнее использовать свои конкурентные преимущества.

Значительное количество бюджетных учреждений ведет предпринимательскую деятельность. При этом доля бюджетного финансирования, выделяемая таким учреждениям, гораздо меньше, чем размер получаемых ими доходов. Поэтому предполагалось, что бюджетные учреждения, которые «твердо стоят на ногах» за счет расходов от предпринимательской деятельности, должны быть «отлучены» от государственного финансирования и преобразованы в иную государственно-правовую форму. Таким образом, планировалось значительно сократить расходы бюджета, не рискуя при этом нарушить сложившуюся инфраструктуру оказания такими учреждениями социально-значимых услуг населению.

В соответствии с Законом №83-ФЗ в России действуют три типа государственных (муниципальных) учреждений: бюджетные учреждения с расширенным объёмом прав (далее по тексту – бюджетные учреждения), казенные (далее по тексту – КУ) и автономные учреждения (далее по тексту – АУ). В этой связи многие бюджетные учреждения вскоре поменяют или уже поменяли свой статус. Статус действующих также корректируется.

Правовой статус казённых и бюджетных учреждений определён Бюджетным кодексом РФ, правовой статус АУ определён Федеральным законом от 3 ноября 2006 г. №174-ФЗ «Об автономных учреждениях». Общим для всех видов учреждений является то, что учреждением признается некоммерческая организация, созданная собственником для осуществления управленческих, социально-культурных или иных функций некоммерческого характера (см. п. 1 ст. 120 ГК РФ). В то же время Бюджетный кодекс РФ даёт следующее понятие бюджетного учреждения: бюджетное учреждение - государственное (муниципальное) учреждение, финансовое обеспечение выполнения функций которого, в том числе по оказанию государственных (муниципальных) услуг физическим и юридическим лицам в соответствии с государственным (муниципальным) заданием, осуществляется за счет средств соответствующего бюджета на основе бюджетной сметы (ст.6 БК РФ).

Учреждение для выполнения своих функций наделяется имуществом на правах оперативного управления, которые относятся к вещным правам (ст. 216 ГК РФ). Для них характерны следующие свойства:

- они предоставляют субъектам гражданских правоотношений полномочия по владению и пользованию имуществом, но ограничивают право распоряжения им;
- могут принадлежать лицам, не являющимся собственниками этого имущества;
- их защита от нарушений осуществляется в порядке, предусмотренном ст. 305 ГК РФ, а именно субъекты права оперативного управления могут истребовать имущество из чужого незаконного владения и требовать устранения нарушений правомочий пользования переданным имуществом, в том числе от его собственника.

Правовой режим пользования этим имуществом для различных типов учреждений различен. Бюджетное учреждение не вправе отчуждать или иным способом распоряжаться любым имуществом, как закрепленным за ним, так и приобретенным за счет бюджетных средств либо за счет доходов от предпринимательской и иной деятельности. Автономное учреждение не впра-

ве распоряжаться без согласия учредителя недвижимым и особо ценным движимым имуществом, закрепленным за ним учредителем или приобретенным автономным учреждением за счет выделенных учредителем целевых средств.

Под особо ценным движимым имуществом понимается имущество, без которого осуществление учреждением своей уставной деятельности будет существенно затруднено. Виды такого имущества определяются в порядке, устанавливаемом Правительством РФ. Решение об отнесении имущества к категории особо ценного движимого имущества принимается учредителем при принятии решений о закреплении указанного имущества за учреждением либо о выделении средств на его приобретение. Остальным имуществом автономное учреждение вправе распоряжаться самостоятельно.

Таким образом, при выполнении всех перечисленных условий автономные учреждения (АУ) получают свободу в распоряжении имуществом: основными средствами, материальными запасами, прочим недвижимым и движимым имуществом. АУ вправе вносить денежные средства и иное имущество в уставный капитал других юридических лиц или иным образом передавать это имущество другим юридическим лицам. Земельный участок, необходимый для выполнения АУ своих уставных задач, предоставляется ему на праве постоянного (бессрочного) пользования.

Финансирование учреждений. И у бюджетного (казённого), и у автономного образовательных учреждений основной деятельностью признается реализация соответствующих образовательных программ.

Механизм финансирования бюджетного учреждения. Учредитель финансирует из бюджета деятельность учреждения из расчета установленных нормативов на обучающегося в соответствии с утвержденной им бюджетной сметой (для КУ) или планом финансово-хозяйственной деятельности (для бюджетных учреждений). Учреждение получает выделяемые ему денежные средства в соответствии с процедурой, установленной бюджетным законодательством, т. е. путем регулярных ассигнований, поступающих на лицевой счет учреждения в казначействе.

Механизм финансирования автономных учреждений.

Учредители устанавливают задания в соответствии с предусмотренной уставом АУ основной деятельностью. Финансовое обеспечение осуществляется из бюджета и иных не запрещенных источников установленного учредителем задания (контрольные цифры приема) с учетом расходов на содержание недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества, закрепленного учредителем, расходов на уплату налогов, расходов по обеспечению развития АУ в рамках программ. В случае сдачи в аренду с согласия учредителя недвижимого имущества или особо ценного движимого имущества, закрепленных за АУ учредителем или приобретенных АУ за счет средств, выделенных ему учредителем на приобретение такого имущества, финансовое обеспечение содержания такого имущества учредителем не осуществляется.

Условия и порядок формирования задания учредителя и порядок финансового обеспечения выполнения этого задания определяются:

- 1) Правительством РФ в отношении АУ, созданных на базе имущества, находящегося в федеральной собственности;
- 2) высшим исполнительным органом государственной власти субъекта РФ в отношении АУ, созданных на базе имущества, находящегося в собственности субъекта РФ;
- 3) местной администрацией в отношении АУ, созданных на базе имущества, находящегося в муниципальной собственности.

Объем финансового обеспечения выполнения задания, установленного учредителем для АУ, не может быть меньше аналогичного задания для бюджетного учреждения.

Таким образом, изменятся акценты в финансировании. Финансироваться будет не столько деятельность учреждения, сколько выполнение им государственного и муниципального задания (однако с учетом расходов на содержание необходимого для этого имущества). Произойдет переход от финансирования учреждения по смете к финансированию оказания образовательных услуг в соответствии с планом финансово-хозяйственной деятельности, что даст возможность учесть качество предоставляемых учреждением услуг при финансировании, обеспечит бо-

лее эффективные бюджетные затраты за счет конкуренции между отдельными учреждениями.

Распоряжение бюджетными и внебюджетными средствами АУ. АУ в установленном порядке вправе открывать счета в кредитных организациях, тогда как бюджетные (казённые) учреждения могут иметь лишь лицевые счета в казначействе, что крайне усложняет процедуру расходования средств для оплаты необходимых товаров, работ, услуг. Однако стоит отметить, что выгода от упрощенной процедуры распоряжения средствами на счетах в кредитных организациях есть только в том случае, если эти средства значительны. Доходы АУ поступают в его самостоятельное распоряжение и используются им для достижения целей, ради которых оно создано. В законодательстве дополнительно оговаривается, что собственник имущества АУ не имеет права на получение доходов от осуществления учреждением деятельности и использования закрепленного за АУ имущества. Следовательно, автономное учреждение имеет возможность полностью и самостоятельно использовать эти доходы в своих целях. Для АУ важно то, что ст. 41 Бюджетного кодекса РФ (БК) исключает доходы от использования имущества, закрепленного за автономным учреждением на праве оперативного управления, из перечня видов неналоговых доходов бюджета. В соответствии со ст. 43 БК РФ средства, получаемые от продажи имущества, находящегося в оперативном управлении АУ, исключаются из перечня средств, подлежащих зачислению в соответствующие бюджеты в полном объеме.

В БК РФ сделано также общее указание на то, что АУ уже не являются более бюджетными учреждениями. Следовательно, на них более не распространяются требования бюджетного законодательства о порядке расходования средств, находящихся в самостоятельном распоряжении, о необходимости расходовать их строго по кодам классификации операций сектора государственного управления в соответствии со сметой, о сложной и длительной процедуре выделения средств по сметному финансированию, о порядке расходования средств путем размещения государственного или муниципального заказа уполномоченным органом (организации аукциона, конкурса, проведения

котировок цен) и т. п. Казначейство не контролирует более распоряжение данными средствами.

Таким образом, бюджетное законодательство практически не ограничивает автономные учреждения в распоряжении внебюджетными доходами. Однако отметим, что это относится главным образом к внебюджетным доходам. Обязанность целевого использования бюджетных субсидий и субвенций в соответствии с их назначением сохраняется. Сохраняется и финансовый контроль над использованием бюджетных денежных средств.

АУ сверх заданий учредителя по своему усмотрению вправе выполнять работы, оказывать услуги, относящиеся к его основной деятельности, для граждан и юридических лиц за плату и вправе осуществлять иные виды деятельности. С появлением большей свободы в распоряжении имуществом для автономного учреждения появилась также и потребность в гарантиях соблюдения прав всех заинтересованных в деятельности учреждения сторон и особенно в гарантиях учредителей, персонала и получателей услуг. Законодательно установлено, что руководитель автономного учреждения не вправе самостоятельно заключать все сделки от имени учреждения. Если совершается крупная сделка или сделка с заинтересованностью, то должен соблюдаться установленный порядок. Крупной сделкой признается сделка, если:

- она связана с распоряжением денежными средствами, привлечением заемных денежных средств, отчуждением имущества (которым автономное учреждение вправе распоряжаться самостоятельно), а также с передачей такого имущества в пользование или в залог;

- ее цена либо стоимость отчуждаемого или передаваемого имущества превышает 10% балансовой стоимости активов АУ (определяется по данным бухгалтерской отчетности на последнюю отчетную дату), если уставом АУ не предусмотрен меньший размер крупной сделки.

В соответствии с Федеральным законом от №174-ФЗ «Об автономных учреждениях» крупная сделка совершается с предварительного одобрения наблюдательного совета. Наблюдательный совет обязан рассмотреть предложение руководителя о со-

вершении крупной сделки в течение пятнадцати календарных дней с момента поступления такого предложения председателю наблюдательного совета, если уставом автономного учреждения не предусмотрен более короткий срок.

Почти аналогичный порядок установлен Законом и для совершения сделок заинтересованными лицами автономного учреждения. При наличии заинтересованности возникает так называемый конфликт интересов. Лицами, заинтересованными в совершении автономным учреждением сделок с другими юридическими лицами и гражданами, признаются члены наблюдательного совета, руководитель АУ и его заместители, а также их супруги (в т. ч. бывшие), родители, бабушки, дедушки, дети, внуки, полнородные и неполнородные братья и сестры, а также двоюродные братья и сестры, дяди, тети (в т. ч. братья и сестры усыновителей этого лица), племянники, усыновители, усыновленные, в случае если они:

- являются в сделке стороной, выгодоприобретателем, посредником или представителем;

- владеют (каждый в отдельности или в совокупности) двадцатью и более процентами голосующих акций акционерного общества;

- имеют долю в уставном капитале общества с ограниченной или дополнительной ответственностью, превышающую 20%;

- являются единственным или одним из не более чем трех учредителей юридического лица, которое в сделке является контрагентом АУ, выгодоприобретателем, посредником или представителем;

- занимают должности в органах управления юридического лица, которое в сделке является контрагентом АУ, выгодоприобретателем, посредником или представителем.

Заинтересованное лицо до совершения сделки обязано уведомить руководителя АУ и наблюдательный совет АУ об известной ему совершаемой сделке или известной ему предполагаемой сделке, в совершении которых оно может быть признано заинтересованным.

Сделка, в совершении которой имеется заинтересованность, может быть совершена с предварительного одобрения наблюдательного совета.

Расходы АУ формируются исходя из задания учредителя и расходов на оказание платных услуг физическим и юридическим лицам.

Тип учреждения существенно влияет и на ведение в них бухгалтерского учета.

Так, если казённые учреждения ведут учёт в соответствии с «Планом счетов бюджетного учета и Инструкцией по его применению», утвержденному приказом МФ РФ от 6.12.2010 г. №162н, то бюджетные учреждения ведут учёт в соответствии с «Планом счетов бухгалтерского учета бюджетных учреждений и Инструкцией по его применению», утвержденному приказом МФ РФ от 16.12.2010 г. №174н. Автономные же учреждения ведут бухгалтерский учет согласно «Плану счетов бухгалтерского учета АУ и Инструкции по его применению», утвержденному Приказом Минфина России от 23.12.2010 г. №183н.

Законодательством для всех типов бюджетных учреждений сохраняется ряд налоговых льгот. Не облагаются налогом на прибыль доходы в виде имущества, полученного по решению органов исполнительной власти всех уровней (подп. 8 п. 1 ст. 251 Налогового кодекса РФ), а также имущества, полученного в рамках целевого финансирования (подп. 14 п. 1 ст. 251 НК РФ); не будет признаваться операцией, облагаемой налогом на добавленную стоимость, передача на безвозмездной основе объектов основных средств (подп. 5 п. 2 ст. 146 НК РФ).

Однако на автономные учреждения не распространяется ограничение для перехода на упрощенную систему налогообложения, установленное для бюджетных учреждений (подп. 17 п. 3 ст. 346 НК РФ). А это означает, что в зависимости от вида приносящей доход деятельности учреждение сможет сэкономить на налоговых платежах, перейдя на упрощенную систему налогообложения.

Бюджетное (казённое) учреждение отвечает по своим долгам лишь имеющимися денежными средствами: выделенными учредителем и заработанными учреждением самостоятельно, но не имуществом в овеществленном виде (в т. ч. согласно раз-

яснению Высшего Арбитражного Суда РФ и имущества, приобретенного из внебюджетных источников). Таким образом, активы бюджетного учреждения надежно защищены от возможного взыскания. Если же денежных средств на лицевых счетах в казначействе не хватает, то к субсидиарной ответственности будет привлечен собственник имущества, а деятельность бюджетного учреждения будет по-прежнему финансироваться по смете (плану).

Автономное учреждение отвечает по своим обязательствам закрепленным за ним имуществом, за исключением недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества, закрепленных за ним учредителем. Собственник имущества автономного учреждения не несет ответственность по обязательствам автономного учреждения.

Таким образом, если у учреждения нет иного имущества, кроме описанного выше, его возможный долг «повисает»: за него не отвечает никто, и при этом должник (т.е. АУ) продолжает работать и владеть необходимым для работы имуществом, а процедура банкротства не проводится. Это может привести к неприятным для автономного учреждения последствиям: с ним могут отказываться заключать договоры, или требовать 100% предоплаты, или страхования ответственности, расчетов посредством покрытого (депонированного) аккредитива, залога, поручителей, банковской гарантии и т. п.

Таким образом, хотя формально обанкротить АУ нельзя (процедура банкротства не применяется к учреждениям), фактически может возникнуть ситуация, когда любая деятельность АУ станет невозможной, несмотря на сохранение достаточного для деятельности имущества, находящего под иммунитетом от ареста.

Для всех типов учреждений предусмотрена публикация сведений об учреждении и его деятельности, в открытом доступе в сети Интернет на общероссийском сайте (за исключением сведений, составляющих государственную тайну). Публикации подлежат следующая информация: об использовании закрепленного имущества; устав; свидетельство о государственной регистрации; решение учредителя о назначении руководителя; документы, содержащие сведения о составе наблюдательного совета; план финансово-хозяйственной деятельности; годовая бухгалтерская отчетность и т.д.

Библиографический список

1. Об автономных учреждениях [Текст] : федеральный закон от 3.11.2006, №174-ФЗ.
2. Фирсов, В. Р. Автономное, бюджетное, казенное? Выбор должен быть обоснован [Текст] / В. Р. Фирсов // Библиотечное дело. - 2010. - №11. - С. 42-44.
3. Авдеев, В. Автономные учреждения [Текст] / В. Авдеев // Аудит и налогообложение. - 2010. - №5. - С. 17-24.
4. Бойкова, О. Бюджетная, автономная или казенная? [Текст] : о новой концепции регулирования гражданско-правового статуса библиотек / Ольга Бойкова // Библиотека. - 2010. - №6. - С. 15-20 : 1 фот.
5. Левицкий, М. Л. Изменение правового статуса бюджетных учреждений // Справочник руководителя образовательного учреждения. - 2010. - №4. - С. 14-18.
6. Соменков, С. А. Учреждения на современном этапе развития законодательства // Законы России: опыт, анализ, практика. - 2010. - №2. - С. 14-23.

УДК 378.01

Е.В. Горгола

Теоретические и прикладные аспекты инновационной подготовки молодых специалистов

Для современных компаний, ориентированных на быстрое развитие, эффективное внедрение инноваций является во многом вопросом рентабельности бизнеса. Добиваться успехов в этой области можно, только если руководители организации способны обеспечить ее быстрый и непрерывный прогресс. Инновационной деятельностью на современных предприятиях занимаются менеджеры – инноваторы.

В настоящее время большинство экспертов дают негативную оценку текущего инновационного потенциала России, в особенности на фоне развитых стран. Так, в деловой литературе отмечают тенденцию по снижению доли высокотехнологичных

продуктов в ВВП России с 1,12% в 2007 г. до 1,02% в 2009 г. По этому показателю Россия занимает лишь 312-е место в мире. Ведущие же позиции в данном рейтинге занимают страны, рост ВВП в которых на 50-90% определяет развитый научно-технический комплекс страны. В качестве одной из основных причин сложившейся ситуации называют экономические реформы 90-х годов, оказавшие влияние на резкое снижение спроса на продукты инновационной деятельности. Таким образом, сложилась ситуация, когда большая часть выпускаемой в РФ высокотехнологичной продукции является скорее усовершенствованной или просто современной, но никак не радикально новой.

Сегодня в России потребность в инновационном развитии и инновационных управленческих кадрах удовлетворена лишь на 30%. Однако эти кадры редко могут правильно сориентироваться в специфике российских инноваций. В связи с тем, что зачастую сами разработчики далеко не всегда подготовлены к ведению на рынок новой продукции или внедрению новой технологии, ощущается острая нехватка специалистов, способных управлять инновационными разработками. Вследствие этого на рынке труда страны вырос спрос на высококвалифицированный управленческий персонал в области инновационного менеджмента. В то же время рынку предложить пока нечего, поэтому около 40% неудач стартапов в России происходят именно из-за неправильной организации работы инновационного предприятия. Инновационное развитие страны требует перехода к опережающему образованию, возникает необходимость подготовки специалистов, которые потребуются завтра, несмотря на то, что сегодня для них в стране может не оказаться работы.

На данный момент в нашей стране не сложилась система обучения таких специалистов, поэтому разработкой и внедрением инноваций занимаются люди, если и обладающие талантом, то не подготовленные в области инновационного менеджмента. Именно поэтому необходима методическая база подготовки менеджеров-инноваторов через их производственную практику в организациях различного профиля, будь то производство или оказание социальных услуг.

Студенты, получающие образование по специализации менеджмент организации, имеют возможность проходить прак-

тику в организациях различных сфер. В этот момент у них появляется возможность апробировать свои теоретические знания по управлению в реальных условиях, особенно если производственная практика будет носить инновационный характер. Смысл такой практики для студента заключается в том, что он проводит в организации исследование, с помощью которого создает методическое обоснование для внедрения инновации. Молодые люди наиболее амбициозны, креативны, нестандартны в принятии решений, им проще предложить новшество. Вооружение их методологией и методикой исследования обязательно приведет к получению эффективного результата, если работа будет проводиться организованно и системно. Следует отметить, что в данной ситуации студент не просто «набирает материал» на диплом, а получает практические навыки работы.

Практика менеджмента проводится на предприятиях, в учреждениях, организациях, учебных лабораториях, образовательных структурах с целью углубления знаний, полученных в университете, и приобретения практических навыков в области экономики и менеджмента с применением элементов инновационного творчества и инновационной деятельности.

Общими задачами практики менеджеров-инноваторов являются:

1. Создавать условия и всемерно содействовать в приобретении студентами производственных знаний, умений и навыков.

2. Способствовать аналитической работе студентов по сопоставлению приобретенных теоретических знаний с практической работой конкретной организации.

3. Способствовать формированию общего представления студентов о будущей профессиональной деятельности.

4. Содействовать развитию интереса студентов к профессии.

5. Способствовать усилиям преподавателей в реальной оценке конкурентоспособности выпускников и качества предоставляемых университетом образовательных услуг.

6. Способствовать выработке и принятию корректирующих воздействий педагогической деятельности вуза.

Основной целью проведения практики инновационного типа является формирование практических и методических на-

выков у студентов, обоснование выбора эффективных инноваций в целях обеспечения инновационного развития и модернизации организаций, использование результатов оценки при разработке инновационных решений, а также получение практических навыков управления инновационной деятельностью в организации.

При этом должна учитываться специфика курса обучения: если для студентов 3 курса практика, в основном, носит ознакомительный характер, то для 4 курса – квалификационный.

Общее и методическое руководство практикой осуществляется выпускающей кафедрой, которая выделяет руководителя практики из числа ведущих преподавателей. Практика менеджера-инноватора осуществляется под руководством двух лиц – руководителя практики от университета и руководителя практики от организации.

Руководитель практики от университета:

- обеспечивает проведение всех необходимых организационных мероприятий перед началом практики (инструктаж о порядке прохождения практики, по технике безопасности и т. д.);
- обеспечивает высокое качество прохождения студентами практики и строгое соответствие учебным планам и программам;
- осуществляет контроль за обеспечением организацией нормальных условий труда, контролирует проведение обязательных инструктажей по охране труда и технике безопасности со студентами;
- контролирует выполнение практикантами правил внутреннего трудового распорядка;
- рассматривает отчеты студентов, дает оценку их работе.

Руководитель практики в структурных подразделениях, осуществляющий непосредственное руководство практикой:

- знакомит студентов с организацией работ на конкретном рабочем месте;
- осуществляет непосредственный контроль за производственной работой практикантов, помогает правильно выполнять все задания на данном рабочем месте, знакомит с передовыми методами работы и консультирует по производственным вопросам;
- контролирует ведение дневников, подготовку отчетов студентов- практикантов;

- оказывает помощь студентам в сборе, систематизации и анализе первичной экономической информации на предприятии для написания отчета по практике;
- обеспечивает студентов необходимыми консультациями по всем вопросам, входящим в задание по производственной практике, с привлечением специалистов предприятия;
- предоставляет студентам возможность пользоваться вычислительной техникой и оргтехникой для обработки информации, оформления отчета;
- по окончании практики дает заключение о работе студентов с оценкой.

Методические рекомендации для руководителей практики:

Руководитель практики от университета с учетом интересов студента должен:

- осуществлять поиск организаций, которые нуждаются в менеджерах-инноваторах, готовых в дальнейшем принять их к себе на работу;
- определить организацию для прохождения практики;
- согласовать тему инновационного проекта с точки зрения его реальности и обоснованности;
- встретиться с руководителем практики от организации и сориентировать студента в области возможных инноваций;
- осуществлять контроль за прохождением практики;
- давать консультации по прохождению практики и составлению отчетной документации по её окончании;
- рассмотреть отчеты студентов по практике, давать отзывы об их работе и представить заведующему кафедрой письменный отчет о проведении практики вместе с замечаниями и предложениями по совершенствованию практической подготовки студентов.

Руководитель практики в структурных подразделениях, осуществляющий непосредственное руководство практикой в организации, в свою очередь:

- организует проведение практики закрепленных за ним студентов в тесном контакте с руководителем от вуза;
- знакомит студентов с организацией работ на конкретном рабочем месте;

- консультирует студента по производственным вопросам в организации;
- должен ознакомить студента с возможными областями развития организации;
- предлагает сферы внедрения инноваций;
- контролирует выполнение студентом программы практики;
- выдает студенту характеристику по результатам прохождения практики.

Примерный перечень тем инноваций, возможных к применению в качестве бизнес-проектов, может включать:

1. Научно-технические: изобретения, открытия, запатентованные, но не реализованные на данном предприятии (в организации); реализованные технические новшества, не применявшиеся в данной сфере, отрасли.

2. Технические: оптимизационные меры, рационализаторские предложения, улучшающие производственный процесс; новые меры по экономии сырья, ресурсов, сокращению трудовых затрат; меры по оптимизации применения оборудования и техники, рационализации технологии; использование нового сырья; меры по повышению производительности труда; совершенствование свойств производимой продукции и ее вида.

3. Материально-техническое обеспечение: оптимизация применяемых ресурсов; поиск рациональных логистических решений; оптимизация доставки погрузо-разгрузочных работ, предпродажной подготовки; поиск новых оптовых посредников и рационализация работы с ними; логистическая оптимизация материального потока на стадии закупок предметов труда; применение к процессам движения ресурсов совокупности научных подходов менеджмента; применение оптимальных для данных условий форм и методов обеспечения ресурсами; стимулирование улучшения использования ресурсов.

4. Экономические: разработка и обоснование новых бизнес-планов; поиск новых решений и методов ценообразования; поиск новых рынков сбыта, сегментов, рыночных ниш; рациональные решения по распределению прибыли; поиск рациональных финансовых источников; экономико-математическое моделирование.

5. Организационные: совершенствование организационной структуры организации; рационализация распределения должностных обязанностей и функций; внедрение административного менеджмента; оптимизационные решения по подбору, расстановке и по повышению квалификации кадров; рационализация принятия управленческих решений; рационализация кадровой политики; оптимизация совместной работы сотрудников предприятия с подразделениями; рациональное развитие и стимулирование творческого подхода к решению поставленной цели; приспособление параметров системы к условиям внешней среды.

6. Маркетинговые: развитие маркетинговых коммуникаций; проведение маркетинговых исследований; проектирование маркетинговой стратегии; проведение консультационной помощи руководству фирмы и другим подразделениям, участвующими в разработке стратегии и тактики рыночного поведения предприятия.

7. Информационные: новые формы, методы, приемы сбора и анализа информации; применение информационных технологий при принятии управленческих решений; введение автоматизированных систем управления документами, улучшение эффективности коммуникаций внутри и вне организации (технические средства автоматизации информационно-управленческой деятельности: локальные компьютерные сети, средства обмена информацией, видеоинформационные системы и пр.); совершенствование защиты информации в корпоративных информационных системах.

8. Психолого - педагогические: оптимизация адаптации работников; развитие командного духа; формирование продуктивно работающих рабочих групп, команд; развитие корпоративной культуры; обучение (если не было) или новый подход к обучению сотрудников; стимулирование работников.

9. Социальные: формирование новых социальных потребностей; новые формы, методы, способы реализации социальных потребностей; развитие социального партнерства.

Безусловно, не все разработанные студентами проекты смогут стать реальными инновациями, но практический и методический опыт, который они получают, крайне важен.

Таким образом, если образовательное учреждение позаботится о том, чтобы создать адекватную базу по развитию у студентов навыков разработки инновационных проектов, то молодые специалисты смогут наиболее полно проявить свой потенциал в решении практических проблем управления. Сотрудничество образовательного учреждения с различными организациями обеспечит вузу высокую рентабельность своих выпускников, студентам места для прохождения практики, а организации смогут с помощью различных инновационных предложений эффективно развиваться и оставаться конкурентоспособными на рынке товаров и услуг.

УДК 37.04

А.В. Золотарёва

Актуальные направления сопровождения одаренных детей и талантливой молодежи в современной системе образования

Анализ актуальных документов последних лет, в которых рассматривается проблема поддержки одаренных детей в Российской Федерации (Послания Президента Российской Федерации Федеральному собранию РФ 2008-2011 гг., Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», материалы заседаний президиумов Государственного совета, Совета по культуре и искусству и Совета по науке, технологиям и образованию 2010-2012 гг, материалы заседаний Коллегии Минобрнауки РФ 2012 г. и др.), показывает, что одним из приоритетов государственной политики является создание разветвленной системы поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности.

Проведенный анализ позволил выявить проблемы, главной из которых является «утечка» специалистов высокой квалификации из России. Чаще всего это одаренные молодые люди, которые не нашли достойного применения своему таланту в регионе или стране в целом. Проблема состоит не только в том, чтобы создать систему выявления одаренных детей, надо созда-

вать условия для их профессиональной востребованности, для оптимальной реализации их талантов в инновационной экономике страны, для превращения этого мощного интеллектуального, культурного, спортивного, человеческого потенциала в реальную мощь государства. В числе важных можно назвать также следующие проблемы:

- не сформирован государственный и социальный заказ на развитие одаренных детей, заказ инновационной экономики на развитие одаренных (талантливых) детей и молодежи, способных обеспечить социальный и экономический эффект в инновационном развитии государства;

- не отработана система диагностических процедур и методов, направленных на выявление одаренных детей, отсутствует мониторинг их продвижения в социуме, регионе, государстве;

- недостаточна системность в организации межведомственной и внутриотраслевой интеграции в работе с одаренными детьми;

- недостаточно обеспечивается непрерывное социально-педагогическое сопровождение одаренного ребенка в социуме и регионе,

- отсутствует система в подготовке педагогических и управленческих кадров разных ведомств к организации процесса сопровождения развития одаренного ребенка;

- слабо ведется работа по организации взаимодействия с родителями в вопросах поддержки и сопровождения одаренности;

- недостаточна мотивационная поддержка работы с одаренными детьми на уровне государства и регионов, в том числе, не развита система льгот для поступления одаренных детей в вузы;

- не создана информационная база сопровождения одаренных детей на уровне государства и регионов;

- недостаточно ресурсных центров (стажировочных площадок) на базе образовательных учреждений, имеющих возможности в обеспечении отдельных направлений работы с одаренными детьми;

- слабо ведется экспериментальная работа по отработке новых технологий социально-педагогического адресного сопровождения одаренных детей;

- недостаточна пропаганда детских достижений через разнообразные средства, в т.ч. средства массовой информации;

- недостаточный уровень техносферы научно-исследовательской, научно-технической, проектной, поисковой деятельности школьников, обеспечивающей их интеллектуальное развитие;

- отсутствует грамотная организация тьюторского сопровождения одаренных детей в процессе взаимодействия образовательных учреждений разных типов и ведомств.

Анализ решений, принятых в отношении современных проблем по поддержке одаренных детей на уровне федеральных документов, позволяет определить следующие основные направления их решения.

1. Для выявления и социально-педагогического сопровождения одаренных детей предлагается:

- развитие и совершенствование системы *интеллектуальных и творческих состязаний одаренных детей и талантливой молодежи*, которые позволят расширить перечень льгот при поступлении их в вузы (помимо Всероссийской олимпиады школьников);

- создание *ресурсных центров* поддержки одаренных детей на базе государственных учреждений: по разработке системы диагностики одарённости детей и консультационной помощи детям, их родителям, педагогам и специалистам разных ведомств; ведению адресного мониторинга достижений детей региона; по консультированию детей в вопросах трудоустройства и самоопределения; организационной поддержки олимпиад школьников; организационной поддержки детского творчества в сфере технического творчества, туризма, экологии, культуры и искусства и др. направлений, реализуемых в системе образования региона; по подготовке, повышению квалификации педагогических кадров разных ведомств в вопросах сопровождения одарённого ребенка; информационной поддержки и организации

работы интернет-портала «Одарённые дети», в том числе, предоставление информации по системе образования региона;

- организация *исследования рынка труда* на предмет востребованности талантливых кадров для развития инновационной экономики России, обеспечение взаимодействия со службами занятости для закрепления талантливой молодежи в региональной и российской экономике.

2. Для совершенствования нормативной правовой базы работы с одаренными (талантливыми) детьми и молодежью необходимо:

- развивать договорные отношения «общеобразовательное учреждение – образовательное учреждение высшего профессионального образования - производство» по сопровождению одаренных детей и молодежи;

- создавать условия для разработки программ взаимодействия образовательных учреждений общего и высшего профессионального образования;

- разработать пакет нормативно- правовых актов, обеспечивающих механизмы межведомственного взаимодействия и развитие сферы социального партнерства по выявлению одаренных детей и работе с ними;

- инициировать разработку региональных концепций (программ) межведомственного взаимодействия по сопровождению одаренных детей и молодежи, дополнение в действующие нормативные документы СПО (Положения об аттестации ОУ, педагогических и руководящих кадров и др.).

3. Для развития внутри- и межведомственного взаимодействия при работе с одаренными детьми и молодежью предполагается:

- создание региональных *координационных советов* работы с одаренными детьми в рамках регионального образовательного пространства, задачей которых должно стать изучение и формирование государственного и социального заказа на работу с одаренными детьми, разработку нормативно-правовой базы обеспечения этого процесса, выстраивание системной работы с муниципальными районами по поддержке одаренности, открытие региональных центров для одаренных детей (соорганизация ресурсных возможностей региональной системы обра-

зования по работе с одаренными детьми) и др.;

- организация *взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений* для создание комплекса условий и средств, направленных на совершенствование системы выявления, поддержки и развития одаренных детей, в том числе, разработка механизмов взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в процессе реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на одаренных детей; профессиональная ориентация одаренных старшеклассников на направления и профили профессиональной подготовки, реализуемые в вузе, среднем и начальном профессиональном образовании; развитие материально-технической базы научно-исследовательской, научно-технической, проектной, поисковой деятельности школьников на базе вуза (совместно со студентами и аспирантами); подготовка олимпиадных команд, включая психологическую подготовку (по определенным предметам); организация и проведение научно-практических конференций и других форм работы с одаренными старшеклассниками;

- разработка, ведение и координация *единого календаря мероприятий с одарёнными детьми* в регионе с учетом межведомственного взаимодействия учреждений образования, культуры, спорта.

4. Для развития финансово-экономического обеспечения работы с одаренными детьми и молодежью необходимо:

- обеспечить конкурсное финансирование (в форме субсидий и грантов) инициатив по работе с одаренными (талантливыми) детьми и молодежью, грантов и стипендий для одаренных (талантливых) школьников, студентов и молодых профессионалов с целью поддержки их дальнейшего профессионального развития;

- инициировать привлечение средств предпринимателей региона, общественных фондов в качестве спонсорской поддержки работы с молодежью;

- создавать стажировочные площадки на базе ведущих образовательных учреждений по проблемам выявления и сопровождения одаренных детей, обеспечивать финансирование региональных площадок и учреждений, работающих по данной проблеме;

- предусмотреть в федеральном бюджете финансирование дополнительного образования, организовать финансовую поддержку системы дополнительного образования детей в области точных, естественных и гуманитарных наук, ориентированную на повышение уровня оплаты труда педагогов и внедрение инновационных образовательных технологий;

- предусмотреть в федеральном бюджете выделение средств на персональные пенсии выдающимся профессионалам в различных областях деятельности.

5. Для кадрового обеспечения работы с одаренными детьми и молодежью предполагается:

- выстроить систему подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих с одаренными детьми и молодежью, в том числе, ввести курсы по проблемам сопровождения одаренных детей в программы подготовки студентов в педагогических и классических университетах;

- разработать механизм обучения и повышения квалификации специалистов, профессионально занимающихся работой с одаренными детьми и молодежью;

- разработать программы повышения квалификации педагогических работников, работающих с одаренными детьми и молодежью;

- разработать систему подготовки тьюторов одаренных детей, а также вариантов мотивации деятельности тьюторов.

6. Для мотивационной поддержки сопровождения одаренных детей необходимо:

- создать Единый общенациональный свод именных стипендий, грантов одаренным детям и молодежи;

- разработать систему стимулирующих надбавок и доплат педагогическим работникам, эффективно и результативно организующим работу с одаренными детьми и молодежью;

- разработать методики финансирования работы педагогических работников с одаренными детьми по индивидуальным учебным планам или траекториям в условиях общеобразовательного учреждения, расположенного в сельской местности

7. Для развития техносферы научно-исследовательской, научно-технической, проектной, поисковой деятельности школьников необходимо:

- создание учебных классов, оснащенных средствами ИКТ, включая специальное научно-технологическое оборудование для организации научно-исследовательской деятельности старшеклассников и студентов на базе вузов, ведущих образовательных учреждений;

- создание профильных естественно-математических и инженерных модулей, предназначенных для практического освоения, разработки и внедрения учебных и прикладных систем и технологий, ведения проектно-конструкторской и технологической деятельности по определенным направлениям науки и техники;

- организация конкурсов научно-исследовательских работ школьников и студентов по разным направлениям творчества, в том числе, в области математических, естественно-научных и инженерных дисциплин;

- создание условий для практического ознакомления детей и молодежи с современными достижениями науки, высокими технологиями, устройствами и системами и их ролью в жизни человека;

- создание условий для разработки и реализации проектов в разных сферах экономики, создание бизнес-инкубатора школьных и студенческих проектов.

8. Для научно-методического и информационного обеспечения процесса выявления, поддержки и развития одаренных детей и подростков предполагается:

- создание на всех уровнях (федеральном, региональном, муниципальном) научно-методических центров по работе с одаренными детьми и молодежью;

- создание федеральной системы мониторинга достижений одаренных детей, результативности работы педагогов, учреждений, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления;

- создание консультативных служб для родителей одаренных детей и молодежи;

- ежегодное издание сборников учебно-методических разработок по основным направлениям работы с одаренными детьми и молодежью, в том числе, разработка и апробация современных методик развития разных видов одаренности (в области математики, физиологии, анатомии человека, социальной одаренности и др.);

- изучение и пропаганда уникального опыта субъектов Российской Федерации по организации работы с одаренными детьми и молодежью;

- создание единого всероссийского информационно-образовательного интернет-портала, ведение информационной базы данных по проблеме поддержки одаренных детей;

- научно-методическое и экспертное сопровождение разработки и внедрения проектов по работе с одаренными детьми;

- создание экспериментальных площадок и базовых площадок по апробации новых технологий работы с одаренными детьми (в области экологии, биологии, математики, социального творчества и др.) и др.

УДК 159.922

С.С. Золотарёва

Влияние одаренности молодежи на формирование групповой самооценки

Групповая самооценка как элемент группового самосознания является одним из регуляторов деятельности группы и ее поведения. Она влияет на выбор целей и на деятельность в целом. Если мы сможем точно определить факторы, оказывающие на нее влияние, а также условия, от которых она может зависеть, то сможем регулировать процесс и достигать больших результатов в процессе групповой жизнедеятельности.

Групповая самооценка определяется нами как оценка группой себя в целом и отдельных сторон своей деятельности, поведения, исходя из критериев, которые интериоризируются са-

© С.С. Золотарёва, 2012

ними членами группы на основе принятой группой системы ценностей и под влиянием людей, имеющих значение для группы.

Немалое влияние на деятельность оказывает не только реальная оценка себя как группы, но и ее амбициозность, которая определяется как притязания группы на максимально возможные оценки окружающих. Это играет немаловажную роль в процессе выбора целей, достижения результатов. Амбиции заставляют быть лучше, ставить реальные задачи и достигать их.

Таким образом, можно формировать такую самооценку и такое стремление группы выглядеть в глазах других, которые будут способствовать достижению максимальных результатов, особенно в группах одаренной молодежи, для которой процесс формирования оценки себя как группы и оценка окружающих намного важнее, чем в обычных группах, так как от этого во многом будет зависеть ее мотивация на творческую деятельность.

Летом 2009 года нами велась работа с отдыхающей одаренной молодежью в лагере «Ералаш» Федерального детского оздоровительного центра «Смена» по определению уровня самооценки коллективов и факторов ее формирования. В рамках программ по развитию творческих способностей, подготовленных киностудией «Ералаш», велась работа с коллективами молодежи, приехавшими из разных регионов России. Молодым людям предоставлялся шанс проявить себя, показать свои таланты, артистические способности, то, насколько серьезно и ответственно они подходят к съемкам сюжетов и насколько готовы обучаться разным тонкостям кино- и видеосъемок. В течение смены для участников проводились мастер-классы по актерскому мастерству, режиссуре, работе с аппаратурой, необходимой для съемок, правильному наложению грима. Используя знания, полученные на мастер-классах и репетициях, каждый коллектив снимал свой сюжет, который показывали в конце смены на кинофестивале, затем обязательно отмечались один или два лучших сюжета, что являлось определенным стимулом для всех при съемках и подготовке к ним.

Подобное исследование проводилось нами также в нескольких студенческих группах Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского с целью вы-

явления различий между формированием групповой самооценки в творческих коллективах и обычных коллективах.

Нами применялась модифицированная методика Дембо-Рубинштейн, позволяющая выявить уровень групповой самооценки и уровень амбициозности группы.

В результате исследования нами было выявлено, что в студенческих группах групповая самооценка находится в пределах от 45 до 75 (из максимальных 100) (см. рис.1,2). В отличие от творческих групп, обычные группы сильно не расходятся в оценке себя как группы. Только в группе старшекурсников отмечается чуть более высокая оценка себя в отличие от первокурсников.

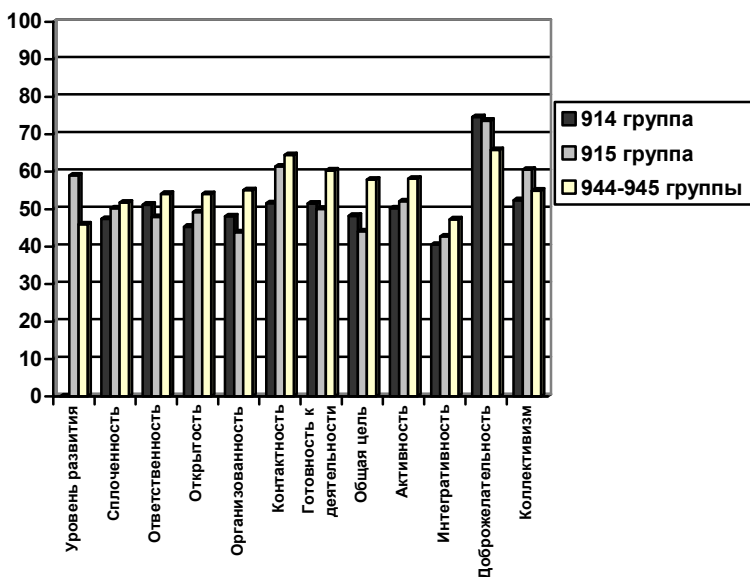


Рис. 1. Групповая самооценка обычной студенческой группы

В творческих же группах (см. рис.2) явно виден разброс в оценках (от 35 до 87), что скорее всего связано с эмоциональностью, импульсивностью, которыми часто характеризуется творческая, одаренная молодежь.

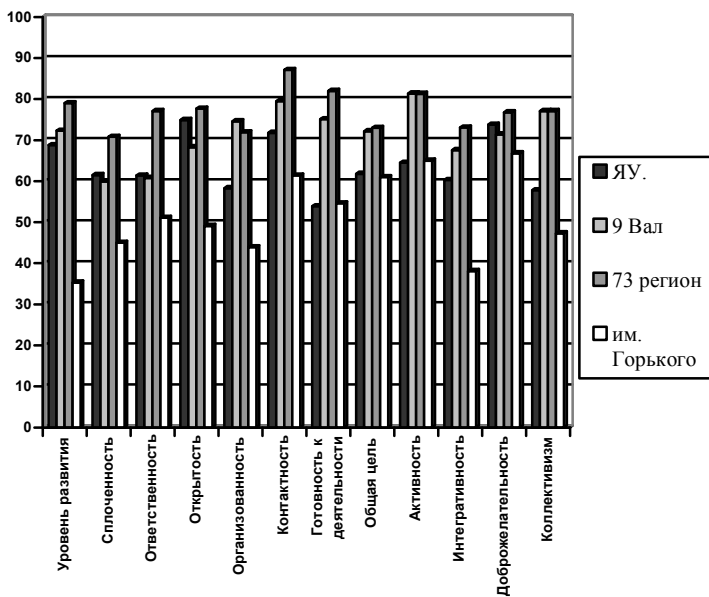


Рис. 2. Групповая самооценка творческих коллективов лагеря «Ералаш»

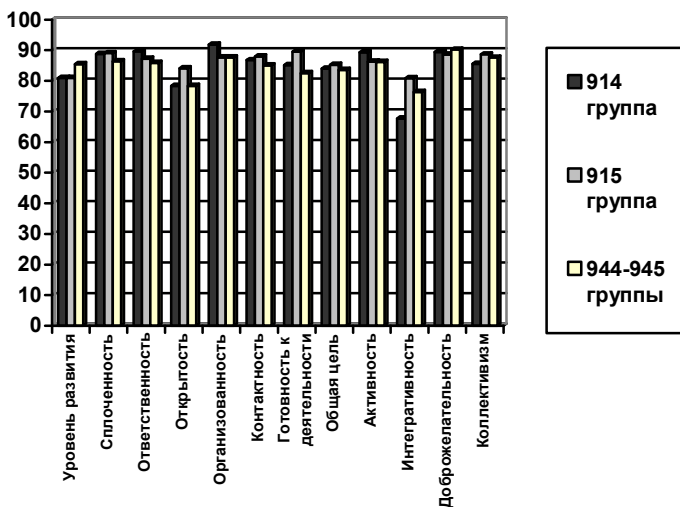


Рис. 3. Амбициозность обычных студенческих групп

Исследовав амбициозность групп (см. рис.3,4), мы выявили, что как в обычных, так и в творческих группах отмечается стремление быть достаточно высоко оцененными окружающими. Это говорит о том, что одаренность не оказывает особого влияния на то, как группы хотели выглядеть в глазах других. Можно сказать, что любая группа хотела бы быть достаточно высоко оцененной окружающими.

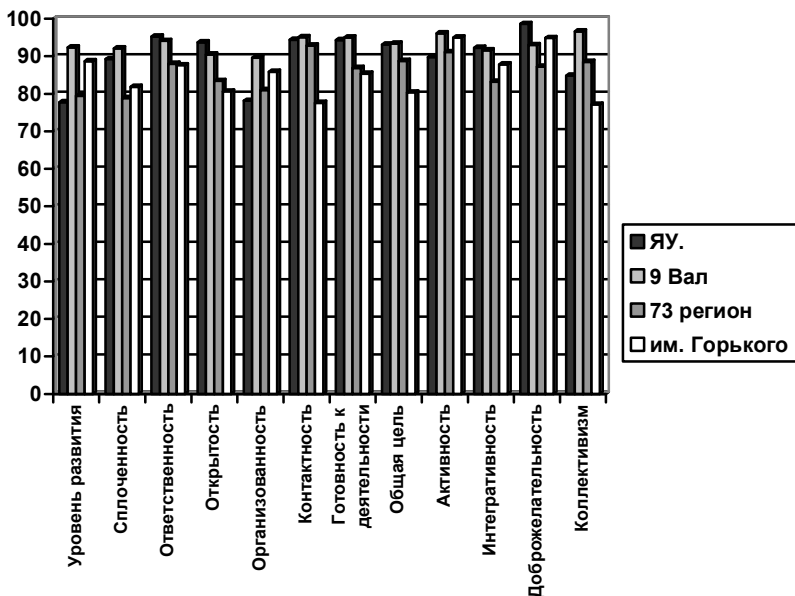


Рис. 4. Амбициозность творческих коллективов лагеря «Ералаш»

Также нами было установлено, что творческим коллективам в большей степени свойственно конфликтовать, и было выявлено, что группы, которые не конфликтуют внутри между собой, обладают большей схожестью оценок, представлений о себе как о группе. А при конфликтных взаимоотношениях групповая самооценка будет искажаться, так как на нее будет оказывать влияние эмоциональное личное отношение к ситуации конфликта.

Как отмечает В. Г. Асафов, даже кратковременные колебания настроения, связанные с особенностями коллективной деятельности, накладывают свой отпечаток на групповую самооценку [1].

Нами было выявлено, что в творческих группах на групповую самооценку оказывает влияние состояние ожидания предстоящего события, приводящее к снижению групповой самооценки. Это связано с тем, что эмоциональное напряжение, возникающее в состоянии ожидания, приводит к более критическому и сомнительному отношению к себе как к группе. Положительный исход события способствует повышению групповой самооценки, отрицательный, наоборот, ее снижению. Но здесь важно отметить, что слишком длительное нахождение в состоянии ожидания может привести к устойчивому формированию заниженной групповой самооценки.

Если подвести итог всему вышесказанному, то можно отметить, что в коллективах одаренной молодежи групповая самооценка характеризуется импульсивностью, зависимостью от степени внутригрупповой конфликтности и готовности к преодолению состояния ожидания предстоящего события.

Библиографический список

1. Асафов, В. Г. Динамика групповой самооценки в процессе коллективообразования [Текст] / В. Г. Асафов // Социально-психологические проблемы первичного коллектива (школьники – члены УПБ, студенты, учащиеся ПТУ): межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль : Изд-во ЯГПИ, 1982. – С. 9-15.

2. Золотарева, С.С. Формирование самооценки группы одаренных детей [Текст] / С. С. Золотарева // Развитие одаренного ребенка в условиях региональной системы образования: материалы областной научно-практической интернет-конференции / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009.- С. 65-69.

Формы организации мониторинга одаренности в условиях учреждения дополнительного образования

Развитие одаренности в дополнительном образовании детей является перспективным направлением деятельности. В рабочей концепции одаренности Д.Б. Богоявленской признаки одаренности трактуются как особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий. Организация мониторинга одаренности в условиях дополнительного образования позволяет диагностировать и выявлять различные виды одаренности обучающихся, а также выстраивать индивидуальную траекторию развития личности каждого ребёнка с учетом его образовательных потребностей. Использование комплексных форм детских образовательных объединений, таких как студия, позволяет за счёт интеграции обеспечить углубление, разнообразие, повышение качества образовательного процесса, поиск и реализацию новых форм учебной деятельности и форм организации мониторинга, что является одним из благоприятных условий для развития детской одаренности.

Рассмотрим опыт организации мониторинга одаренности студии творческого развития «Эврика» для детей младшего школьного возраста (Ярославский городской Центр внешкольной работы). Студия «Эврика» представляет собой комплексное объединение, включающее следующие направления деятельности: оздоровительная аэробика, бумажная пластика, мягкая игрушка, интеллектуально-развивающие игры, изобразительная деятельность (ИЗО), риторика. Содержание дополнительной образовательной программы студии предполагает интеграцию разных видов деятельности ребенка, охватывает все основные направления его развития (познавательное, художественно-эстетическое, ознакомление с окружающим миром и другие).

Мониторинг одаренности обучающихся студии включает пять этапов: организационно-подготовительный, диагностический, аналитико-прогностический, коррекционно-образовательный, аналитико-результативный. Организационно-подготовительный этап включает целеполагание, разработку инструментария и подбор диагностических средств для выявления детей с признаками одаренности по направлениям деятельности. На диагностическом этапе происходит сбор и обработка информации: выявление уровня знаний, умений и навыков через включение в различные виды деятельности, использование методики А.И. Савенкова, тестов креативности П. Торренса. Аналитико-прогностический этап позволяет выявить детей с признаками одаренности и наметить перспективы их развития, создавать индивидуальные образовательные маршруты. На коррекционно-образовательном этапе происходит реализация программ индивидуальных образовательных маршрутов для детей с признаками одаренности, их текущая коррекция, отслеживание динамики развития творческих способностей в направлениях деятельности. Аналитико-результативный этап включает анализ эффективности работы в рамках индивидуальных образовательных маршрутов, пополнение базы данных детей с признаками одаренности.

Традиционным в студии стало проведение следующих видов диагностики: начальная, текущая и итоговая. Степень и своеобразие одаренности обнаруживается в ходе обучения и воспитания, при выполнении детьми той или иной содержательной деятельности, поэтому ведущей формой организации мониторинга одаренности является наблюдение. Признаки одаренности обучающегося можно наблюдать в его поведении, эмоциональных, речевых, моторных проявлениях, познавательной сфере, повышенном интересе к отдельным областям знаний; фиксацию результатов педагоги осуществляют в различных формах: дневник наблюдений, таблицы с цветописью, индивидуальная карта достижений.

Дневник педагогических наблюдений включает следующие разделы: исходные данные, которые содержат характеристику обучающихся на начало освоения программы, оценка уровня достижений в выбранном виде деятельности, кроме того

фиксируются особенности характера, здоровья, творческих интересов. Во втором разделе фиксируются достижения в предметной области», в третьем «творчество в саморазвитии», т.е. расширение интересов, усилия по самообразованию. В четвертом разделе формулируются выводы. В конце учебного года на методическом совещании студии подводятся итоги работы, выявляются дети, достигшие высоких результатов в освоении программы, в результате разрабатывается база данных детей с признаками одаренности, намечаются планы индивидуального сопровождения обучающихся.

Одной из форм организации мониторинга, позволяющих наблюдать проявление одаренности, является сюжетно-ролевая игра, в которой студия становится островом «Эврика», дети младшими хранителями острова, педагоги старшими хранителями, направления деятельности – территорией творчества. У каждого обучающегося есть индивидуальная карта путешествия по острову, что позволяет развивать самостоятельность. Образовательный процесс студии разделён по блокам, каждый блок соответствует времени года, поэтому деятельность направлений имеет общее в содержании, что позволяет педагогам совместно организовать и проводить интегрированные занятия. Организационно-массовые мероприятия развивают тему сюжетно-ролевой игры и способствуют демонстрации знаний, навыков и умений, проявлению нестандартных и творческих решений.

Текущей является форма педагогического контроля, которая осуществляется по окончанию изучения темы. При устном контроле возможны индивидуальный и фронтальный опросы обучающихся, совместное разгадывание кроссворда. На занятиях контроля прикладных умений и навыков выполняются практические задания, которые направлены не только на воспроизводство существующего образца, но и на создание индивидуальных творческих продуктов. Учебные занятия комплексного контроля строятся на разнообразии форм образовательной деятельности, например, турнир оригамистов, конкурс тряпичной куклы, конкурс детской рукописной книги, викторина.

Интересной и эффективной формой итогового контроля является творческий отчет под названием «Эврика+дети=лучшая компания на свете», которая организуется для выявления уровня развития творческих способностей, качества образования и представляет собой коллективные и индивидуальные компоненты: творческие номера, коллективные и персональные выставки, презентация самостоятельных художественных произведений. Дети второго года обучения представляют совместные творческие проекты, которые, как правило, объединяют в себе несколько направлений деятельности, например, проект «Времена года», который предполагает создание обучающимися коллекции шляпок из различного материала и их показ под музыкальную композицию.

Творческий отчет позволяет выявить различные виды одаренности, способствует развитию креативности, раскрытию возможностей, поощрению активности и самостоятельности детей с признаками одаренности. Со второго года обучения дети, входящие в базу данных одаренных студии, осуществляют свое обучение по индивидуальным образовательным маршрутам. Индивидуальный образовательный маршрут может иметь несколько вариантов: по одному направлению деятельности в рамках интегрированной образовательной программы или по нескольким, в зависимости от вида выявленной одаренности. Индивидуальный образовательный маршрут для обучающегося с признаками одаренности может включать следующие этапы: подготовительный, этап развития, этап саморазвития. На подготовительном этапе осуществляется совместная постановка цели маршрута, подбор материалов с учетом интересов обучающегося, выбор мероприятий, в которых желает принять участие, освоение разнообразных технологий в художественно-прикладных видах деятельности. Педагог на этом этапе начинает вести тетрадь индивидуальных встреч, обучающийся – собирать портфолио.

На этапе развития важную роль играет организация совместной творческой деятельности детей с признаками одаренности, которая способствует взаимодействию детей, реализации оригинальных идей в создании коллективных творческих работ на выставки, танцевальных номеров на фес-

тивали и др. Педагоги организуют индивидуальную и групповую работу с детьми, включают в образовательный процесс проектные технологии, используют формы организации мониторинга, направленные на выявление динамики личностного развития ребенка: конкурсы творческих работ, персональные и коллективные выставки, соревнования.

Этап саморазвития предполагает создание собственных творческих продуктов, имеющих определенный уровень мастерства, культуры, техники исполнения, достижения различного уровня. Формирование у детей способностей к саморазвитию в современных условиях становится важнейшей воспитательной задачей, поэтому педагогами осуществляется мониторинг способности обучающегося к саморазвитию по четырем качествам. Психофизические: физическая активность, психическая активность, ведущий тип мышления. Организационно-волевые: терпение, воля, контроль. Ориентационные: тип установки (процесс, результат), интерес к занятиям. Поведенческие: уровень конфликтности, тип сотрудничества.

На сегодняшний день выявление и развитие творческой одаренности трудно представить без психологического сопровождения, поэтому деятельность психолога становится обязательным компонентом в реализации дополнительной образовательной программы студии. Психолог отвечает за организацию диагностических исследований (наблюдений, бесед, тестирования), осуществляет психологическую коррекцию, консультирование родителей.

Таким образом, организация мониторинга одаренности в студии осуществляется за счёт тесного взаимодействия субъектов образовательного процесса, наличия разнообразных форм организации мониторинга, позволяющих выявлять и отслеживать динамику развития творческих способностей обучающихся. Преимущество дополнительных образовательных программ Центра обеспечивает непрерывное образование детей с признаками одаренности и мотивирует их к саморазвитию.

Г.М. Креницкая

Сопровождение студентов в процессе проектной деятельности

На сегодняшний день необходим менеджер, обладающий высоким уровнем культуры: знающий ценностные ориентации человечества, общества и профессии; обладающий профессиональными умениями и умениями саморазвития; строящий взаимодействия с коллегами и с учетом культурно-профессиональных ценностей; способный к аналитико-рефлексивным действиям как собственной деятельности и достижений, так и достижений организации, менеджер как полноценный субъект профессиональной деятельности.

Деятельность многих студентов-менеджеров можно охарактеризовать как деятельностный дилетантизм, - который может быть определен как полудеятельность. Для полудеятельности характерно некомпетентное управление, которое приводит не к действительным результатам, а к их видимости, так как управление идет непонятным и неосмысленным до конца предметным содержанием, в том числе и без размышлений о его последствиях. В ней минимально задействована когнитивная сфера, а эмоциональная - подчинена псевдоценностям.

Ситуация усугубляется и характерным для многих студентов консервативным мышлением. Такой консерватизм есть необходимое следствие широко распространенной практики, получившей закрепление в принципах предметно-содержательного образования. Обучение разграничено на предметные области, и нарушение границ не всегда студенты могут преодолеть самостоятельно. Курс «Управление проектами» способствует объединению полученных знаний и выходу на творческий уровень их применения.

На сегодняшний день наша задача перевести студента в позицию полноценного творческого субъекта собственного образовательного процесса. Исходя из наших рассуждений, сту-

дент должен уметь определять пробелы в своих знаниях, умениях, определять исходя из них цели и систему задач по решению целей, иметь необходимые виды знаний и умений, находить недостающие знания и овладевать недостающими методами, владеть методами коммуникаций, отслеживать результативность через приращение потребностей, норм, способностей.

Проектировочная деятельность позволяет осмыслить позицию и профессиональное оснащение менеджеров, сконцентрироваться на поставленных целях, апробировать новые идеи и замыслы, развить творческие способности. Основной целью проектного обучения являлось предоставление студентам возможности самим творить знания, создавать образовательную продукцию, самостоятельно решать возникающие проблемы. Выделим некоторые проблемы, возникающие перед студентами в процессе работы над проектами «Создание мастерской-кафе», «Скейт - парк», «ФОК для студенчества», «Тренинги лидерства для школьников» и др.

Существенной особенностью проектировочной деятельности являлось то, что обучение проходило одновременно на трех уровнях: теоретическом, технологическом и рефлексивном. Рассмотрев теоретическое положение, студенты применяли технологию проектировочной деятельности по решению реальных проблем и осмысливали процесс и результат собственной деятельности. Проектировочная деятельность давала им возможность:

- выделить типовые проблемы и задачи, решение которых требует время;
- использовать полученные знания и умения, чтобы продумать лучшие варианты изменений и осуществить данные изменения поэтапно в реальные сроки;
- смоделировать и понять, с какими затруднениями могут столкнуться на практике при попытке реализации проекта;
- объединить ресурсы и усилия в совместной деятельности;
- активизировать свою деятельность и осуществлять ее на творческом уровне.

Студенты оказывались в ситуации самостоятельного определения траектории движения в образовательном маршруте, проектирования содержания образования, учебных материалов,

образовательной среды, что способствовало расширению их опыта, воспроизводству культурных образцов, сопоставлению личного образовательного результата с культурными аналогами, проживанию в творчестве.

Проектная деятельность строилась на принципах прогностичности, пошаговости, нормирования, обратной связи, продуктивности, культурной аналогии.

В процессе проектирования:

- обеспечивается формирование мотивации и познавательной потребности в конкретной деятельности;

- отрабатываются умения по анализу и сбору информации, построению дерева целей и программы действий в виде выбора средств достижения поставленной цели в заданных параметрах, определение системы ограничений, возможных вариантов, сроков, основных этапов и последовательности выполнения операций;

- осуществляется индивидуальный подход по отношению к каждому участнику проектировочной деятельности, отслеживаются позитивные результаты учебно- познавательной деятельности каждого студента.

Можно выделить основные этапы проектной деятельности:

- выделение проблемы и ее анализ;

- концептуализация;

- планирование и ресурсное обеспечение проекта;

- реализация проекта;

- рефлексия.

Первоначально студенты-менеджеры погружались в ситуацию для разрешения проблемы, что позволяло выработать общую потребность в новом продукте (услуге) и перевести их в систему отношений сотрудничества и взаимопомощи. Появлялась потребность в преобразовании действительности, рождались первоначальные представления об объекте, предмете и цели проектной деятельности. Осуществлялся анализ ситуации, ставилась проблема и формировался идеальный образ.

На этапе концептуализации формировалось системно-целостное представление о природе объекта проектирования: ставилась цель, определялись принципы, методы и условия деятельности. После чего цель представлялась в виде системы ре-

шения задач, сроков реализации и необходимых средств для ее осуществления. На основе выданных образцов студентам предлагалось решить набор обязательных задач для составления бизнес-плана и по необходимости включить дополнительные задачи. Это способствовало вовлечению менеджеров в творческую деятельность, позволяло выбирать каждому свое направление исследования и глубину. Результатом проделанной работы являлось составление бизнес-плана.

Завершающим этапом было обсуждение и оценка проекта. На данном этапе участники проекта обращались к себе и друг к другу в новом качестве, с высоты приобретенного опыта совместной деятельности. Для этого студентам необходимо было глубоко осмыслить сущность своей деятельности, определить, чему способствовал процесс приобщения к проектировочной деятельности, понять сущность используемых технологий и методов работы, форм организации, осознать свои личностные качества и их влияние на процесс деятельности.

Для повышения степени творческой самореализации студентов необходимо сначала систематизировать и обобщить опыт имеющейся у них системы знаний, затем вовлечь их в активные формы работы, в проектировочную деятельность.

Реализация разработанной нами программы предусматривала как получение новых знаний репродуктивными методами, так и активное включение студентов в процесс осмысления и обобщения накопленного опыта.

Чтобы студенты осознали и приняли поставленные цели обучения, выделенные проблемы вначале освещались на лекциях, где раскрывались основные понятия, современные подходы к решению рассматриваемых проблем, создание условий для их решения, после чего в результате диалога с менеджерами уточнялось, насколько они осознали и приняли цели обучения, какие проблемы стоят по данному вопросу перед ними. Проблемы ставились перед всеми студентами общие, сначала шло индивидуальное осмысление проблемы, затем групповое обсуждение. Каждый студент проходил свой путь решения проблемы, затем рассматривали возможные пути решения проблемы другими, анализировали и делали выводы. Осмыслению содержания способствовало вовлечение менеджеров в активную мыслительную дея-

тельность и коллективное обсуждение проблемы на занятиях, а также рефлексия, проводимая в конце каждого занятия.

Учитывая, что каждый студент имеет свой уровень развития, свои проблемы и потребности в освоении материала, на наш взгляд, необходимо обеспечить возможность индивидуального продвижения студента в проектировочной деятельности.

Мы отметили, что студенты, находящиеся на интуитивно-практическом уровне, связывают свое развитие прежде всего с необходимостью репродуктивного получения знаний по вопросам проектирования, информации о существующих технологиях и методах бизнес-планирования. Они учатся действовать по образцу, выполняют типовые действия. Их доминирующий мотив – выполнение учебного минимума. Студенты частично-моделирующего уровня более осознанны в своей деятельности, им необходимо пополнение имеющихся знаний, превращение знаний в устойчивые умения, стремление понять сущность явлений, поиск оптимальных средств решения поставленных проблем. Студенты, приближающиеся к системно-моделирующему уровню, осуществляют поиск новых способов решения проблем, применяют имеющиеся знания, умения, навыки в новых видах деятельности, творчески подходят к решению поставленных проблем. Это самореализующиеся личности, их учебные и профессиональные достижения обуславливают личностный рост, они являются «образцами» образовательного процесса.

Работая с проектными группами студентов, мы учитывали уровень их развития, потребности, прогнозировали дальнейшее их развитие. Всем студентам интуитивно-практического уровня предлагалось больше заданий на применение готовых теоретических знаний, на решение поставленных задач по образцу, на получение информации о существующем опыте проектирования. Студенты частично-моделирующего уровня включались в активные методы работы по анализу и решению стоящих проблем при проектировании. Студенты системно-моделирующего уровня осуществляли поиск недостающих знаний и применение полученных знаний при прогнозировании и моделировании ситуаций, при обобщении накопленного опыта, при практическом применении результатов

проектной деятельности в организациях.

В заключение работы студентами оцениваются и отбираются проекты, которые практически реализуемы и имеют экономический (социальный) эффект. При этом учитывается соответствие проекта выбранным критериям.

Таким образом, проектировочная деятельность является частью системы подготовки студентов-менеджеров, а также может быть использована как метод работы на отдельных занятиях и направлена на решение индивидуальных и групповых проблем студентов.

УДК 378.013: 005.01

О.В. Кузьмичева

Методы формирования педагогической компетентности у будущих менеджеров

Как отмечает И.А. Скопылатов [3,7], в настоящее время, несмотря на специфику подходов к обучению в университетах, школах бизнеса, специальных учебных центрах, общей для них чертой становится акцент на психолого-педагогическом аспекте подготовки специалистов, прежде всего, управленческого профиля. Объем подготовки по психолого-педагогическим дисциплинам в учебных программах ведущих вузов мира достигает до 40-60% учебного времени [2].

Исследуя проблему, В.П. Севрук констатирует, что основные управленческие функции менеджера выделяются на основе результатов эмпирических исследований В.Ф. Рубахина, А.Л. Журавлева, В.Г. Шорина. Анализ интервью руководителей позволил выделить, по утверждению авторов, двенадцать основных функций руководителя, которые разделены на два класса: производственные функции и социально-психологические функции. Следует отметить, что большая часть из выделенных функций имеет непосредственно педагогическое содержание.

К производственным функциям были отнесены:

1. Координация деятельности подчиненных с целью вы-

полнения плана и обязательств.

2. Обеспечение роста производительности труда людей и оборудования.

3. Организация сопряженной и ритмичной работы (обеспечение рабочими, оборудованием, полуфабрикатами, сырьем). Прогнозирование возможных срывов в работе и их предупреждение.

4. Контроль трудовой дисциплины в производственном коллективе.

5. Расстановка рабочей смены. Согласование индивидуальных особенностей подчиненных со спецификой их труда.

К *социально-психологическим* функциям руководителя были отнесены:

1. Снижение у подчиненных неудовлетворенности трудом и различными элементами производственной ситуации (условиями труда, зарплатой и т.д.). Моральное и материальное стимулирование.

2. Регулирование межличных отношений и разрешение конфликтов между ними. Снижение напряженности в отношениях с подчиненными.

3. Отстаивание законных интересов своих подчиненных.

4. Сохранение постоянного состава подчиненных, управление текучестью рабочих кадров.

5. Обеспечение профессионального совершенствования своих подчиненных.

6. Воспитательная работа с подчиненными.

Профессионально-педагогическая компетентность менеджера, по мнению Н.А. Банько, – это интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний; способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в коллективе, предупреждать и устранять негативные проявления поведения [1].

Исходя из этого, педагогическая деятельность менеджера в рамках компетентностно-ориентированного образования должна быть, прежде всего, ориентирована на развитие:

- способности эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды;
- умений эффективно использовать разнообразные средства общения;
- умений ориентироваться в социальных ситуациях;
- умений актуализировать свой личностный опыт применительно к конкретной ситуации;
- стремления к пониманию конкретного социума;
- умения выстроить общение, основанное на равенстве психологических позиций участников, активности сторон.

Объединив компоненты, которые составляют педагогическую деятельность в целом, мы можем их описать в рамках структуры педагогической деятельности менеджера.

Основываясь на структуре педагогической деятельности менеджера и содержании ее компонентов, мы выделяем следующие конкурентные преимущества менеджера, обладающего педагогической компетентностью (Табл. 1):

Таблица 1

Конкурентные преимущества менеджера в рамках педагогической компетентности менеджера

Компонент педагогической деятельности руководителя	Конкурентное преимущество
Гностический компонент	Умение выбирать адекватную ситуации форму подачи информации коллективу
	Способность и стремление к саморазвитию
Конструктивно-проектировочный компонент	Умение создавать условия для развития сотрудников организации
	Умение прогнозировать развитие социально-педагогической ситуации в организации
Организаторский компонент	Способность согласовывать деятельность людей
	Умение использовать организующие воздействия по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими
	Способность организовывать собственную деятельность
Коммуникативный компонент	Способность построения эффективной педагогической коммуникации с сотрудниками
	Способность к самоанализу и рефлексии

Наиболее подходящими методами для формирования педагогической компетентности у будущих менеджеров будут являться следующие: метод фокус-групп, метод дискуссии, деловая игра, формирование портфолио личных и профессиональных достижений. Распределение методов по формированию отдельных конкурентных преимуществ представлено в таблице 2.

Таблица 2

Методы формирования педагогической компетентности менеджера

Компонент педагогической деятельности руководителя	Метод для формирования конкурентного преимущества
Гностический компонент	Метод фокус-групп, деловая игра
	Метод формирования портфолио личных и профессиональных достижений, деловая игра
Конструктивно-проектировочный компонент	Деловая игра
Организаторский компонент	Деловая игра
Коммуникативный компонент	Фокус-группы
	Дискуссии
	Деловая игра
	Метод портфолио.
	Деловая игра

Метод «Фокус-группы»

По Хасси и Хасси (Hussey and Hussey, 1997: 155), фокус-группы «используются для сбора данных, связанных с чувствами и мнениями группы людей, вовлеченных в схожую ситуацию» [5].

Во-первых, фокус-группы позволяют исследовать субъективные мнения путем выяснения того, что разные люди думают по конкретному вопросу и почему они придерживаются именно такой точки зрения. Во-вторых, фокус-группы зависят от качественного подхода, включающего «исследование и обнаружение, глубокое понимание предмета в контексте и интерпретацию: почему все обстоит именно так и как это вышло. В-третьих, фокус-группы обладают высоким уровнем достоверности. Кроме этого, групповые занятия – интересный способ поделиться идеями и знаниями с другими» [6, с. 31].

Метод фокус-группы дает возможность организовать специфически неординарное общение преподавателя и студентов в учебном процессе, поскольку ситуация в аудитории, где проводится фокус-группа, может быть задана только частично, в основном же она определяется индивидуальными особенностями ее участников и, как правило, характером уже сложившихся коллективных отношений внутри студенческой группы.

На занятиях, проводимых с использованием методики фокус-группы, у студентов вырабатывается способность входить в роль субъекта проблемной ситуации, приобретает опыт работы в группе, навыки профессионально-педагогической деятельности, что крайне необходимо будущим специалистам в реальных условиях, поскольку значительное число умений менеджера обеспечивается его профессионально-педагогической компетентностью, позволяющей ему отрефлексировать и преодолеть неизбежные для каждого человека эгоцентризм и социокультурные предпочтения, отказаться от подсознательных оценочных суждений, социальных стереотипов в восприятии поведения и оценок, высказываемых участниками групповой работы.

Нам представляется ценным в этом методе то, что он работает на развитие коммуникативных и рефлексивных способностей.

Метод дискуссии

В содержание коммуникативных задач входит обогащение знаниями о значении коммуникации в профессионально-педагогической деятельности, обучение вербальному и невербальному общению, развитие умения слушать и понимать собеседника, умения провести деловую беседу, презентацию.

Для моделируемой нами педагогической системы весьма ценностным представляется оценка М. В. Клариним роли дискуссии в раскрепощении интеллектуальных возможностей студентов, снижении психологических барьеров, повышении продуктивности контактов. Автор рассматривает дискуссию как инновационную форму образовательной деятельности, стимулирующую инициативность студентов, развитие коммуникативных способностей за счет обмена информацией, сосуществования различных, вплоть до взаимоисключающих, точек зрения, воз-

возможности критиковать и даже отвергать любое мнение, поиск группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Портфолио

Механизм оценки портфолио позволяет решить две основные задачи:

- проследить индивидуальный прогресс студента, достигнутый им в процессе получения профессии, причем вне прямого сравнения с достижениями других студентов;

- оценить его образовательные достижения и дополнить результаты экзаменов и других традиционных форм контроля. В этом случае итоговый документ портфолио может выступать наряду с дипломом при устройстве студента на работу.

Внешняя оценка производится преподавателями, организующими работу с портфолио. Однако его оценивание может быть не только внешним, но и внутренним (самооценка). Для осуществления такого оценивания можно выделить соответствующие критерии.

Внутренняя оценка (самооценка) осуществляется непосредственно студентом. Ему предлагается оценить свою собственную работу с портфолио, поскольку в конечном итоге студенты составляют его для себя, для своего роста, для отслеживания своих результатов, для использования его при устройстве на работу. Именно поэтому студенту просто необходимо самому оценивать свое портфолио. Результаты оценки заносятся в раздел «Выводы».

Портфолио не только является современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать следующие важные педагогические задачи:

- поддерживать и стимулировать учебную мотивацию студентов;

- поощрять активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;

- развивать навыки рефлексии и оценочной (самооценочной) деятельности;

- формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;

- содействовать индивидуализации (персонализации) образования обучающихся;

- закладывать дополнительные возможности для успешной личностной и профессиональной социализации.

Метод «Деловая игра»

Деловая игра — средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения. Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия. Игра также является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности. Существует много названий и разновидностей деловых игр, которые могут отличаться методикой проведения и поставленными целями: дидактические и управленческие игры, ролевые игры, проблемно-ориентированные, организационно-деятельностные и др.

Деловая игра позволяет найти решение сложных проблем путем применения специальных правил обсуждения, стимулирования творческой активности участников как с помощью специальных методов работы (например, методом «Мозгового штурма»), так и с помощью модеративной работы психологов-игротехников, обеспечивающих продуктивное общение.

Применение деловых игр позволяет выявить и проследить особенности психологии участников. Поэтому деловые игры часто используются в процессе отбора кадров. С их помощью можно определить:

- уровень деловой активности кандидата на ту или иную должность;
- наличие тактического и (или) стратегического мышления;
- скорость адаптации в новых условиях (включая экстремальные);
- способность анализировать собственные возможности и выстраивать соответствующую линию поведения;
- способность прогнозировать развитие процессов;
- способность анализировать возможности и мотивы других людей и влиять на их поведение;

- стиль руководства, ориентацию при принятии решений на игру «на себя» или «в интересах команды» и мн. др.

В проблемно-ориентированной деловой игре все равны, административные должности на период игры «ликвидируются», никто не должен пользоваться каким-либо преимуществом. Разрешается высказывать любые идеи, однако в процессе игры совершенно недопустима критика личности. На этой базе постепенно формируются взаимоотношения, которые сближают разные взгляды, мнения, опыт и позволяют вырабатывать нечто целое. Такая технология позволяет глубоко вникнуть в проблему, обеспечить взаимопонимание между людьми и достигнуть единства социального действия, способного переломить ситуацию, разрешить кризис или создать принципиально новое решение актуальной проблемы.

Библиографический список

1. Банько, Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджера: монография [Текст] / Н. А. Банько. – ВолгГТУ. - Волгоград: РПК «Политехник», 2004. – 75 с.

2. Севрук, В. П. Педагогические аспекты управления работниками в современной организации [Текст]: дис... канд. пед. наук : 13.00.08. - Омск, 2002 - 200 с.

3. Скопылатов, И.А. Ефремов, О.Ю. Организационное поведение [Текст] / И.А. Скопылатов, О.Ю. Ефремов. – СПб: Изд-во Смольного университета, 2001. – 292 с.

4. Шепель, В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология [Текст] / В.М. Шепель. — М.: Народное образование, 1999. – 432 с.

5. Hussey, J. and Hussey, R. Business Research. London: Macmillan, 1997.

6. Morgan, D.L. The Focus Group Guidebook. London: Sage Publications, 1998.

Е.Н. Лекомцева

Особенности сопровождения одаренных детей в общеобразовательной школе

Президент РФ Д.А. Медведев в своём послании Федеральному собранию 30 ноября 2010 года, указывая на необходимость эффективной государственной политики в области детства, сказал, что забота о будущих поколениях - это самые надежные, умные и благородные инвестиции и возможность развивать свои способности уже с раннего возраста должны иметь все, вне зависимости от уровня доходов, социального положения родителей и места жительства семей [3], а в послании Федеральному Собранию 22 декабря 2011 года отметил: «Приоритеты последующих лет - это полноценное формирование новой системы поиска и поддержки юных талантов, переход к практически ориентированной модели образования в средней и старшей школе и превращение школы в центр жизни, а не только в место, где учат детей. Очень важно внутри школы разработать систему работы с одарёнными детьми, определить её содержание и организовать процесс сопровождения развития одарённых детей» [2].

Система деятельности по организации работы с одаренными и талантливыми детьми в образовательном учреждении, опираясь на принципы расширения образовательного пространства, индивидуализации и дифференциации обучения, свободы выбора учащимся дополнительных образовательных услуг, помощи, наставничества, развивающего и опережающего обучения, сотрудничества, разнообразия предлагаемых возможностей для реализации способностей учащихся, может иметь следующее содержание:

- выявление одаренных и талантливых детей;
- помощь одаренным учащимся в самореализации их творческой направленности;

- поощрение одаренных детей;
- контроль над развитием познавательной деятельности одаренных школьников;
- работа с их родителями;
- работа с преподавателями;
- взаимодействие ОУ с другими структурами социума для создания благоприятных условий развития одаренности.

Выявление одаренных и талантливых детей посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможно. Наиболее адекватной формой идентификации признаков одаренности того или другого конкретного ребенка, как указывается в «Рабочей концепции одарённости», является психолого-педагогический мониторинг [1], который должен носить комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка и опираться на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, — анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей.

В ряде школ для учителя начальных классов используют матрицы определения видов одарённости. Используя эти матрицы, учителя через метод наблюдения сами могут определять данные потенциальные возможности своих детей.

Таблица 1

Матрица определения видов одарённости

Вид одарённости	Признаки одарённости	Методы выявления
1. Интеллектуальная	Повышенная любознательность, исключительная сообразительность, динамичность и оперативность мыслительных процессов, полное погружение в предпочтительную сферу деятельности, успешное применение знаний и умений в практических ситуациях, острота аналитического ума, стабильная способность ставить и решать проблемы, осуществлять оптимальный выбор; развитые навыки планирования, настойчивость в достижении цели.	Систематизированное наблюдение, опросники, шкала Станфорд-Бине, шкала Векслера, тест Слоссона

2. Академическая	Ярко выраженный интерес к предмету, способность конструктивного овладения понятиями, терминологией по избранному предмету, демонстрация понимания сложных причинно-следственных связей, исключительная способность классифицировать, систематизировать материал по предмету, тяга к логическим умозаключениям и абстрактным понятиям. Полная отдача сил, энергии, времени достижению высоких результатов в области своего научного интереса, высокая мотивация при изучении предмета.	Систематизация наблюдения, анкетирование, тесты достижения, тесты Равенна. Критериально-ориентированные тесты.
3. Творческая	Умение переструктурировать информацию, пытливість ума и догmatность в получении сведений, фактов, различного рода заморочек, стремление мыслить и делать всё по-своему, изобретательность, разрушение стереотипов обыденной среды, исследовательская активность, гибкость и вариативность мышления, жажда необычного, частая импровизация, способность генерировать неординарные идеи, независимость в суждениях, ослабленное внимание к условиям и авторитетом.	Тесты Торренса, Роршаха

Кроме этого существуют различные анкеты, опросники, тесты, которые тоже помогают в диагностировании детей.

Учитывая психолого-педагогические особенности одарённого учащегося, необходимо создание ситуации успеха и уверенности через индивидуальное обучение и воспитание, включение в учебный план школы факультативных курсов по углубленному изучению предметов школьной программы. Одаренному учащемуся необходимо создать условия не только для усвоения знаний во всех предметных областях, составляющих общее среднее образование, но и для раскрытия и развития всех способностей и дарований с целью их последующей реализации в профессиональной деятельности.

Важно: цели обучения одаренных учащихся определяются с учетом качественной специфики определенного вида одаренности, а также психологических закономерностей ее развития.

На основании «Рабочей Концепции одаренности» в обучении одаренных применяются четыре основных подхода к разработке содержания учебных программ: «Ускорение», «Углубление», «Обогащение», «Проблематизация» [1].

Формы осуществления стратегии «ускорение»: раннее поступление в школу, ускоренное прохождение стандартной программы, временный переход в другой класс, «перепрыгивание» через класс, профильные классы.

Формы осуществления стратегии «обогащения»: «музейные программы» (общие экскурсии), группы обогащающего обучения (2-я половина дня), центры «обогащения» (программа «вырывания»), кружковая работа (студии, центры по интересам), летние лагеря, полевая практика (самостоятельная исследовательская работа на базе музеев, архивов), индивидуальный отпуск учащихся, работа с ментором. Менторинг – это один из методов обучения и развития учащегося, при котором педагог или учащийся, освоивший учебный материал (ментор), делится имеющимися знаниями со своими протеже на протяжении определенного времени. Учебно-методический комплекс стратегии обогащения (программы): модифицированные программы; программы мини-курсов; программы социально-психологического тренинга; дополнительные программы.

Формы осуществления стратегии «углубление»: организация углубленного изучения отдельных предметов, организация системы занятий по индивидуальным программам.

Формы осуществления стратегии «проблематизация»: изменения формулировки задачи, добавления «проблемной» части в форме вопросов (что изменится, если..., и т.д.), изменения формулировки и добавления проблемной части одновременно, использование собственного объяснения, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций.

Формы организации познавательной деятельности: занятия по свободному выбору — факультативные, организация малых групп; исследовательские секции или объединения, предоставляющие учащимся возможность выбора не только направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в предмете; руководство классными исследовательскими секциями по предмету; работа в межвозрастных группах, объединенных одной проблематикой; элективный курс; ученическая конференция; неделя Науки; научное общество учащихся; кружки, студии, объединения; работа по индивидуальным планам; индивидуальное обучение или обучение в малых группах по программам творческого развития в определенной области; работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (в качестве наставника - специалист высокого класса); очно-заочные школы; каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории; система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад; детские научно-практические конференции и семинары, интеллектуальные игры, интеллектуальные конкурсы, марафоны.

Задачи факультативов и элективных курсов: учет индивидуальных возможностей учащихся; повышение степени самостоятельности учащихся; расширение познавательных возможностей учащихся; формирование навыков исследовательской, творческой и проектной деятельности.

Задачи ученической конференции: развитие умений и навыков самостоятельного приобретения знаний на основе работы с научно-популярной, учебной и справочной литературой; обобщение и систематизация знаний по учебным предметам; формирование информационной культуры ОР.

Задачи недели Науки: представление широкого спектра форм внеурочной деятельности; повышение мотивации учеников к изучению образовательной области; развитие творческих способностей учащихся.

Задачи научного общества учащихся: привлечение учащихся к исследовательской, творческой и проектной деятельности.

Кроме того, активно используются в российской педагогической практике традиционные и инновационные формы ра-

боты с одарёнными детьми: научные общества, научно-исследовательские и творческие проекты, форумы, семинары, курсы, мастер-классы, конкурсы и фестивали, смотры, слеты, интеллектуальные, деловые и ролевые игры, мастерские и лаборатории, экологические рейды, фольклорные экспедиции, предметные турниры и бои, инновационные курсы углубленного изучения предметов, стажировки, факультативы, спецкурсы, профильные классы, творческие студии, выставки творческих работ и др.

Для максимального удовлетворения интересов учащихся, развития их способностей и склонностей каждый ученик должен иметь возможность сформировать совместно с родителями и при непосредственном участии педагога индивидуальный образовательный маршрут, представляющий собой структурированную программу действий ученика на один год обучения. Он состоит из четырех частей:

- перечня обязательных учебных предметов, включая часы для углубленного изучения;
- перечня курсов по выбору (выбранные часы обязательны для посещения в течение учебного года);
- перечня предметных кружков и факультативных занятий (эти занятия не обязательны для посещения);
- дополнительное образование в школе и вне школы (в этой части указываются учреждение и форма организации дополнительной деятельности: студия, индивидуальная подготовка к олимпиадам, разработка проекта, занятия в центре дополнительного образования одаренных школьников и пр.).

Главная задача организации ИОМ с одаренными детьми: способствовать ориентации педагогического процесса на развитие индивидуальных творческих способностей учащихся.

Выбор того или иного индивидуального образовательного маршрута определяется комплексом факторов:

- особенностями, интересами и потребностями ученика;
- потребностями родителей в достижении необходимого образовательного результата ребёнка;
- профессионализмом педагогического коллектива;
- возможностями школы удовлетворить образовательные

потребности учащихся;

- возможностями материально-технической базы школы.

Индивидуальный образовательный маршрут определяет программу конкретных действий обучающегося по реализации индивидуального учебного плана и индивидуальной образовательной программы, т.е. алгоритм разработки ИОМ должен быть таким:

- выбор курсов для изучения (индивидуальный учебный план);

- составление программы образовательной деятельности (индивидуальная образовательная программа);

- определение последовательности, сроков, средств реализации образовательной программы (индивидуальный образовательный маршрут - ИОМ).

Педагогам важно знать об особенностях развития познавательной деятельности одарённых учеников, специфических истоках их ума, уметь рано выявлять потенциальные возможности своих учеников и правильно строить работу по их развитию.

Направления работы с преподавателями:

- обучающие семинары по вопросу работы с одаренными детьми «Организация поисково-исследовательской, экспериментальной деятельности в школе», «Обеспечение эмоционального положительного фона обучения»;

- повышение профессионального мастерства через курсовую подготовку и аттестацию;

- создание индивидуальной программы по развитию творческого потенциала талантливого ученика.

Библиографический список

1. Рабочая концепция одарённости [Электронный ресурс]. - <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm>.

2. Послание президента Российской Федерации Федеральному Собранию РФ 22 декабря 2011 года [Электронный ресурс]. <http://www.consultant.ru/online/base/?req=docbase=LAW;n123798>.

3. Послание президента Российской Федерации Федеральному Собранию Р Ф 30 ноября 2010 года [Электронный ресурс]. - www.kremlin.ru

УДК 378.013(016):005.01

В. С. Морозова

Использование кейс-метода при формировании предпринимательской компетентности менеджера

Одним из последних требований к подготовке управленческих кадров стало формирование у студентов так называемой предпринимательской компетентности, то есть создание у выпускников предпринимательской базы, которая будет служить основой его дальнейшего развития не только как наёмного руководителя фирмы, но и как самостоятельного предпринимателя.

Под **предпринимательской компетентностью** мы понимаем *совокупность личных и деловых качеств, навыков, знаний, определенного рода модель поведения, владение которыми помогает успешно решать различные бизнес – задачи и достигать высоких результатов деятельности.* Одной из составляющих обладания этой компетентностью является умение студента анализировать ситуацию, принимать решения, находить оптимальный путь выхода из рискованной ситуации.

Из всего многообразия существующих методов обучения кейс-метод лучше других учит решать возникающие проблемы с учетом конкретных условий и фактической информации. Именно это обстоятельство принципиально важно учитывать, когда речь идет о преподавании основ предпринимательских знаний.

Кейс — метод наиболее широко используется в обучении экономике и бизнес – наукам за рубежом. Этот метод зародился в Гарвардской школе бизнеса в начале XX века. В 1920 г. после издания сборника кейсов деканом Wallace B.

© В. С. Морозова, 2012

Donham был осуществлен перевод всей системы обучения менеджменту в Гарвардской школе на методику CASE STUDY (обучение на основе реальных ситуаций). Кейс-методы обучения в последнее время нашли широкое распространение в медицине, юриспруденции, математике, культурологии и политологии. В России кейс – технологии больше известны разработчикам информационных систем и баз данных, чем педагогам и методистам [3].

Метод кейсов ([англ. case method](#), [case – study](#), «пример для изучения», «изучение случая», «анализ учебной ситуации») — техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес – ситуаций [4].

Суть его в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений [6].

Метод кейс – стадии относят к одному из «продвинутых» активных методов обучения. К его преимуществам можно отнести:

- использование принципов проблемного обучения;
- соединение теоретических знаний с реальной практической ситуацией;
- выстраивание логических схем принятия решений;
- аргументирование своего мнения;
- получение навыков работы в команде;
- выработку навыков простейших обобщений;
- получение навыков презентации;
- получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ.

Метод кейс-стади базируется на анализе конкретного ситуационного задания, построенного на реальной проблеме, которая должна быть рассмотрена студентом с точки зрения организации или определенного должностного лица. Кейс-стади чаще всего используется при обучении студентов управленческих специальностей, и, как правило, при подготовке заданий преподаватель пользуется материалом о деятельности конкретного

предприятия, используя доступные формы отчетности и данные периодической печати.

Так как метод кейс-стади основывается на анализе оди-ночного примера и оперирует не до конца надежной информа-цией и тем более обходится без использования какой-либо серъ-езной теории, нет ничего удивительного в том, что относительно него существуют высказывания типа: «подобные исследования совершенно не поддаются проверке и почти лишены научной ценности» [1, с. 20].

Однако в последние годы взгляды на метод кейс-стади стали меняться. Более того, даже признается, что его примене-ние должно стать неотъемлемой частью процесса обучения. Так, Б. В. Фливберг, изучавший опыт применения кейс-стади метода в Гарвардском университете, подчеркивает, что если людей учить только не зависящим от контекста знаниям и правилам, т.е. формализованному в учебниках и электронном виде знанию, то они останутся новичками как в жизни, так и бизнесе. Сегодня к подобным выводам пришли также Рейгин, Беккер, Кэмпбелл и другие ученые.

Опыт российских вузов показывает, что метод кейс-стади находит все больше сторонников и начинает достаточно широко применяться при проведении семинарских и практиче-ских занятий, в социологических исследованиях [1, с. 21].

Кейс – не просто правдивое описание событий, а еди-ный информационный комплекс, позволяющей понять ситуа-цию. Кроме того, он должен включать набор вопросов, под-талкивающих к решению поставленной проблемы. Хороший CASE должен удовлетворять следующим требованиям:

- ✓ соответствовать четко поставленной цели создания;
- ✓ иметь соответствующий уровень трудности;
- ✓ иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни;
- ✓ не устаревать слишком быстро;
- ✓ иметь национальную окраску;
- ✓ быть актуальным на сегодняшний день;
- ✓ иллюстрировать типичные ситуации в бизнесе;
- ✓ развивать аналитическое мышление;
- ✓ провоцировать дискуссию;

✓ иметь несколько решений.

Некоторые ученые считают, что кейсы бывают «мертвые» и «живые». К «мертвым» кейсам можно отнести те, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать учащихся на поиск дополнительной информации для анализа. Это позволяет ему развиваться и оставаться актуальным длительное время

В процессе создания кейс – стадии выделяется несколько последовательных этапов.

Первый: определить цель создания CASE, например, обучение эффективным коммуникациям внутри предприятия. Для этого можно разработать CASE по конкретному хорошо известному предприятию, описав его коммуникации, используемые менеджерами для организации работы с персоналом внутри фирмы, разработать вопросы и задания, которые позволяют студентам освоить различные виды коммуникаций (совещания разного уровня, ежегодный отчет, внутрифирменная газета, объявления, брифинги и пр.).

Второй: идентифицировать соответствующую цели конкретную реальную ситуацию или фирму (сектор экономики).

Третий: провести предварительную работу по поиску источников информации для CASE. Можно использовать поиск по ключевым словам в Internet, анализ каталогов печатных изданий, журнальных статей, газетных публикаций, статистических сводок.

Четвертый: собрать информацию и данные для CASE, используя различные источники, включая контакты с фирмой.

Пятый: подготовить первичный вариант представления материала в CASE. Этот этап включает макетирование, компоновку материала, определение формы презентации (видео, печатная и т.д.)

Шестой: получить разрешение на публикацию CASE, в том случае если информация содержит данные по конкретной фирме.

Седьмой: обсудить CASE, привлекая как можно более широкую аудиторию, и получить экспертную оценку коллег пе-

ред его апробацией. Как результат такой оценки может быть внесение необходимых изменений и улучшение CASE.

Восьмой: подготовить методические рекомендации по использованию CASE. Разработать задания для студентов и возможные вопросы для ведения дискуссии и презентации CASE, описать предполагаемые действия учащихся и преподавателя в момент обсуждения кейса [5].

Метод кейс-стади, обеспечивая приближенность к реальным проблемам, стоящими перед регионом, предприятием, фирмой, позволяет учитывать конкретные (а не абстрактные, часто идеализированные) условия деятельности, что весьма важно при проведении практических занятий, и особенно – при написании курсовых и дипломных работ.

Более высокую эффективность метод кейс-стади дает при последовательном и целенаправленном его использовании на протяжении всего периода обучения: от первой курсовой до дипломной работы, иными словами, через все годы обучения студента красной нитью должно проходить рассмотрение одной выбранной проблемы на примере конкретного объекта исследования (предприятия, организации, фирмы). Причем рассмотрение с самых разных сторон: теоретической, методической, исторической, технологической и др. В заключение этого исследования студентом (на стадии дипломного проекта) должны быть предложены практические рекомендации по улучшению деятельности данного конкретного предприятия.

Реализация этих задач требует создания целостной системы курсового и дипломного проектирования. К примеру, тема первой курсовой работы может быть посвящена рассмотрению общих теоретических вопросов, а последующие курсовые работы должны детализировать изучаемую проблему, рассматривая различные её стороны. Возможен и другой путь – первые курсовые работы рассматривают отдельные стороны анализируемой проблемы, а дипломная работа обобщает ранее исследованный материал [1, с. 21]. Схематично непрерывность курсового и дипломного проектирования с использованием кейс-методов представлена на рис. 1.



Рис. 1. Система организации непрерывного курсового и дипломного проектирования с использованием метода кейс-стади [1, с. 21].

Таким образом, студент имеет возможность, получая общие знания в рамках выбранной образовательной программы, детально изучить заинтересовавшую его проблему на примере конкретного предприятия. Такой подход имеет ряд преимуществ как для студента, так и для вуза. При обращении к методу кейс-стади студент:

- имеет возможность сосредоточиться на конкретной проблеме и глубоко её изучить;
- получает опыт практического решения конкретной проблемы в максимально приближенных к реальным условиям с позиций лица, принимающего управленческие решения;
- имеет возможность проявить себя грамотным специалистом и получить приглашение на работу;
- самостоятельно подбирает к пятому курсу практически весь исходный материал к дипломной работе.

Использование высшим учебным заведением в образовательной деятельности метода кейс-стади позволяет:

- реализовать образовательную функцию, готовя высококвалифицированных специалистов, способных решать задачи прикладного характера;
- обеспечить интеграцию науки и бизнеса, получить информационную базу для проведения дальнейших исследований;
- привлечь творческий потенциал студентов для решения научных и прикладных проблем;

- создать условия для приобщения студентов к предпринимательской деятельности ещё в период обучения [1, с. 22].

Таким образом, применение кейс – метода в образовательном процессе менеджеров, в совокупности с другими средствами, способствует формированию у них таких важных «предпринимательских» умений, как действие в условиях риска (неопределенности), поиск оптимальных путей выхода из рискованной ситуации с пользой для дела, организация реализации основных управленческих функций с учетом особенностей бизнеса, организация работы необходимых социально-экономических механизмов, умение видеть возможности организационной среды и использование их для достижения собственных целей, координация и контроль процесса производства, выбор и сочетание различных видов хозяйственной деятельности с целью получения наибольшей выгоды, объективная оценка последствий внедрения инноваций для организации и отрасли, выявление потребностей потенциальных потребителей, ведение переговоров с поставщиками, посредниками, потребителями.

Библиографический список

1. Высшее образование сегодня [Текст]: научно-педагогический журнал / учредитель Министерство образования РФ. – М., 2008. - № 5. – С. 14.
2. Общероссийский информационно – образовательный портал «5Ц» [Электронный ресурс] / <http://www.5values.ru/blog/146/419.html> 30
3. Рейнгольд, Л.В. За пределами CASE - технологий // Компьютерра. - 2000. - №13-15.
4. Свободная энциклопедия «Википедия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CA%E5%E9%F1-%F1%F2%E0%E4%E8> 42
5. Смолянинова, О. Г. Дидактические возможности метода CASE STUDY в обучении студентов [Текст] // Гуманитарный вестник. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2000.
6. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://smc.nstu.ru/nmc//images/lurm/04-08.doc> 60

А.Л.Пикина

**Вариативная модель тьюторского сопровождения
развития одарённого ребёнка
в учреждении дополнительного образования**

Стремительное развитие научно-технического прогресса диктует потребность общества в высокоинтеллектуальной личности. В этой связи крайне актуальна задача раннего поиска и сопровождения талантливой молодежи, будущей интеллектуальной элиты страны, причем человека необходимо соответствующим образом развивать, воспитать, формировать необходимые гражданские и патриотические качества. Начинать эту работу надо с детского сада, бережно сопровождая, передавая детей с одного уровня на другой, развивая их природные способности и учитывая все их особенности.

Проблема сопровождения одарённых детей - проблема государственного уровня. Одним из возможных путей её решения является развитие идеи тьюторского сопровождения одарённых детей стран Европы в условиях российского образования. Исследователи Л.В. Бендова и А.П.Чернявская в статье «Тьюторство как новое пространство педагогической деятельности» подробно анализируют термин «тьютор», приводя несколько определений, которые сводятся к следующему общему значению: тьютор – это консультант, наставник, облегчающий процесс обучения и *организующий условия для самообразования*. Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий констатируют, что тьютор – это *позиция*, сопровождающая, поддерживающая процесс *самообразования*, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку *разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ*. Сравнение данных определений позволяет выявить основные ключевые основания тьюторского сопровождения. Для сопровождающего - это организация и поддержка, а для сопровождаемого - самообразование.

В условиях модернизации образования универсальным и

эффективным методом выстраивания новых вариативных способов образовательной деятельности является моделирование, позволяющее составить полное наглядное представление о целостности образовательной деятельности (от целеполагания до самоанализа и результатов деятельности), овладевать способами (действиями, операциями) профессиональной деятельности. Модель тьюторского сопровождения развития одарённого ребёнка в учреждении дополнительного образования позволит по-новому взглянуть на позиции субъектов образовательной деятельности – одарённого обучающегося и педагога, грамотно выстроить систему их взаимодействия, направленную на самообразование, самоопределение и самосовершенствование личности обучающегося.

Модель тьюторского сопровождения имеет следующие компоненты: ценностно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный.

Ценностно-целевой компонент тьюторского сопровождения определяет основные ценности тьюторской работы в дополнительном образовании, её цели и задачи. В тьюторской работе реализуются ценности индивидуализации, свободы, самоопределения, осмысленного отношения человека к собственной жизни, своему будущему, перспективам, возрастному движению. Это напрямую связано с задачами гуманитаризации образования: научить ребёнка использовать себя в связи со своими целями и образом будущего, видеть себя как потенциал и ресурс.

Цель педагогической деятельности тьютора в общем виде можно сформулировать так – создание условий для становления обучающихся как субъектов собственной образовательной деятельности по развитию желаемого уровня компетентности; как субъектов социально-профессиональной деятельности, развивающих собственную профессиональную деятельность.

Задачи тьюторского сопровождения: выявлять и развивать образовательные мотивы и интересы обучающегося, находить образовательные ресурсы для создания индивидуальной образовательной программы, работать с образовательным заказом семьи, формировать учебную и образовательную рефлексию обучающегося.

Содержательный компонент тьюторского сопровождения раскрывает основные направления деятельности тьютора,

закрывающиеся в выявлении реальной деятельностной ситуации и в переводе этой ситуации в образовательную. Тьютору необходимо, с одной стороны, уметь управлять процессами «живой», реальной деятельности, в которые включен его подопечный, а с другой стороны, переводить деятельностные ситуации в структуру объектов, объективировать деятельность, развертывающуюся в ситуации.

Тьюторское сопровождение может быть *социального характера* – обеспечивающего правовое и организационное сопровождение образования; *культурно-предметного характера* - ориентирующего в предметах и знаниях; *антропологического характера* - помогающего обучающемуся понять, какие требования предъявляет выбранная молодым человеком профессия и какие навыки необходимо приобрести (изучать иностранные языки, тренировать вестибулярный аппарат и пр.), чтобы двигаться по выбранной траектории вперед или выбрать что-то другое.

Организационно-деятельностный компонент модели тьюторского сопровождения вариативен. Один из вариантов - в штатное расписание образовательного учреждения вводится должность тьютора, которая обозначена в реестре профессий (Приказ министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации N 858 «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», Приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации «№ 761н от 26 августа 2010 г.). Другой вариант, чаще всего используемый в условиях дополнительного образования, когда тьюторское сопровождение является инициативой педагогического работника (педагога, психолога и др.), его позицией.

Основаниями тьюторского сопровождения обучающегося дополнительного образования являются:

- потребность обучающегося в индивидуальной самостоятельной образовательной деятельности;

- сформировавшийся запрос родителей на образовательное продвижение их ребенка и определенное доверие к идеологии тьюторского сопровождения.

Сопровождая конкретного обучающегося, решая поставленные задачи, тьютор использует индивидуальные, групповые и коллективные формы организации деятельности. Возможности дополнительного образования позволяют индивидуализировать взаимодействие наставников-консультантов и обучающихся, использовать активные формы такого взаимодействия.

Так, одной из наиболее распространённых индивидуальных форм, применяемых сегодня в практике тьюторской деятельности в учреждении дополнительного образования, является *консультация*. В сравнении с другими формами консультация обладает следующими преимуществами: быстротой реагирования на высказывания собеседников, способствующей достижению целей; повышением компетентности тьютора благодаря учету, критической проверке и оценке мнений, предложений, идей, возражений и критических замечаний, высказанных в беседе; возможностью более гибкого, дифференцированного подхода к предмету обсуждения и понимания контекста проведения диалога, а также целей каждой из сторон.

Процесс самообразования личности невозможен без взаимодействия с окружающим социумом. Ведущая форма выработки навыков взаимодействия с социумом – социально-психологический *мини – тренинг*. В тренингах широко используются различные методы и техники активного обучения: деловые, ролевые и имитационные игры, разбор конкретных ситуаций и групповые дискуссии. В основе тренинга, как правило, лежит групповое взаимодействие, направленное на развитие каждого отдельного участника тренинга.

В условиях тьюторского сопровождения в системе дополнительного образования повышенное внимание уделяется и поведению сопровождаемого в результате активного включения в *коллективную, массовую деятельность*. Коллективная массовая деятельность осуществляется в различных формах, сходных с формами воспитательной работы: праздник, экскурсия, встреча с интересными людьми, конкурс и др. Каждое из названных мероприятий имеет свое содержание, педагогическое значение, методику подготовки и проведения. Задачи тьюторской работы в ситуации массовой деятельности следующие: содействовать самообразованию обучающихся через

творческую деятельность; обеспечивать социальное взаимодействие; развивать мотивацию личностного развития; ориентировать обучающегося на успех. Эти задачи решаются в условиях свободного выбора, инициативного, заинтересованного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Обучающиеся включаются в различные виды деятельности и позиции. Основными методами тьюторского сопровождения является анализ ситуаций и специально организованная *работа с вопросом* обучающегося или к обучающемуся.

В целях определения и повышения эффективности тьюторской работы необходимо выделить **аналитико-результативный компонент** модели тьюторского сопровождения. Его основу составляют образовательные результаты на различных уровнях (ребёнка, тьютора, родителей) и способы их представления. Отражение результата тьюторской работы в отметке невозможно. Это могут быть такие новые «культурные» формы поведения, как новый выбор точки зрения, проблематизация принятого решения, обсуждение новых возможностей, отказ от стереотипов коммуникации и оценки, принятие решения.

Продуктом тьюторской работы можно считать *портфолио* субъектов взаимодействия. Портфолио сопровождаемого, который ведет обучающийся на протяжении нескольких лет, накапливая материал, структурируя и видоизменяя его, который помогает ему самому отслеживать этапы своей образовательной траектории, и является для него эффективным инструментом самооценки. Тьюторский портфолио представляет собой дневник, где записываются размышления о сопровождаемом, фиксируются применяемые на каждом из этапов педагогические индивидуальные учебные планы и программы, исследования и проекты подопечных и т.д.

Таким образом, мы видим, что тьюторское сопровождение – это длительный и непрерывный процесс. Непрерывное тьюторское сопровождение детей позволит наиболее глубоко осмыслить педагогу свою роль в личностном росте обучающегося, приобрести опыт грамотного подбора форм взаимодействия с обучающимся. Тьюторству, позволяющему учитывать индивидуальные и типологические особенности обучающихся, принад-

лежит будущее, так как это эффективное средство, способствующее полноценному развитию личности каждого ребёнка; самоопределению и самореализации обучающегося, достижению его успеха в жизни.

УДК 37.02

Е.М.Савина

Проектное управление как фактор создания интегративно-развивающей среды

В настоящее время в общеобразовательной школе тенденция интеграции знаний приобретает устойчивый характер и реализуется через интеграцию образовательных областей, разработку и внедрение интегративных курсов, проведение интегрированных уроков, интеграцию общего среднего образования с другими видами образования. Данная тенденция обусловлена изменившимися потребностями личности и общества, новыми требованиями, предъявляемыми сегодня к системе образования.

Таким образом, интеграция как принцип деятельности общеобразовательных учреждений представляет собой объединение воспитательного и образовательного потенциала многих институтов социума, разных видов образования, различных функций деятельности одного образовательного учреждения, выступая при этом не как самоцель, а как средство создания социально эффективной системы образования.

Идея интеграции образования и воспитания с социумом, образовательных учреждений со средой, получившая широкое распространение в педагогической практике в 90-х годах прошлого столетия и активизировавшая поиски педагогов, способствовала созданию и развитию различных интегративных моделей. Наиболее востребованными интегративными моделями для Кировской области и ряда других регионов являются на сегодняшний день:

© *Е.М.Савина, 2012*

базовая (опорная) школа с мультипрофильной специализацией;

- школьное территориальное объединение (школьный округ (кластер));
- комплекс «детский сад – школа»;
- социокультурный комплекс.

Социокультурный образовательный комплекс – образовательная организация, представляющая собой интеграцию общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования, реализующая программы дошкольного, общего и дополнительного образования и характеризующаяся разветвленной сетью внеурочных занятий. Под социокультурным комплексом в широком смысле понимается соорганизация учреждений образования, культуры, спорта, здравоохранения, объединяющая ресурсы этих учреждений, прежде всего кадровые, методические, материально-технические.

По этому же пути пошла и наша школа. С открытия в 1992 году в стенах школы работают две школы (общеобразовательная и музыкальная). На протяжении первых 9 лет была полностью соотнесена деятельность данных школ с интеграцией учебных планов. С 2001 года учебно-воспитательная работа школ характеризуется высокой степенью «взаимопроникновенности» внеурочной составляющей.

В 2003 году на базе школы открылись классы детской художественной школы, с 2008 года специалисты практически от всех учреждений дополнительного образования работают в школе. Первоначально это было продиктовано дефицитом средств, вызванным переходом на подушевое финансирование у школы, демографической «ямой» у учреждений дополнительного образования. Теперь это позволяет не только экономить средства, но и решать проблему обеспечения учебно-воспитательного процесса высококлассными специалистами, вовлечения в образовательную среду большего числа субъектов; сделать данную среду интегративно-развивающей.

Для реализации концепции инклюзивного образования в школе совместно с Кирово-Чепецкой районной больницей создан центр по профилактике девиантного поведения и правонарушений, объединяющий работу педагогов-психологов, соци-

ального педагога, учителей, реабилитолога, врача-психотерапевта, медицинской сестры.

Совместная работа с городской детской библиотекой им. С.Я.Маршака по формированию читательской культуры школьников способствовала созданию и реализации программы взаимодействия, направленной на повышение престижа чтения у детей и продвижение чтения в детской среде. Данная работа осуществляется по трём направлениям:

- в помощь образовательному процессу (цикл мероприятий к урокам литературного чтения и окружающего мира);
- пропаганда библиотечно-библиографических знаний (базовый курс «Я – пользователь»);
- в помощь воспитательному процессу (цикл мероприятий «Классный час в библиотеке»).

Многолетний опыт социального партнерства с учреждениями образования, культуры и здравоохранения позволил создать и успешно реализовать модель школы с мультипрофильной специализацией. Учитывая образовательный запрос учащихся и профессиональное мнение педагогов, школа отказалась от ориентации на какие-либо конкретные профили. В качестве приоритетного направления выбрана разработка и реализация разнообразных профильных и элективных курсов, с одной стороны, гибко реагирующих на изменение образовательного запроса обучающихся и удовлетворяющих их познавательные интересы, с другой — инициирующих у школьников перспективные образовательные потребности и порождающих у них устойчивую учебную мотивацию. На старшей ступени создается модель школы, позволяющая каждому ученику сформировать и реализовать свой индивидуальный учебный план. Формируемый у учащихся старших классов уровень компетентности в проектной и исследовательской деятельности позволит более самостоятельно и осознанно применять мыследеятельностные технологии.

В настоящее время школа имеет лицензию на реализацию образовательных программ изучения предметов на углубленном и профильном уровнях по английскому и немецкому языкам, изобразительному искусству, математике, физике, истории, обществознанию, русскому языку, литературе, химии, био-

логии, информатике. Доминирующий принцип оптимизации муниципальной образовательной сети - создание школьных территориальных округов (кластеров), в которых базовые школы являются системообразующим элементом и наделяются функциями методического центра, сопровождающего учебно-воспитательные процессы входящих в кластер общеобразовательных учреждений.

И здесь возникает необходимость поиска новых подходов к управлению как самой базовой школой, так и школьным территориальным округом. И не просто управления процессами в отдельных образовательных учреждениях, а управления, позволяющего создать целостную систему, направленную на реализацию интересов и склонностей обучающихся, педагогов и родителей.

Для успешного решения поставленной задачи считаем оптимальным использование такой технологии, как проектное управление.

Во-первых, имеется оригинальная цель, для достижения которой требуется нестандартная деятельность в пределах определенного периода времени. Уникальная же деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение заранее определённой цели (результата), создание определённого, уникального продукта или услуги, при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, а также требованиям к качеству и допустимому уровню риска, определяется в теории управления как проектная деятельность. В процессе проектной деятельности люди объединяют (интегрируют) усилия, ресурсы, знания из различных областей, опыт практической деятельности, методы и инструменты управления и многое другое, необходимое для достижения определённых целей.

Во-вторых, проектное управление предполагает использование блочно-матричной структуры управления, что позволяет вовлечь в управление учреждением всех субъектов образовательной среды. Создание руководителями проекта и подпроектов команд из субъектов учебно-воспитательного процесса, понимающих и принимающих цели и задачи проекта, обеспечивает изменчивость результатов и сроков.

В-третьих, проектное управление связано с инновационностью, имеет элемент тестирования нового рынка, нового про-

дукта (в нашей ситуации таковым является создание школьного образовательного округа как поставщика образовательных услуг). Оно подразумевает обязательное вовлечение в проект представителей заказчиков, каковыми, прежде всего, являются родители и обучающиеся, а также педагоги и руководители образовательных учреждений, входящих в кластер.

В-четвертых, использование метода проектов не только как управленческого принципа, но и как технологии обучения предоставляет всем субъектам образовательного процесса возможность самостоятельного приобретения знаний и навыков в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей и применения исследовательских, поисковых, проблемных методов достижения цели. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Таким образом, все вышесказанное позволяет нам принять определение проектного управления, сформулированного Р.Бикмурзиным, как объединенное (интегральное) управление интеграционной деятельностью, направленной на достижение заданных целей - результатов.

Такое управление в сочетании с интегративно-развивающим подходом, выступающим как особая форма познавательной и практической деятельности и обеспечивающим реализацию идеи интеграции и развития существующих методологических подходов организации учебно-воспитательного процесса, позволяет создать на базе школьного округа интегративно-развивающую среду. Основными направлениями деятельности по созданию интегративно-развивающей среды в настоящее время являются:

- разработка и освоение форм интеграции учебно-воспитательных процессов разных образовательных учреждений;
- определение условий взаимодействия школ и социума, интегрирующих образовательные усилия;
- внедрение новых форм общественного управления школами;

- создание условий для развития одаренности обучающихся;
- организация различных видов деятельности, обеспечивающих получение нового социального опыта обучающимися;
- создание условий для повышения профессионального мастерства педагогов.

Все направления деятельности по созданию интегративно-развивающей среды между собой связаны, синтезированы. Так, например, создание условий для повышения профессионального мастерства педагогов переплетается с созданием условий для развития одаренности обучающихся, с разработкой и освоением форм интеграции учебно-воспитательных процессов разных образовательных учреждений. Также данное направление связано с внедрением новых форм общественного управления школой. Хотя педагогический совет и является традиционной формой управления, однако вовлечение учителей в процессы моделирования, проведения, реализации решений приводит к появлению новых профессиональных общностей, к изменению образовательной программы, плана учебно-воспитательной работы, нормативных актов, регламентирующих деятельность образовательного учреждения, существующей организационной структуры управления школой. Так, например, в 2008 году по решению педагогического совета в школе был создан центр по профилактике девиантного поведения и правонарушений, совершаемых обучающимися, а в текущем году педагогический совет принял решение о создании медицентра, интегрирующего деятельность библиотеки, методического кабинета и музея школы.

Проектное управление образовательным учреждением позволяет сформировать субъектную позицию педагогов и стимулирует рост их профессионализма. Одним из решений педагогического совета «Воспитательный потенциал урока: проблемы, находки, решения» стало проведение тематических методических дней «Информационно-коммуникационные технологии в урочной и внеурочной деятельности», «Сформированность общеучебных умений и навыков как основы ключевых компетентностей», «Активные формы организации урока», предполагающих обмен опытом при проведении и взаимопосещении открытых уроков. Подготовка и реализация данных методических дней повлекла за собой

инициативу педагогов по проведению дней открытых дверей для родителей, представителей общественности: совета ветеранов, общественного совета микрорайона, будущих работодателей, а затем методических семинаров и мастер-классов для педагогов школы, города, области. Это потребовало новых знаний, постоянного повышения профессионального уровня, осуществляемого посредством курсовой подготовки на базе учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров; действующих в глобальной сети профессиональных предметных объединений учителей и объединений по интересам (например, педагогов, работающих по проблеме интеграции школы и социума); выстраивания системы «самообразование – самооценка – самоаудит» и др.

Особо хотелось бы отметить роль сетевых ресурсов и сетевых проектов в создании интегративно-развивающей среды. Сетевым учебным проектом называется совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение совместного результата деятельности [4].

Пионерами внедрения в образовательный процесс сетевых проектов в школе стали учителя биологии, химии и информатики, реализующие школьный проект по формированию экологической культуры населения, ставший впоследствии муниципальным, а затем региональным. Первым опытом, который наша школа получила в области реализации образовательных сетевых проектов, стал международный проект «Номе. Свидание с планетой», основой которого был одноименный фильм. Цель проекта: через показ фильма НОМЕ продемонстрировать красоту и хрупкость нашей планеты и важность заботы о ней, а также благодаря использованию сервисов Интернета инициировать и реализовать новые межрегиональные и общероссийские экологические акции и проекты. В этом проекте у учеников была возможность объединиться с другими школьниками мира посредством сети Интернет в едином желании помочь сохранить что-то самое для них важное на планете Земля.

Затем школьная команда в рамках международного сетевого проекта «Фестиваль новогодних эко-подарков» (эко-подарки -

это те, для изготовления которых вторично используются вещи или материалы), организованного сообществом Ecowiki, выполнила мыло ручной работы, сделала он-лайн фотоальбом готовых подарков. Итогом проекта стала коллективная эко-елка, украшенная фотографиями подарков всех участников.

После реализации подпроекта школы по исследованию восьми водоемов Кировской области в рамках проекта «Всемирный день мониторинга воды», организованного Всемирной водной ассоциацией, учитель биологии школы стала членом общественного совета по экологии при департаменте экологии и природопользования Кировской области, а опыт использования сетевых ресурсов по формированию экологической культуры населения был одобрен на заседании «круглого стола» по вопросам экологии Общественной палаты РФ.

Еще одним значимым результатом данного проекта стала объединение усилий по исследованию воды в озере Березовом, которое находится в непосредственной близости к химическому комбинату, с региональной общественной организацией «Чепецк.РУ», переросшее в долгосрочный проект по осуществлению общественного экологического контроля. Системная работа в данном направлении позволила говорить о школе как центре экологической культуры, консолидирующем усилия и действия по экологическому образованию и воспитанию учреждений образования, культуры, социального обеспечения, предприятий, общественных организаций, научных организаций, населения микрорайона, города и региона.

Подводя итог сказанному, считаем, что создание интегративно-развивающей среды позволит перенести на школьный территориальный округ и развить успешно реализуемую ведущую идею школы: обеспечение доступного, качественного, мультипрофильного образования через разноуровневые формы обучения и социальное партнерство с учреждениями образования, культуры, спорта, здравоохранения в атмосфере взаимопонимания, доверия, творчества, инициативы, успеха и успешности педагогов и их воспитанников, а также выйти на новую ступень развития каждому субъекту воспитательной системы.

Библиографический список

1. Бикмурзин, Р. Проектное управление — что это такое в реальности? – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/blog/proektnoe-upravlenie-cto-eto-takoe-v-realnosti-chast-1-prakticheskiy-smysl>

2. Кук, Хелен С., Тейт, Карен. Управление проектами // пер. с англ. М.С. Павловой. – М.: Поколение, 2007.

3. Мусабекова, Г.А. Интегративно-развивающий подход к работе с одаренными детьми в условиях школы инновационного типа: автореф. дис. ... канд. пед.наук. – Челябинск, 2008. - 19 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.

5. Основы проектного управления. – Режим доступа: <http://www.intalev.ru/index.php?id=23343>.

УДК 378.013: 005.01

И.Е. Сарафанова

Принципы формирования организационно-управленческой компетентности менеджера

Совсем недавно к высшим учебным заведениям РФ стало предъявляться новое требование – формирование компетентностей будущих бакалавров, магистров, специалистов. По данному направлению уже проведено и продолжает вестись множество исследований, но, несмотря на это, единого взгляда на их формирование среди ученых нет.

Организационно-управленческая компетентность менеджера относится к группе профессиональных компетентностей, формирование и развитие которых происходит в течение всей профессиональной жизни человека. Но в рамках нашей работы формирование данной компетентности мы рассматриваем «как её становление на этапе овладения специальностью» [8, с. 126].

© *И.Е. Сарафанова, 2012*

Формирование организационно-управленческой компетентности – это процесс целенаправленного и организованного овладения студентами целостными, устойчивыми чертами, качествами, структурными элементами (компонентами) данной компетентности, необходимыми им для успешной профессиональной деятельности.

Любая модель формирования какой-либо компетентности должна строиться на основе соответствующей методологии, в основании которой лежат принципы. Принцип – основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, мировоззрения, теоретической программы [10]; научное или нравственное начало, основание, правило, основа, от которой не отступают [1]; убеждение, взгляд на вещи [10]; основная особенность в устройстве чего-нибудь [10].

Для определения принципов формирования нашей компетентности рассмотрим основные идеи и принципы компетентностного подхода.

Компетентностный подход в образовании предполагает, что:

- основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей [6];

- учебный процесс ориентируется не на усвоение суммы информации (сведений), а на способность человека самостоятельно действовать в различных ситуациях, применяя имеющиеся знания и накапливая новые [15, с. 13];

- особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределённых, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств [2, с. 17];

- на первое место выдвигается умение справляться с многочисленными профессиональными проблемами [7, с. 127];

- обязательными являются соответствие социально-культурным потребностям общества; ориентация на возрастные особенности учащихся; соблюдение принципов деятельностного подхода в образовании; ориентация на развитие мотивационно-личностной сферы [9, с. 16];

- результат образования принципиально зависит не только от предложенного извне содержания, но и от личностных особенностей студента [3];

- направлен на развитие человека как субъекта познания и структурирование его субъективного опыта средствами обучения [16, с. 12];

- предполагает практическую реализацию студентом всего, что он приобрёл в процессе обучения и своей жизнедеятельности [16, с. 12];

- компетентности формируются в процессе обучения не только в школе, но и под воздействием окружающей среды, то есть в рамках формального, неформального и внеформального образования [4];

- компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности [4];

- компетенция описывает потенциал, который проявляется ситуативно, следовательно, может лечь в основу оценки лишь отсроченных результатов обучения [4].

По мнению О.Е. Лебедева, компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения [6].

Так как формирование компетентности происходит в процессе овладения специальностью, т.е. в процессе обучения, то, безусловно, следует учитывать основные педагогические принципы обучения:

- принцип научности обучения (предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией);

- доступности (содержание, объем изучаемого и методы его изучения соответствовали уровню интеллектуального, нравственного, эстетического развития учащихся, их возможностям усвоить предлагаемый материал) [12];

- сознательности и активности в обучении (требует осознанного усвоения знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности) [12]. Обучение эффективно тогда, когда студенты проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности) [13];

- наглядности (чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Она включает в себя и восприятие через моторные, тактильные, слуховые, вкусовые ощущения) [12];

- систематичности и последовательности (требует логического построения как содержания, так и процесса обучения);

- прочности усвоения знаний (предполагает их стойкое закрепление в памяти учащихся) [12];

- воспитывающего обучения (не может быть обучения вне воспитания; воспитательное воздействие значительно усиливается, если учитель ставит соответствующую задачу и стремится эффективно использовать в этих целях все имеющиеся в его распоряжении средства [12]; обучение должно не только давать знания, но и формировать в целом личность [13]);

- связи теории с практикой (изучение научных проблем осуществляется в тесной связи с раскрытием важнейших путей их использования в жизни) [12];

- соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых (требует, чтобы содержание, формы и

методы обучения соответствовали возрастным этапам и индивидуальному развитию обучающихся. Важно учитывать особенности мышления, памяти, устойчивость внимания, темперамент, характер, интересы студентов) [12].

Раскрыв сущность основных принципов обучения, перейдем к рассмотрению принципов формирования компетентностей менеджеров. Так, Л.А. Ролдугина анализировала вопрос формирования профессиональной компетентности будущего экономиста-менеджера и выделила следующие основополагающие принципы: субъективного развития и саморазвития личности студента. Субъективное развитие предполагает, что студент должен почувствовать себя субъектом своего личностно-профессионального становления [14, с. 91- 92].

В свою очередь, И.А. Коробейникова предложила такие основные принципы формирования управленческой компетентности студентов в педагогическом вузе, как гуманизации, субъектности, непрерывности, диалогичности, интерактивности, обратной связи, рефлексивности, проблемности, продуктивности [5, с. 63]. При этом принцип интерактивности предполагает обеспечение интерактивности учебно-познавательной деятельности студентов с учетом предыдущего и субъектного опыта [5, с. 116]. К сожалению, авторская позиция относительно сущности остальных принципов нам неизвестна.

Таким образом, подводя итог всему выше написанному, представим наш взгляд на принципы формирования организационно-управленческой компетентности менеджера.

При ее формировании необходимо соблюдать основные принципы обучения и следующие принципы формирования. Во-первых, принцип субъектности, который выходит из идей компетентностного подхода и предполагает развитие учащегося как субъекта познания. Во-вторых, принцип самостоятельности – необходимо формировать и развивать у студентов самостоятельность в решении проблем (данный принцип также исходит из компетентностного подхода и принципов О.Е. Лебедева). В-третьих, принцип проблемности – использование в учебном процессе проблемных ситуаций, наличие элемента неопределенности в информации, т.к. это способствует развитию управленческой и других компетентностей, требуется во многих интерак-

тивных технологиях [11, с. 50, 269]. В-четвёртых, принцип профессиональной ориентированности – содержание образования, методы, средства обучения должны быть ориентированы на реальную профессиональную деятельность, а игротехнические методы должны быть приближены к реальной профессиональной деятельности, т.е. игровая деятельность должна быть похожа на реальную, содержать часть реального материала [11, с. 64, 277].

Библиографический список

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-35711.htm>

2. Иванов, Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании» [Текст] /Д.А. Иванов // Завуч: управление современной школой. – 2008. - № 1. – С. 4-24.

3. Иванова, Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>

4. Компетентностный подход как методологическая основа обновления содержания образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – http://www.orenedu.ru/files/internet/profil/didakt/docs/2b/lek2_1.html

5. Коробейникова, И.А. Формирование управленческой компетентности студентов в педагогическом вузе [Текст] : дис... канд. пед. наук / Коробейникова Ирина Анатольевна. – Ишим, 2010. – 218 с.

6. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://www.orenipk.ru/seminar/lebedev.htm>

7. Меркулова, С. Проблема оценки качества подготовки: компетентностный подход [Текст] / С. Меркулова // Высшее образование в России. – 2007. - № 8. – С. 127-129.

8. Никитина, Л. Технология формирования профессиональной компетентности [Текст] / Л.Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. – 2006. - № 9. – С. 125-127.

9. Новикова, Т.Г. Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении [Текст] / Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченко, Е.Е. Федотова // Библиотека журнала «Директор школы». – М.: Сентябрь, 2009. - № 7. – С. 176.

10. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-35711.htm>

11. Панфилова, А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала [Текст]: учебное пособие/ А.П. Панфилова. – СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.

12. Принципы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://obychal.ru/otvety-na-voprosy-ekzamina-po-pedagogicheskoj-psixologii/154-principy-obucheniya.html>

13. Принципы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mgou.h11.ru/index.php?page=r691f2d7&directory=6>

14. Ролдугина, Л.А. Формирование профессиональной компетентности будущего экономиста-менеджера в процессе производственной практики [Текст] : дис... канд. пед. наук / Ролдугина Людмила Алексеевна. – Елец, 2007. – 182 с.

15. Сорокина, Л. Компетентностный подход в обучении ОБЖ [Текст] /Л. Сорокина // Основы безопасности жизни. – 2006. - № 12. - С. 13-15.

16. Строкова, Т.А. Компетентностный подход и проблемы его реализации [Текст] / Т.А. Строкова // – Школьные технологии. – 2009. - № 6. – С. 9-16.

УДК 37.01(06)

Е.А. Страдина

Сетевое взаимодействие как принцип образования

Образование является социальным институтом, т.е. исторически сложившейся устойчивой формой организации совместной деятельности людей. Социальные институты образуются

© *Е.А. Страдина, 2012*

на основе социальных связей, взаимодействий и отношений индивидов, социальных групп и общностей, но при этом не сводятся к простой сумме этих лиц и их взаимодействий. Социальные институты представляют собой самостоятельные общественные образования, имеющие собственную логику развития.

К числу общих признаков социального института можно отнести:

- выделение определенного круга субъектов, вступающих в процессе деятельности в отношения, приобретающие устойчивый характер;

- определенную (более или менее формализованную) организацию;

- наличие специфических социальных норм и предписаний, регулирующих поведение людей в рамках социального института;

- наличие социально значимых функций института, интегрирующих его в социальную систему и обеспечивающих его участие в процессе интеграции последней.

Таким образом, одной из основ функционирования любого социального института являются принципы.

Принцип в гуманитарных науках – это руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности, поведению т.д. Принцип социального института – это то, на что он опирается при осуществлении своих функций, что позволяет максимально эффективно достигать поставленных целей.

Среди основных современных принципов образования выделяют следующие: гуманитаризация образования; фундаментализация образования; деятельностная направленность образования; равенство возможностей; многообразие образовательных систем; сотрудничество; открытость; регионализация образования; общественно-государственное управление; самоорганизация учебной деятельности обучающихся; опережающий характер образования; опережающая подготовка кадров относительно развития промышленности; саморазвитие личности; базовое образование; многоуровневые образовательные программы; дополнительность базового и последиplomного образования; маневренность образовательных программ; преемствен-

ность образовательных программ; интеграция образовательных структур; гибкость образовательных форм обучения, программ.

Современный этап развития образования определяет необходимость добавления к этому перечню еще одного принципа – сетевого взаимодействия. Потребность в этом обусловлена следующими тенденциями развития образовательной системы:

1) фундаментализация образования, существенно повышающая его качество;

2) опережающий характер всей системы образования, ее нацеленность на проблемы наступающей постиндустриальной цивилизации и развитие творческих способностей человека;

3) существенно большая доступность и гибкость системы образования за счет широкого применения методов и средств дистанционного обучения и самообразования на основе новых и перспективных инфо-телекоммуникационных технологий.

Обозначенные тенденции определяют развитие современного образования в полисубъектном контексте, его тесной связи с интересами рынка труда, государства и общества.

Под сетью понимается способ совместной деятельности, основой возникновения которой является определенная проблема, в которой заинтересованы все субъекты, вступающие в сеть. Субъекты сохраняют независимость своей основной деятельности, взаимодействуя лишь по поводу данной проблемы, объединяя при необходимости ресурсы для ее разрешения. Суть реализации сетевого взаимодействия как принципа развития современной системы образования можно выразить формулой «выиграл-выиграл». Сетевое взаимодействие не предполагает нарушения автономии каждой из участвующих в этом процессе организаций и индивидов, не требует «дележки» полностью всех ресурсов и в длительной перспективе. Сетевое взаимодействие направлено на то, чтобы участники смогли совместно решить ту проблему, которая является для них общей, является гранью, на которой происходит их соединение.

Отметим, что периодически сетевое взаимодействие обозначается как интеграция. Под последним термином необходимо понимать интеграцию всех образовательных воздействий и образовательных структур. Базовой проблемой выступает здесь создание единого образовательного пространства, в рамках ко-

того будут созданы условия для постоянного и всестороннего образовательного воздействия на личность. В отличие от интеграции сетевое взаимодействие не предполагает создания постоянного взаимодействия организаций по всем видам деятельности. Специфика сетевого взаимодействия заключается в том, что взаимодействие осуществляется только по одной определенной, в нашем случае образовательной проблеме, и именно для ее решения осуществляется и объединение ресурсов, и выработка общей цели, и осуществление совместных действий. При этом один актер может быть участником значительного количества сетей.

Сетевое взаимодействие позволяет:

- решать образовательные задачи, которые не под силу отдельным организациям. В частности, сегодня именно такой задачей становится реализация основной образовательной программы;

- генерировать новые формы работы и форматы взаимодействия участников образовательного процесса.

У сетевого взаимодействия есть целый ряд преимуществ, которые обеспечивают более успешный уровень развития образования в целом и каждой образовательной организации в частности.

К таковым можно отнести:

- адаптивность к изменяющимся условиям, быстрая реакция на изменения рыночной конъюнктуры;

- концентрация деятельности участников сети на своих ключевых компетенциях и уникальных процессах;

- существенное сокращение издержек, их рациональная структура;

- исключение дублирования ряда функций участниками сети;

- привлечение к совместной деятельности при выполнении проектов в рамках сети компетентных партнеров, обладающих необходимым ресурсным потенциалом;

- эффективный механизм обмена информацией между ее участниками, тиражирование передового опыта.

Таким образом, ориентация на сетевое взаимодействие как принцип развития образования позволяет повысить эффек-

тивность развития образовательных организаций, системы образования в целом через предоставление более широких возможностей для решения образовательных и связанных с ними проблем, повышение роли сотрудничества образования с другими субъектами общественных отношений, заинтересованных в развитии образования, – бизнесом, местным сообществом, учеными, государственными органами и т.д.

УДК 374.014(06)

Ю.В. Суханова

Сущность личного заказа на дополнительное образование детей

Дополнительное образование детей – составная часть общего образования, это мотивированное образование, позволяющее обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиваться профессионально и лично. Многими исследователями дополнительное образование детей понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ [6,с.39]. Сам термин «дополнительное образование детей» появился в начале 90-х годов в связи с принятием Закона РФ «Об образовании».

Дополнительное образование детей является важнейшей составляющей образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Оно социально востребовано, требует постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства как образование, органично сочетающее в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка[1]. В Концепции модернизации российского образования подчеркнута важнейшая роль учреждений дополнительного образования детей как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов личного, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи [7]. Самоопределение, в данном контексте, выступает в виде личност-

ного заказа, который заключается в совокупности образовательных (и сопутствующих) запросов и требований, предъявляемых учреждению дополнительного образования любыми социальными субъектами.

Личностный заказ на дополнительное образование как конкретная общественная потребность в образовательных услугах и актуальная для общества в целом или для определённой его части по своей сути является неотъемлемой составляющей социального заказа. Так, известный российский педагог-просветитель П.П.Блонский в своих выступлениях и книгах утверждал, что народное невежество и пассивность народа являются страшной угрозой для счастья и свободы России, а вопрос о просвещении и воспитании народа – это долг просвещённой части общества, поскольку семья и социальная окружающая среда не в состоянии выполнить эти первостепенные для будущего России задачи. По сути это «хождение в народ» есть формирование социального заказа. Попытки определения социального заказа наблюдались еще в Древней Спарте, Вавилоне и выражались в виде изучения и учета потребности в определенной социальной категории населения. Так, социальный заказ в Спарте заключался в потребности в войнах, а в Вавилоне - в ораторах.

Сегодня социальный заказ выражается в гуманистическом подходе, при котором характерно "свободное развитие личности", что означает создание условий для развития ребенка в соответствии с его способностями и возможностями, интересами и потребностями. Понятие "свободное развитие личности" означает создание условий для ненасильственного, не обусловленного каким-то надличностным интересом развития индивида в соответствии с его способностями и психофизиологическими возможностями, интересами и потребностями, которые не несут в себе асоциальной направленности.

Таким образом, под социальным заказом на дополнительное образование следует понимать всю совокупность образовательных (и сопутствующих) запросов и требований, которые предъявляются или могут быть предъявлены учреждению дополнительного образования любыми социальными субъектами [7].

Гуманистический подход к личностному заказу в дополнительном образовании нормирует его обращенность к потребностям, интересам, психофизиологическим возможностям личности, направленность учебно-воспитательного процесса на развитие личности и общества, формирование чувства терпимости и стремления к сотрудничеству в отношениях между людьми.

Так, в соответствии с законом РФ «Об образовании», основное предназначение учреждений дополнительного образования – развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства.

Адаптивность системы образования подразумевает не ограничение творчески преобразующего действительность потенциала личности, а усвоение индивидом культурно - исторических традиций своего народа, ценностей и общественных норм человеческого общежития в контексте развития общемировой цивилизации. Адаптивность системы образования может пониматься и как соответствующим образом представленное содержание образования, отличающее его от научного знания.

Гуманизм признает ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей. В соответствии с этим принципом гуманистический характер образования предполагает, что в центре образовательного процесса находится ребенок, развивающийся человек. Цель гуманистически направленного образования состоит в развитии человека, его гражданском, нравственном воспитании, общекультурном становлении как личности. Гуманистический характер образования означает не только личностную ориентированность процесса обучения, но и его личностную центрированность на обучающемся. Принцип гуманизма предполагает такую модель педагогического взаимодействия, в процессе которого ребенок выступает как самостоятельный, активный, свободный деятель, партнер, а не как пассивный объект обучения.

Библиографический список

1. Бруднов, А.К. Стратегия развития государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования детей [Текст] // Воспитание школьников. – 1994. - №5.

2. Виговский, Е.В. Комментарий к Закону о госзаказе [Текст] / Е.В. Виговский // Консультант бухгалтера. – 2007. - № 10. – С. 96-102.

3. Виговский, Е.В. Регулирование системы государственного заказа [Текст] / Е.В. Виговский // Аудиторские ведомости. – 2008. - №1. – С.37-44.

4. Калошина, Т.Ю. Социальный заказ как условие управления сферой образовательных услуг: на примере подготовки специалистов экономического профиля вузами Читы: дис ... канд. соц. наук: 22.00.08. - Чита, 2006.

5. Логинова, Л.Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004.

6. Журкина, А. Я. Содержание и технологический инструментарий исследовательской работы в учреждении дополнительного образования [Текст]: учебник для вузов /А. Я. Журкина. - М. : ИНФРА-М, 2008. – 84 с.

7. Фомина, А.Б. Теория и практика деятельности учреждений дополнительного образования детей в сфере свободного времени [Текст]: дис... д-ра пед. наук - М., 2000. - 366 с.

УДК 374.04

Н.Г. Тихомирова

Формы работы с одаренными детьми в структуре учреждения дополнительного образования детей

В настоящее время особую актуальность приобретает работа различных образовательных учреждений с одаренными детьми - детьми, которые выделяются яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеют внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Учреждениям дополнительного образования детей (УДОД) отводится в данном процессе значимая роль. Они отличаются от других образовательных учреждений отсутствием жестких стандартов, направленностью на развитие мотивации к по-

знанию и творчеству детей, гибкостью в формировании целей, структурных подразделений, выборе форм, методов и направлений работы, комплектовании штата управленческого, педагогического, обслуживающего персонала, способов отслеживания результатов деятельности.

Для выявления форм работы с одаренными детьми в структуре УДОД был проведен анализ российского опыта в четырех федеральных округах (Центральном, Приволжском, Южном и Северо-Кавказском). Во всех изученных регионах реализуется государственная программа «Одаренные дети». В рамках этой программы разрабатываются региональные программы развития системы работы с одаренными детьми. Научно-методическое руководство региональными программами в основном осуществляется научными работниками вузов.

Одним из условий построения эффективной организационной структуры учреждения дополнительного образования детей является определение места в ней детских образовательных объединений, рассмотрение их как структурных единиц учреждения, а также возможных вариантов функционирования объединений в структуре учреждения при работе с одаренными детьми. В Типовом положении об образовательном учреждении дополнительного образования детей говорится о том, что деятельность одаренных детей в учреждениях осуществляется в разновозрастных и разновозрастных объединениях по интересам (клуб, студия, ансамбль, группа, секция, кружок, театр и другие). Эти объединения представляют собой структурно и содержательно оформленные организации взаимодействия участников образовательного процесса (детей, педагогов, родителей и т.д.), направленные на решение определенных образовательных задач. Каждый ребенок может заниматься сразу в нескольких объединениях, менять их.

Описание форм детских образовательных объединений в УДОД встречается у многих российских ученых: А.К. Бруднова, Е.Б. Евладовой, О.Е. Лебедева, А.В. Золотаревой, Б.В. Куприяновой, Е.А. Салиной, Р.М. Гайнутдинова, Т.Н. Гущиной, Т.А. Егоровой, Т.В. Ильиной, М.И. Кузнецовой, О.В. Николаевой и других.

Формы образовательных объединений в УДОД отличаются друг от друга педагогическими целями и задачами, содержанием образовательной деятельности, особенностями организации образовательного процесса, полученными результатами, но, функционируя в рамках одного учреждения, должны соответствовать его главной цели.

Существует большое разнообразие детских образовательных объединений в УДОД. В педагогической литературе можно встретить простые и комплексные формы. К простым относятся кружки, секции, классы, группы, лаборатории, мастерские и т. д. К комплексным – клубы, школы, студии, театры, ансамбли и т.д. Комплексное объединение может состоять из нескольких простых. Дадим краткую характеристику некоторых форм детских объединений в УДО.

Кружок - форма детского образовательного объединения, выполняющая функции расширения, углубления, компенсации предметных знаний; приобщения детей к разнообразным социокультурным видам деятельности; расширения коммуникативного опыта; организации детского досуга и отдыха. **Лаборатория** – форма детского образовательного объединения, где ведется экспериментальная научно-исследовательская работа детей для развития их умственных и изобретательских способностей. **Мастерская** - форма детского образовательного объединения, при которой участники знакомятся с каким-либо видом искусства, изучают различные технологии и получают трудовой навык изготовления чего-либо, овладевают определенной профессией или ремеслом. **Клуб** - объединение детей и педагогов по интересам, созданное в целях организации досуга детей, развития у них коммуникативных умений, навыков самоуправления и самостоятельности. **Студия** – форма образовательного объединения детей и педагогов, основной целью функционирования которой является развитие художественных и творческих способностей детей, выявление ранней творческой одаренности, ее поддержка и развитие. **Ансамбль** - небольшая группа исполнителей отдельных художественных произведений, выступающих совместно как единый творческий исполнительский коллектив. Функционирует ансамбль преимущественно в музыкальном виде искусства. **Театр** - детское образовательное объединение,

занимающееся устройством сценических представлений, спектаклей с целью развития творческих способностей детей. **Школа** - форма образовательного объединения, сочетающая несколько взаимосвязанных предметов или углубленное изучение одного профиля с устойчивой ступенчатой системой обучения. Для школ характерно наличие концепции, комплексность и сложность педагогических целей и задач. Приоритетным видом деятельности является обучение.

Таким образом, проанализировав описание форм, предложенное специалистами Ярославского областного Центра детей и юношества, а также опыт ряда других учреждений дополнительного образования детей России, мы увидели различные варианты проявления форм детских образовательных объединений в структуре УДОД:

1. Форма как самостоятельное образовательное объединение. Можно привести множество примеров: кружок информатики в МОУ ДОД ДЮЦ «ЛАД» г. Ярославля, судомодельная лаборатория, студия балльных танцев и т.д., где занятия по одному предмету ведет чаще всего один педагог. Такие объединения не всегда имеют собственное помещение и оборудование. Этот вариант возможен на начальных этапах развития учреждения, когда организационная структура еще не сформировалась, или в случае, когда учреждение небольшое и имеет в своем составе лишь несколько детских объединений.

2. Форма как самостоятельное структурное подразделение, имеющее другие объединения в своем составе. В составе клуба, студии могут быть различные объединения детей: кружки, бригады, советы, творческие группы, классы, лаборатории и т.д. При студии прикладного творчества «Россиянка» Дворца детского творчества «У Вознесенского моста» г. Санкт-Петербурга, например, организованы кружки кройки и шитья, вышивания, рисования, литературный и исторический кружки и классы. Являясь структурной единицей УДО, ансамбль и театр характеризуются наличием собственной структуры. Кроме объединений, входящих в их состав, существуют уровни закрепления знаний: младший, средний и старший составы, куда зачисляются дети не только по возрастному признаку, но и по уровню профессионализма. В театре «Форте» Дворца детского

творчества «У Вознесенского моста» г. Санкт-Петербурга, например, в состав основной труппы входит 30 человек. Школа имеет в своем составе кружки, студии, театры, мастерские, лаборатории и т.д. Примером может служить Школа творчества в Санкт-Петербургском Дворце творчества юных, которая является его отделом. В составе Школы функционируют клуб выходного дня, кружки судостроения, фотографии, школа хорошего тона, творческая изобразительная мастерская, литературный салон и другие. В таких объединениях комплекс образовательных предметов реализует чаще всего коллектив педагогов. Важно наличие своего помещения, а иногда и целого здания, где имеется специальное оборудование для проведения занятий. Кадровый состав таких подразделений может быть представлен ведущей, завучами, методистами, психологами, логопедами, педагогами-предметниками.

3. Форма как составная часть более крупного объединения. Кружки, клубы, ансамбли, лаборатории часто входят в состав станций, клубов, студий, школ и других объединений. Ансамбль и театр, например, могут являться подразделениями вокальной студии. Мастерские чаще всего вырастают из кружков и могут существовать при студиях (например, мастерская цирковой студии «Каскад» ДТЮ Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга), при школах (мастерская творческого письма в Школе творчества того же ДТЮ). На базе мастерских возможно создание стажерских площадок, например, для педагогов области. Музеи также создаются обычно на базе кружков или клубов (музей боевой славы при исторической кружке или клубе любителей истории). В этом случае осуществляет обучение квалифицированный педагог или коллектив педагогов данного объединения.

Анализ опыта показал, что положительной тенденцией в работе с одаренными детьми в УДОД можно считать расширение спектра форм и методов работы с одаренными детьми. Среди форм наиболее ярко выделяются школы: компьютерные, заочные, воскресные, «профессорские», летние и зимние предметные (республика Адыгея, Астраханская, Ростовская области); лицеи: лицей-интернат (Нижегородская область), многопрофильный лицей (республика Дагестан); институты: Малый неф-

тяной (республика Татарстан), академии (академия наук Кубани); факультативы, спецкурсы для подготовки к ЕГЭ, углубления изучения предметов (республика Татарстан, Нижегородская область); научные общества (Московская область, республика Татарстан); детские образовательные лагеря: летние, зимние, выездные, профильные (Ярославская, Московская области, республики Адыгея, Татарстан); экспериментальные площадки (Московская, Ростовская области); ресурсные центры: для выработки единого научно-методического подхода к работе с одаренными детьми и обеспечения методического сопровождения учителей массовой школы (Московская область); центры по подготовке, повышению квалификации педагогических кадров в вопросах сопровождения одаренных детей (Ярославская область); банки и базы данных по учету одаренных учащихся, научных обществ (Московская, Астраханская области); университетские классы (Тульская область); технопарки, межвузовские центры трансферта технологий, малые предприятия (республика Башкортостан); центры одаренных детей (Ярославская область, Краснодарский край); мастерские (республика Татарстан); наукограды – инновационные комплексы (Калужская, Московская области); очно-заочные формы дополнительного образования (Ярославская область).

Методы работы с одаренными детьми также разнообразны. К ним относятся индивидуально-групповые занятия (Нижегородская область, республики Дагестан, Адыгея, Кабардино-Балкарская республика, Краснодарский край, Ростовская область); межрегиональные телеигры (республика Татарстан); интеллектуальные марафоны, турниры (Московская область); всероссийские конкурсы, конференции, олимпиады, спартакиады, Дни науки (Московская, Орловская, Ростовская области, республики Татарстан, Башкортостан, Дагестан, Ингушетия); мастер-классы (Липецкая, Нижегородская области, республика Татарстан); семинары (Оренбургская, Астраханская области); лекции (Московская область); тренинги (республика Татарстан).

Выбор тех или иных форм и методов работы с одаренными детьми в структуре УДОД может зависеть от ряда факторов: размера объединения и самого учреждения, его целей и задач, профиля деятельности, материального и кадрового обес-

печения, количества детей, социального заказа, места расположения учреждения, а также возможностей сформировавшейся организационной структуры гибко реагировать на изменения во внешней и внутренней среде. Преимущество дополнительного образования в том, что деятельность его не регламентирована стандартами. Руководители и педагоги вправе формировать ту структуру, которая является наиболее приемлемой в данное время, пробуя различные комбинации из различных форм детских образовательных объединений, выбирая наилучшие из них. Педагоги по мере сил и возможностей вправе самостоятельно создавать новые формы, проявляя высокий уровень профессионализма, творчества, создавая новые образовательные программы, привлекая к работе других специалистов дополнительного образования, детей, родителей и организации.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Т.В. Бугайчук

Специфика организации работы с одаренными детьми в школе

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач современного общества. Наличие социального заказа способствует интенсивному росту работ в этой области. Поэтому становится актуальной разработка программы сопровождения одаренных детей в образовательном учреждении, которая выступала бы в качестве методического основания для практической работы. Ее целью будет определение специфики организации работы с одаренными детьми в средней общеобразовательной школе.

Психологические особенности одаренных детей наряду

© *Т.В. Бугайчук, 2012*

со спецификой социального заказа в отношении этой группы учащихся обуславливают определенные акценты в понимании основных целей обучения и развития, которые определяются как формирование знаний, умений и навыков в определенных предметных областях, а также создание условий для познавательного и личностного развития учащихся с учетом их дарования.

Применительно к одаренным детям необходимо обратить особое внимание на следующие моменты. Одаренные дети должны усвоить знания во всех предметных областях, составляющих общее среднее образование. В то же время психологические особенности одаренных детей, а также социальные ожидания в отношении этой группы учащихся позволяют выделить и специфическую составляющую в отношении традиционной цели обучения, связанной с усвоением определенного объема знаний в рамках школьных предметов. Этой специфической составляющей является высокий (или повышенный) уровень и широта общеобразовательной подготовки, обуславливающие развитие целостного миропонимания и высокого уровня компетентности в различных областях знания в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями учащихся. Несмотря на более высокие способности в отдельных предметных общеобразовательных областях или в других областях, не включенных в содержание общего среднего образования, для многих одаренных детей усвоение такого разнообразия знаний может быть нелегким делом. Помимо этого, понимание одаренности как системного качества предполагает рассмотрение личностного развития как основополагающей цели обучения и воспитания одаренных детей. При этом важно иметь в виду, что системообразующим компонентом одаренности является особая, внутренняя мотивация, создание условий для поддержания и развития которой должно рассматриваться в качестве центральной задачи личностного развития (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков). Поэтому конкретные цели обучения одаренных учащихся определяются с учетом качественной специфики определенного вида одаренности, а также психологических закономерностей ее развития. Учитывая все особенности одаренных детей, необходимо правильно организовать учебно-воспитательный процесс, выработать индивидуальный маршрут комплексного сопровождения

такого ребенка. А для этого необходима высокая профессиональная компетентность педагога, работающего с одаренным ребенком. В соответствии с этим подготовка педагогов для работы с одаренными детьми должна строиться с учетом принципа единства и дифференциации общего и специального обучения, этапности обучения, принципа единства теоретической и практической подготовки.

Таким образом, в последние годы ведутся успешные поиски в области педагогических инноваций, разработки различных психолого-педагогических технологий, направленных на развитие личности ребенка, при этом особое место занимает личностно-ориентированный подход в образовании детей. Наиболее успешно работа с одаренными детьми строится в образовательных учреждениях повышенного уровня обучения (лицеи, колледжи, гимназии, авторские школы, школы с углубленным изучением отдельных предметов и пр.), которые в большей степени способствуют продуктивному личностному и познавательному развитию, чем существующая в современной общеобразовательной школе система организации школьной жизни.

На основе теоретического анализа литературы нами были выявлены особенности обучения и развития одаренных детей в школе, которые легли в основу организации работы с одаренными учащимися по программе сопровождения одаренных учащихся в современной общеобразовательной школе.

Данная программа строится на следующих принципах.

Принцип опережающего развития образования. В основу реализации стоящих перед школой задач положен проектно-программный метод. Задачу создания условий для самореализации учащихся, воплощения их творческих идей решает система индивидуальных занятий с одаренными детьми, занятий с разновозрастными группами одаренных детей в форме погружения, предметные кружки, факультативные и элективные курсы.

Принцип проектирования инновационного развития образования. В процессе обучения учителями школы используются элементы современных образовательных технологий: игровых; развивающего обучения; групповых и КСО; информационных;

проблемного обучения; коммуникативного обучения; уровневой дифференциации и др. В основу обучения положен компетентностный подход. С целью формирования новой образовательной парадигмы используется продуктивное обучение, в школе в рамках компетентностного подхода реализуются Федеральные образовательные стандарты второго поколения.

Принцип инновационности образовательной среды. Реализуя этот принцип, учителя школы являются руководителями районных методических объединений, инициаторами и организаторами мероприятий, направленных на повышение профессионального уровня коллег и культурного уровня учащихся школ района и города, являются авторами методических разработок, в том числе электронных.

Принцип взаимодействия структур и ведомств в системе сопровождения одаренного ребенка. Этот принцип является одним из основных, он дает возможность для учащихся реализовывать и показывать свои способности и таланты как в рамках города, так и в рамках региона, страны и т.д.

Вышеизложенные принципы определяют следующие направления работы с одаренными учащимися в школе: координационное направление (разработка программ индивидуальной работы, формирование учебных групп, организация кружковой работы, организация олимпиад по учебным предметам, организация ученической научной конференции, организация предметных недель и т.д.); информационное направление (обучающие семинары и педсоветы по вопросу работы с одаренными детьми, повышение профессионального мастерства через курсовую подготовку и аттестацию, информационное сопровождение родителей одаренного ребенка и т.д.); диагностическое направление (создание банка данных по талантливым и одаренным детям, диагностика потенциальных возможностей детей с использованием ресурсов психологических служб, создание портфолио учащихся и педагогов и т.д.); развивающее направление (создание для ученика ситуации успеха и уверенности через индивидуальное обучение и воспитание, формирование и развитие сети дополнительного образования, включение в учебный план школы факультативных курсов по углубленному изучению предметов школьной программы и т.д.).

Данные направления работы реализуются через такие формы, как элективные курсы и предметные кружки, предметные олимпиады, конкурсы, фестивали, ученические научно-практические конференции, предметные недели (декады), организация работы научных обществ учащихся, поддержка участия во всероссийских, международных конкурсах, фестивалях и конференциях.

Созданные в школе условия позволяют сформировать индивидуальные образовательные траектории для одаренных детей. Организуемая в школе система мероприятий по сопровождению одаренных учащихся в рамках Программы по сопровождению одаренных учащихся позволяет выявить и реализовать способности детей в процессе их участия в школьных, городских, региональных, всероссийских и международных мероприятиях.

УДК 159.937.23

А.А. Гольцова

К вопросу о психологическом возрасте личности: соотношение психологического прошлого, настоящего и будущего

Рассматривая онтогенез человека как развивающееся единство биологического и социального, психологи выделяют временные структуры человека как индивида, личности, субъекта деятельности и говорят о человеке как о «полиморфном носителе временных упорядоченностей различного порядка» [1].

Психологическое время значимо отличается от объективного, хронологического. Людям свойственны индивидуальные особенности восприятия времени, например, как плавно текущего или скачкообразно, как сжатого или растянутого, пустого или насыщенного.

К настоящему моменту область представлений человека о времени жизни изучена достаточно широко (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, В.Г. Асеев, Е.И. Головаха, В. И. Ко-

валев, А. А. Кроник, Н. А. Логинова, С. Л. Рубинштейн Н.Н. Толстых, Р. Кастенбаум, Т. Коттл, Ж. Нюттен и др.). Практически все авторы, рассматривающие проблематику психологического времени и жизненного пути личности, выделяют в их структуре три основных компонента: психологическое прошлое, психологическое настоящее, психологическое будущее.

Вопрос о соотношении прошлого, настоящего и будущего – один из наиболее острых и дискуссионных в проблеме времени. Понять время – это, прежде всего, понять природу настоящего. В масштабах времени жизни настоящее охватывает значительные интервалы прошлого и будущего в чисто хронологическом смысле; следовательно, многочисленные события, происходившие, происходящие и те, которые будут происходить, приобретают единый временной статус событий настоящего.

К. Левин установил взаимосвязь между прошлым, настоящим и будущим, он подчеркивал, что когда человек воспринимает, переживает свое теперешнее положение, то оно неминуемо связано с его ожиданиями, желаниями, представлениями о будущем и прошлом. Такое включение будущего и прошлого жизни в контекст настоящего К. Левин назвал временной перспективой [4].

В работе В.С. Мухиной психологическое время личности определяется как «индивидуальное переживание своего физического и духовного изменения в течение времени, представленного прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни». Вместе с тем психологическое время включает в себя прошлое, настоящее и будущее государства и этноса в той мере, в какой конкретный человек вмещает в индивидуальном сознании национальную и общечеловеческую культуру. Психологическое время определяется как звено самосознания человека, которое позволяет ему адекватно реагировать на свой индивидуальный путь во времени и стремиться объективно оценивать себя в своих притязаниях во всех сферах жизни. Говоря о взаимовлиянии образов прошлого, настоящего и будущего, В.С. Мухина предполагает, что настоящее может изменять интерпретации прошлого и будущего [7].

В рамках причинно-целевой концепции Е.И. Головахи и А.А. Кроника проблема взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего находит следующее решение: психологическое время формируется на основании переживания личностью детерминационных связей между основными событиями ее жизни. Психологическое прошлое определяется совокупностью так называемых реализованных связей, которые соединяют между собой события хронологического прошлого. Психологическое настоящее включает в себя актуальные связи, то есть те связи, реализация которых уже началась, но еще не завершилась, и которые соединяют между собой события хронологического прошлого, с одной стороны, и будущего – с другой. Психологическое будущее личности составляют потенциальные связи, реализация которых еще не началась, поскольку они соединяют между собой предполагаемые события хронологического будущего [5].

Доминирование у человека той или иной временной ориентации – эмпирически наблюдаемый факт, который исследователи иногда кладут даже в основание психологической типологии личности, выделяя при этом людей, ориентированных на прошлое, настоящее, будущее или на их единство [5]. Вместе с тем «жить в прошлом» или «жить в будущем» фактически означает превращение психологического прошлого или будущего в настоящее, и в этом смысле человек всегда живет в своем психологическом настоящем.

На разных этапах онтогенетического развития люди по-разному относятся к прошлому, настоящему и будущему: молодым свойственна направленность в будущее, в пожилом возрасте более значимо прошлое, имеет место ретроспективная направленность мотивов. Наряду с возрастной дифференциацией особенностей переживания времени, существуют и половые отличия: мужчины склонны к большей актуализации будущего, а женщины – прошлого, которое психологически для них является более значимым [6].

Благодаря механизмам децентрализации происходит не только изменение реализованности и потенциальности отдельных событий, а соответственно и оценок их удаленности, но и изменение удельного веса психологического прошлого,

настоящего и будущего в целостной субъективной картине жизненного пути и, тем самым, - изменение психологического возраста личности. Таким образом, выявлено, что психологический возраст является мерой реализованности психологического времени личности. Психологический возраст личности - мера психологического прошлого личности, подобно тому, как хронологический возраст - мера его хронологического прошлого.

Таким образом, наряду с известными измерениями возраста существует также и особый аспект, связанный с его субъективной оценкой, предполагающей действие глубинных механизмов обобщения временных отношений. Психологический возраст может быть изменен личностью благодаря пересмотру будущей жизненной перспективы и переосмыслению роли прошлых событий, их влияния на настоящее и будущее. Необходимо, чтобы человек ясно знал, что будущее как возможность превращается в действительность лишь в той мере, в какой оно было подготовлено всей прошлой деятельностью, теми событиями, которые становятся причинами и средствами, порождающими актуальные связи в структуре психологического времени [5].

В заключение необходимо отметить, что зрелый человек понимает закономерный характер своего пути, строит концепцию жизни, увязывая прошлое с настоящим и будущим. В свою очередь, отсутствие гармонии в представлениях человека о своем прошлом, настоящем и будущем способствует появлению тревоги в отношении собственной жизни.

Несмотря на представленные данные, отмечается недостаточное количество эмпирических исследований в рассматриваемой области, что подчеркивает актуальность изучения времени жизни и психологического возраста личности.

Библиографический список

1. Аарелайд, А. Категория времени в современной науке и проблема человеческого времени [Текст] / А. Аарелайд // Известия АН ЭССР. Общественные науки. – 1978. – № 27/3. – С. 268-280.
2. Бочаров, В. В. Антропология возраста [Текст] : учеб-

ное пособие / В.В. Бочаров. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2001. – 196 с.

3. Головаха, Е. И. Психологическое время личности. [Текст] / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев: Наукова думка, 1984. – 207 с.

4. Зейгарник, Б. В. Теория личности К. Левина [Текст] / Б.В. Зейгарник. – М.: МГУ, 1981. – 118 с.

5. Кроник, А.А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути [Текст] / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003. – 306 с.

6. Москвин, В.А. Философско-психологические аспекты исследования категории времени [Текст] / В.А. Москвин, В.В. Попович // Теоретический журнал Credo. – 1998. – № 6 (12). – С. 17-33.

7. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. – 4-е изд. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

УДК 159.9

Е.С. Граненкова

Изучение психологической готовности к семейной жизни у студентов-психологов второго курса

Изучение психологической готовности к семейной жизни в настоящее время очень актуально, так как устойчивость брачно-семейных отношений зависит от готовности молодых людей к семейной жизни, то есть от целой системы социально-психологических установок личности, определяющей положительное отношение к семейному образу жизни. Среди молодёжи неуклонно увеличивается число пар, вступающих в отношения сожителства и остерегающихся официального признания семейного союза. Данный факт может свидетельствовать о психологической незрелости, и, как следствие, психологической неготовности к браку.

© Е.С. Граненкова, 2012

Целью данной статьи является рассмотрение основных теоретико-методологических подходов к проблеме структуры психологической готовности к семейной жизни, выявление структуры психологической готовности к семейной жизни, изучение её особенностей у студентов-психологов второго курса.

Изучением понятия «готовность к семейной жизни» занимались такие исследователи, как Р. Борман, Г. Шилле, Т.В. Андреева, И.В. Гребенников, В.А. Сысенко, А.Н. Сизанов.

Т.В. Андреева[2], И.В. Гребенников[3], В.А. Сысенко[5] выделяют три ступени готовности к браку:

1. Физическая зрелость. Это означает способность молодых людей к зачатию ребёнка без ущерба для своего здоровья, а для девушки – также способность выносить и родить здорового ребёнка.

2. Социальная готовность: завершение образования, получение профессии, начало самостоятельной трудовой деятельности. Принятие на себя ответственности на себя за семью в целом.

3. Этико-психологическая готовность к браку: сформированный идеал семьи; осознание мотивов вступления в брак, супружеских обязанностей.

А.Н. Сизанов [4] в понятии «психологическая готовность к семейной жизни» выделяет социально-нравственную готовность, мотивационную, психологическую и педагогическую.

Социально-нравственная готовность – гражданская зрелость (для девушек возраст 20-22г., для юношей 23-28л.), наличие образования, профессии, экономической независимости, ответственность.

Мотивационная готовность предполагает, что основным мотивом вступления в брак является любовь.

Психологическая готовность выражается в развитых навыках общения, в единстве или схожести взглядов на мир, на семейную жизнь; устойчивость характера и чувств.

Педагогическая готовность включает в себя педагогическую грамотность, хозяйственно-экономические умения и навыки, сексуальную воспитанность.

А.Адлер [1] подчёркивает, что человек – не только биологическое существо, но и социальное, жизнедеятельность которого связана с сознательными интересами, поэтому «бессознательное не противоречит сознанию». В его теории воспитание и выработка различных форм сопричастности к другому непосредственно связаны с сексуальным инстинктом как в целом, так и с сексуальным поведением в частности.

Таким образом, рассмотрев подходы к изучению психологической готовности к семейной жизни, мы пришли к выводу, что они неполно раскрывают содержание данного феномена. Поэтому мы предлагаем свою структуру готовности к семейной жизни.

Психологическая готовность к семейной жизни – целостное интегративное психологическое образование, обеспечивающее личности успешность семейной жизни, имеющее собственную структуру с функциональными связями между компонентами.

Компоненты структуры готовности к семейной жизни: мотивация (готовность и желание вступить в брак, система адекватных и неадекватных мотивов создания семьи); черты личности (характер, темперамент), уровень субъективного контроля; знание и опыт (знания, необходимые для успешного функционирования семейной системы); самосознание (я-концепция и самооценка). Для изучения данных критериев и показателей нами были подобраны методы, а затем было проведено пилотажное исследование на студентах – психологах второго курса. Для исследования структуры психологической готовности к семейной жизни были использованы такие методы: список мотивов, личностный опросник Р. Кеттелла, тест Г. Айзенка, анкета Тимати Лири, методика С.А. Будасси.

Таким образом, проанализировав полученные данные, можно сказать, что данные методы подходят для изучения структуры готовности к семейной жизни, а полученные нами результаты таковы: у юношей и девушек данной возрастной группы сформирована система адекватных мотивов для создания семейной жизни, а главным мотивом выступает любовь. Это свидетельствует о сформированности у них мотивационной готовности. Но также можно сказать о низком уровне личност-

ной готовности. У них можно выделить преобладающие черты характера: доброта, открытость, самоуверенность, упрямство, агрессивность, низкий уровень притязаний, подозрительность, ревнивость, фиксация на неудачах, хитрость. Самооценка, в своём большинстве, выше среднего, и только у 20% респондентов она является адекватной. Я – реальное практически везде совпадает с я – идеальным. Также у них есть определенный набор знаний: знания истории семьи, знания юридической базы семьи, семейных функций, но в значительной степени страдает знание народной педагогики.

Таким образом, по результатам пилотажного исследования можно сделать вывод о том, что психологическая готовность к семейной жизни у студентов-психологов сформирована на низком уровне. У них присутствует желание вступить в брак, сформирована адекватная система мотивов, есть некоторый набор знаний о функционировании семейной системы, но отсутствует опыт семейных отношений, в наличии завышенная самооценка, преобладание черт характера и темперамента, которые отрицательно влияют на создание и сохранение семьи.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели основные теоретико-методологические подходы к определению структуры психологической готовности к семейной жизни, определили и изучили особенности структуры готовности к семейной жизни у студентов – психологов второго курса.

Библиографический список

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] / А. Адлер. – М.: Просвещение, 1995. – 296 с.
2. Андреева, Т.В. Семейная психология [Текст] / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
3. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни [Текст] / И.В. Гребенников. – М.: Просвещение, 1991. – 267 с.
4. Сизанов, А.Н. Здоровье и семья: психологический аспект [Текст] / А.Н. Сизанов. – Минск: Беларусь, 2008. – 463 с.
5. Сысенко, В.А. Молодёжь вступает в брак [Текст] / В.А. Сысенко. – М.: Мысль, 1986.

Н.А. Деревянкина

Психологические проблемы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья

Жизнь семьи, воспитывающей ребенка с выраженным психическим расстройством, существенно отличается не только от жизни семьи здорового ребенка, но и от жизни семьи, воспитывающей ребенка с серьезным соматическим заболеванием. Главным образом эти отличия касаются родительского самопереживания, отражающего степень удовлетворенности родителем своей жизненной и семейной ситуацией. Объективно психическое расстройство обуславливает более выраженную и гораздо более долгую беспомощность ребенка. Но кроме «количественных» характеристик беспомощности следует учитывать и ее «качественные» особенности: больной ребенок нуждается в более длительной, интенсивной и масштабной опеке, нежели здоровый. При этом он (как правило, часто) позже начинает говорить, хуже понимает чужую речь. У многих детей в принципе страдает «расшифровка» сигналов окружающего мира. В силу этих и других причин больной ребенок дольше и сильнее нуждается в маме, эмоционально и физически оставаясь для нее младенцем. Такой долгий симбиоз неизбежно отражается на отношениях мать – ребенок. Мать вообще склонна воспринимать ребенка как часть себя (ведь было время в их жизни, когда фактически так и было). И в норме у младенчества и раннего детства есть помимо прочих важная задача – провести первую демаркационную линию между матерью и ребенком, сформировать оптимальную автономность ребенка, не разрушив при этом эмоциональную связь с матерью. Болезнь существенно отодвигает время формирования автономности ребенка, одновременно искажая этот процесс.

В последние годы особенности родительских реакций и отношения к ребенку с ограниченными возможностями здоровья интенсивно изучаются в нашей стране и за рубежом. Все иссле-

дователи отмечают высокую степень значимости родительской позиции для успешности адаптации и реабилитации ребенка. М.П.Краузе отмечает сложившуюся в XX веке традицию рассматривать семьи с больными детьми исключительно с точки зрения их неполноценности. В то же время сегодня имеется достаточно эмпирических подтверждений «... того, что большинство семей удачно преодолевают кризис в личном, семейном и социальном плане». Впрочем, конечно, среди родителей детей с нарушениями развития и ограниченными возможностями здоровья встречаются и такие, которым не удается выйти из состояния душевного кризиса долгие годы.

Острый кризис возникает у родителей, как правило, в двух типах случаев: если новорожденному сразу ставится четкий диагноз (вне зависимости от наличия/отсутствия осложнений в родах) или если диагноз неожиданно обнаруживается через некоторое время. И все же большинство нарушений проявляет себя (оформляется) лишь с течением времени. Родители, живущие вместе с больным ребенком, мало-помалу теряют представление о том, как им следует оценивать своего малыша. Эту неуверенность усиливают комментарии родственников, сравнение ребенка с его благополучными сверстниками. Вместо одновременного стрессогенного события происходит постепенное накопление ощущений, фактов, наблюдений за деталями, которые постепенно становятся все более и более тревожными. Даже после того, как диагноз точно определен, родители оказываются в особом психическом состоянии. Оно тяжелее, чем если бы болезнь ребенка была излечима, и часто даже тяжелее, чем если бы ребенок умер. Как и само хроническое состояние, стрессовая ситуация длится многие годы; она развивается вместе с взрослением ребенка и не позволяет родственникам отвлечься от нее. Нарушение в развитии ребенка рассматривается психологами как жизненный кризис родителей. Существует два подхода к решению проблемы родительского кризиса.

Первый предполагает обобщение субъективных способов переживания и построение абстрактных моделей развития внутреннего конфликта.

Второй подход – личностно-центрированный - ставит субъекта с его переживаниями в центр внимания. В этом случае

протекание и преодоление кризиса могут быть поняты только индивидуально. Чувство опасности, которую ощущают родители в связи с состоянием, в котором находится их ребенок, зависит от того, какое значение они придают случившемуся и как они сами его воспринимают. Их личная оценка ситуации определяет, преодолеют ли они кризис или он затянется на долгие годы. Но и о том, насколько успешно кризис был преодолен, может судить только сам человек. Не может быть никакого другого объективного критерия для родителей и детей, кроме их физического и психического благополучия [3]. С точки зрения этого подхода эффективное преодоление кризиса рассматривается в контексте индивидуальных целей. Наиболее эффективным считается тот способ преодоления кризиса, который больше всего подходит к обстоятельствам жизни этого человека и приносит с собой наименьшее число побочных трудностей.

Болезнь (расстройство) ребенка рассматривается как событие, травма, наносящие удар по самооценке родителя. Родительские переживания (какими бы они ни были) неправильно связывать только с состоянием ребенка. Во многом они определяются внутренними диспозициями и ценностями самого родителя и поэтому очень важны для проживания кризиса. Одно из направлений помощи родителям заключается в том, чтобы способствовать обнаружению этих ценностей и диспозиций. Депрессия, страх и даже неадекватное социальное поведение – это чаще всего попытки приспособиться к своему внутреннему состоянию.

Если для родителя важны состояние успешности, выносливость и стойкость, то внезапно появляющееся ощущение слабости кажется ему совершенно непереносимым. Он будет заставлять себя ни в коем случае не сдаваться, пока не разовьется симптом депрессивной истощенности. Если важный идеал родителя – социально ответственная личность, то в первую очередь будут вытесняться и подвергаться цензуре желание убежать и чувство беспомощности, «потому что они будут восприниматься как предательство ребенка и семьи, измена самому себе». Для родителей, высоко ценящих независимость, не переносима мысль о пожизненном попечении ребенка. Противоречие между стремлением к автономии и чувством несвободы часто нейтра-

лизуется посредством страха. Например, разнообразные страхи может вызывать необходимость взаимодействовать с различными ведомствами и учреждениями – медицинскими, образовательными.

Значимость приспособленности к обществу часто провоцирует родителя на отрицание проблем ребенка. А это, в свою очередь, влечет за собой неправильный и неравновесный подход к его воспитанию. Кроме того, если родитель характеризуется критичностью и требовательностью по отношению к самому себе, то ситуация, когда успехи ребенка объективно малодостижимы, оборачиваются для такого родителя чувством вины и тенденциями к самообвинению (вплоть до аутоагрессии).

В.В.Ткачева, вслед за Л.Н.Собчик, выделяет следующие типы родительского реагирования на болезнь и/или психическое расстройство ребенка: *смешанный тип реагирования, гипостенический тип реагирования, авторитарный тип реагирования.*

Первая группа родителей представлена лицами, имеющими *смешанный тип реагирования*, сочетающий как гипо-, так и гиперстенические свойства. Для этих родителей характерно «перекрытие каналов поведенческого и невротического отреагирования проблем» (Л. Н. Собчик, 1990). У родителей первой группы проявляется предрасположенность к высокой нормативности поведения и сдержанности в проявлении эмоций. Этим родителям свойственно внутреннее субъективно-индивидуалистичное переживание своей проблемы, что сопряжено с возникновением психосоматических заболеваний. Именно последняя характеристика и послужила причиной названия обследуемой группы — *психосоматичные*. Как показывает практика, психосоматичные родители, характеризующиеся лабильно-ипохондричной и субъективно-индивидуалистичной личностными доминантами, представляют наиболее многочисленную группу. Данные по разным учреждениям могут отличаться друг от друга. Однако численность этой категории родителей обычно составляет от 60 до 80% лиц. Одной из главных отличительных характеристик родителей этой группы является очень низкий процент лиц с акцентуированными личностными чертами по сравнению с составом второй и третьей групп: всего 1,2% в группе подверженных сверхконтролю. Это самая многочислен-

ная категория родителей. У них проявляются черты, присущие родителям как третьей, так и второй категорий. Эти родители эмоционально более лабильны, чем представители двух других групп. Им свойственны более частые смены полярных настроений (то радость, то депрессия, вызванные незначительным поводом). У некоторых из них в большей степени проявляется тенденция к доминированию, как и у авторитарных родителей, но отсутствует аффективная форма реагирования на проблему стресса, как у первых и вторых. Они не устраивают скандалов и ссор, в большинстве случаев ведут себя корректно, сдержанно, а иногда замкнуто. В поведении, как правило, проявляется нормативность. Проблема ребенка, чаще скрываемая от посторонних взглядов, переживается ими изнутри. Это объясняется тем, что канал отреагирования проблемы, фрустрирующей психику, у данной категории родителей переведен во внутренний план переживаний. У первых двух категорий родителей он проявляется во внешнем плане (у невротичных — слезы, истерики, у авторитарных — скандалы, агрессия, окрик). Это оказывается причиной нарушений, возникающих в психосоматической сфере, что и обусловило название этой категории родителей. Для таких родителей характерно стремление «положить собственное здоровье на алтарь жизни своего ребенка». Все усилия направляются на оказание ему помощи. Иногда такие матери работают со своими детьми, максимально напрягая и изнуряя себя. Они практически не отдыхают и не жалуется, как невротичные, на потребность в этом. Порой кажется, что желание отдохнуть у них отсутствует даже при большой нагрузке и возникшей усталости (особенно в первые годы жизни ребенка). Этим родителям, так же как и невротичным родителям, свойственно пожалеть ребенка, оказать ему помощь, услугу, а иногда и сделать за него то, что он не может еще сам. Они склонны гиперопекать своих детей. Психосоматичные родители, так же как и авторитарные, стремятся найти лучших специалистов. В некоторых случаях они сами становятся таковыми для собственного ребенка, активно включаясь в его жизнь: участвуют в деятельности детских образовательных учреждений, повышают свой образовательный уровень, меняют профессию в соответствии с нуждами и проблемами больного ребенка. Некоторые матери данного типа, приобретая дефекто-

логическое образование, становятся высокопрофессиональными специалистами и успешно оказывают помощь не только своим детям, но и чужим.

Вторая группа родителей характеризуется *гипостеническим типом реагирования*. В состоянии психогенного стресса, каковым является рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ослабляются и деформируются, переходя рубеж возможного, именно те уровни психологического гомеостаза, которые у гипостеников, в силу их слабых конституциональных возможностей, являются недостаточными и изначально имеют место в преморбиде. Родители с тревожно-сензитивными личностными тенденциями получили название *невротичные*. Эта группа родителей занимает второе место по числу акцентуированных лиц — 6,3%. У невротичных родителей эмоциональная реакция на стресс, вызванный рождением больного ребенка, проявляется повышенной тревожностью, различными страхами, глубокой депрессией (гипостенический тип реагирования). Эти особенности родителей в их взаимодействии с больным ребенком приобретают характер подчинения сложившимся обстоятельствам. Часто это проявляется в виде педагогической некомпетентности, воспитательской неумелости, а в отдельных случаях отторжением самого ребенка, вызывающего стресс. Фрустрирующая ситуация для этих родителей постепенно приобретает непреодолимый характер. Этому типу родителей свойственна пассивная личностная позиция, которую можно сформулировать следующим образом: *«Уж что есть, то и есть. Ничего не переделаешь. Каким ребенок родился, таким и будет!»* У родителей этой категории обычно не формируется способность к принятию проблемы ребенка и не развивается стремление к ее преодолению. Эта категория родителей чрезмерно фиксируется на отсутствии выхода из создавшегося положения, что значительно ухудшает их психологическое состояние. Родители невротичного типа оправдывают собственную бездеятельность в отношении развития ребенка отсутствием прямых указаний со стороны специалистов, родственников или друзей на то, что с ребенком следует делать: *«А нам никто не говорил о том, что нужно заниматься с ним. Мы ничего и не знали!»* Практически во всем эти родители следуют жизненной формуле: пусть все

идет в жизни, как идет. Они не понимают того, что некоторые недостатки, возникающие у ребенка, вторичны и являются результатом уже не болезни, а их собственной родительской педагогической несостоятельности. Часть родителей, относящихся к этой группе, стремится оградить ребенка от всех возможных проблем, и даже от тех из них, которые он может решить собственными силами. Такие родители удовлетворяются тем, что ребенок обучается делать что-то сам, и считают, что большего от него ждать нечего. В плане воспитания эти родители также часто проявляют несостоятельность. Они испытывают объективные трудности в достижении послушания ребенка. Это объясняется как проявлением инертности и нежелания соприкасаться с проблемами ребенка, так и собственной слабостью характера при реализации поставленной воспитательной цели.

Родители **третьей группы**, имеющие *стеннический тип реагирования* с тенденцией к асоциальным формам взаимодействия, были названы *авторитарными*. В этой группе самый высокий процент акцентуированных лиц — 7,5%. Родители с импульсивно-инертными чертами (авторитарный тип) характеризуются тенденцией к резистентности и усиленной сопротивляемости к фрустрирующему воздействию сложившихся обстоятельств, в крайнем случае проявляется тенденция к обособленности позиции. Возможно, что преобладание лиц с указанными личностными особенностями среди родителей детей с выраженной и тяжелой патологией объясняется как их конституционально-типологическим развитием, так и тенденцией к изменению личностных черт, т. е. к патохарактерологическому развитию в результате длительного психопатогенного стресса. Родители с депрессивной и тревожной симптоматикой и родители с импульсивно-инертными характеристиками представлены обычно в равных пропорциях. Каждая из этих групп может составлять примерно одну пятую часть от общего числа родителей детей с отклонениями в развитии. Эта группа родителей характеризуется активной жизненной позицией, стремлением руководствоваться своими собственными убеждениями вопреки уговорам со стороны (советам родственников или специалистов). К родителям авторитарного типа мы относим две категории. Первые, узнав о дефекте ребенка, могут от него отказаться, оставив в род-

доме. Вторая категория, представленная преобладающей частью родителей, проявляет другую позицию — стойкое желание найти выход из создавшегося положения как для себя, так и для своего ребенка. На предложение отказаться от ребенка такие родители реагируют как на личное оскорбление. Позиция родителей авторитарного типа характеризуется феноменом вытеснения негативных переживаний, связанных с проблемами ребенка. Это значительно оптимизирует их состояние. Родителям авторитарного типа, принявшим дефект ребенка, свойственно стремление преодолевать проблемы, возникающие у ребенка, и облегчать его участь. Такие родители направляют свои усилия на поиски лучшего врача, лучшей больницы, лучшего метода лечения, лучшего педагога, знаменитых экстрасенсов и народных целителей. Отрицательные свойства этой категории родителей проявляются в неумении сдерживать свой гнев и раздражение, в отсутствии контроля за импульсивностью собственных поступков, в склонности к участию в ссорах и скандалах, в откровенном противопоставлении себя социальной среде (специалистам, педагогам, администрации, родственникам, не принявшим их ребенка). *«Пусть общество приспособливается к нам и нашим детям, а не мы к ним»* — это высказывание может оказаться девизом многих из таких родителей. В отношениях с ребенком некоторые авторитарные родители могут использовать достаточно жесткие формы взаимодействия, вплоть до холодности или отстраненности от его проблем. Поведение таких родителей может перерасти иногда и в неприятие индивидуальности ребенка в целом. Многим из авторитарных родителей свойствен неравномерный характер применения воспитательных мер: довольно часты жесткие формы наказаний (окрик, подавление личности, избиение). По нашим наблюдениям, огромную роль в способе и форме влияния на ребенка играет характер близости родителя к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Из всего разнообразия родительских реакций и вариантов близости (привязанности) мы хотели бы подробнее остановиться на двух крайних вариантах построения отношений мать – больной ребенок.

Первый вариант – *восприятие ребенка как части себя*. Это может быть прямым следствием незащитности ребенка в силу его заболевания. Для таких мам охрана ребенка от жестоко-

го мира становится автоматизированной, почти бессознательной реакцией на любую ситуацию внешнего вмешательства в жизнь ее ребенка. И все же одной привычки охранять свое беззащитное дитя недостаточно для того, чтобы сформировалась жесткая не-критичная установка отстаивания права ребенка на «избыточную» болезнь – сама болезнь должна превратиться для мамы в нечто большее. Необходимо, чтобы болезнь ребенка начала обслуживать какие-то важные материнские потребности.

Одновременно с этим восприятие ребенка как части себя провоцирует чувства стыда, горя и вины, так как ребенок становится знаком несостоятельности («дефектности») самого родителя. Сознательно или бессознательно ставится знак равенства между «дефективным» ребенком и «дефективной» матерью как родителем. В этом контексте «защитное» поведение родителя приобретает новый смысл – защищая право ребенка «на болезнь», родитель защищает самого себя. Идет «возвращение» миру агрессии и презрения, которые родитель в этом мире видит по отношению к его ребенку и себе (и не важно, реальные они или являются плодом его искаженной оценки реальности).

Именно при таком отношении к ребенку родители наиболее склонны к попустительству в отношении к ребенку. Это проявляется, например, в том, что ребенку разрешено делать то, что так или иначе запрещено делать ребенку здоровому (нежелательное поведение оправдывается болезнью). Кроме того, что такое поведение усугубляет дезадаптационные процессы (ведь пропасть между ребенком и не принимающим его поведение внешним миром увеличивается), попустительство препятствует формированию понимания четких границ того, что можно и что нельзя. Поскольку информация от мира и родителя противоречива (мир говорит «нельзя», а родитель говорит «можно»), окружающий мир становится устойчиво непонятным и угрожающим. Опасный мир, в свою очередь, усиливает зависимость от родителя.

Второй вариант – *отторжение ребенка*. Конечно, сначала родитель отторгал болезнь. Но так как в реальности разделить болезнь и ребенка бывает очень сложно, родитель, сам того не замечая, «выплескивает вместе с водой и младенца». В первую очередь это проявляется в неустанном напряженном интенсив-

ном лечении. Родитель не может остановиться даже тогда, когда очевидно, что ребенок больше не может или не хочет лечиться. Часто такая ориентация родителя на лечение сочетается с неадекватной оценкой состояния ребенка, в которой вера в улучшение трансформируется в очевидно завышенные ожидания, предъявляемые ребенку «здесь и сейчас». При этом родитель может испытывать гнев и раздражение, обнаруживая очевидное несоответствие ребенка реальному ребенку ожидаемому (желаемому).

Какой бы вариант искажения отношений родитель – больной ребенок мы ни рассматривали, для большинства таких родителей характерна фиксированность на болезни ребенка. Эта фиксированность проявляется в том, что родитель «видит» болезнь и ее проявления практически во всем поведении ребенка. Нам кажутся особенно важными два следствия такой позиции родителя. 1) Она определяет отношение к поведению ребенка как мало/совершенно не изменяемому. 2) Ребенок чувствует свою «непригодность» собственному родителю – ведь он исчезает для родителя, «растворяется» в симптомах его болезни.

В заключение хочется отметить важное наблюдение М.П.Краузе: сегодня имеется достаточно эмпирических подтверждений «... того, что большинство семей удачно преодолевают кризис в личном, семейном и социальном плане». Российские психологи и педагоги, работающие с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечают ту же тенденцию. Все большее число родителей отказываются от помещения таких детей в специализированные учреждения и выбирают семейное воспитание. На наш взгляд, это свидетельствует о возвращении к исходным общечеловеческим (христианским) ценностям – ценности жизни и любви вне зависимости от сиюминутного контекста.

Библиографический список

1. Бадалян, Л.О. Развивающийся мозг [Текст] / Л.О.Бадалян // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: хрестоматия. – СПб.: ПИТЕР, 2002. – С.63 – 73.

2. Глозман, Ж.М. Общение и здоровье личности [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ж.М.Глозман. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

3. Краузе, М.П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям [Текст] / М.П.Краузе. – М.: Академия, 2006. – 208 с.

4. Усанова, О.Н. Специальная психология. [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / О.Н.Усанова. – СПб.: Питер, 2006. – 400 с.

5. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. [Текст] / Л.М.Шипицына. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

УДК 316.624

Е.Г. Заверткина

Проблемы организации коррекционной работы с детьми, проявляющими девиации в поведении

Перемены, происходящие в нашем обществе, с особой остротой обозначили проблему помощи детям с отклоняющимся поведением и разработки действенной системы мер коррекции.

Под коррекцией понимается система психолого-педагогических воздействий, направленных не только на преодоление или ослабление отрицательных качеств личности ребенка, но и формирование противоположных по отношению к ним положительных качеств (Л.Н.Вавилова).

В России имеются опыт и традиции социально-профилактической и коррекционной работы с детьми. Социально-педагогическое направление этой работы представлено в работах таких педагогов, как А.С.Макаренко, С.Т.Шацкий. Важнейшим фактором в воспитательной и коррекционно-реабилитационной работе у них выступает созданная и организованная педагогами воспитывающая среда. Работы М.И.Буянова, А.И.Захарова, А.Е.Личко посвящены обобщению большого эмпирического материала, связанного с исследованием и реабилитацией детей с нервно-психическими заболеваниями и пограничными состояниями. В «застойный» период, как

© *Е.Г. Заверткина, 2012*

его теперь называют, в развитии нашего общества невозможно было с достаточной полнотой исследовать психологические предпосылки отклоняющегося поведения, в то же время невозможно было и полноценное изучение причин его, так как это приводило к выводам, противоречащим доктрине непогрешимого социалистического строя, поэтому несмотря на то, что проблема была обозначена, кардинальных мер профилактики и реабилитации детей с отклоняющимся поведением разработано не было.

Большая российская педагогическая энциклопедия под редакцией В.В.Давыдова дает следующее определение коррекционно-воспитательной работы: «Коррекционно-воспитательная работа – это система специальных приемов и мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития аномальных детей. Эта работа направлена не только на исправление отдельных нарушений, она охватывает все категории аномальных детей и осуществляется совместной деятельностью педагогов и врачей».

Для эффективности коррекции отклоняющегося поведения необходимы многомерные воздействия на личность и ее ближайшее социальное окружение, комплексные реабилитационные мероприятия с целью формирования оптимальных способов социально-психологической реадaptации и разрешения внутри- и межличностных проблем и конфликтов.

Практика психокоррекционной работы в области отклоняющегося поведения располагает широким арсеналом приемов терапевтического воздействия на личность – от элементарных методов убеждения до комплексных программ аналитической терапии. Однако закономерным образом корректировать отклоняющееся поведение психотерапевт может, лишь осознав системные основания и механизмы коррекционного взаимодействия в целом.

В психолого-педагогической литературе в настоящий момент пока отсутствуют системные исследования коррекционно-педагогической деятельности, не ведется еще целостного изучения взаимосвязи между коррекционной деятельностью и единым педагогическим процессом. Поэтому, чтобы выяснить сущность и природу коррекционно-педагогической деятельно-

сти с детьми с отклонениями в поведении, мы обратились к педагогической практике специальных образовательных учреждений, научным исследованиям в области дефектологии, специальной и коррекционной педагогики.

Коррекционная деятельность в рамках любой педагогической системы может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности, а воспитанники, в свою очередь, должны быть включены в их решение, так как они взаимодействуют с педагогами. С этой точки зрения единицей коррекционно-педагогического процесса целесообразно определить педагогическую задачу как воспитательную ситуацию, характеризующуюся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью (коррекция отклонений в развитии и поведении подростков).

Следует согласиться с утверждением отечественных психологов Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина о том, что цель коррекционной работы должна определяться пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного субъекта этого процесса, реализуемого в сотрудничестве со взрослыми в форме усвоения общественно-исторического опыта путем его интериоризации.

При формулировке коррекционно-педагогических целей необходимо иметь в виду, что:

- цель коррекции должна формулироваться в позитивной, а не в негативной форме;
- цели должны быть реалистичны и соотносимы с продолжительностью коррекционной работы;
- цели должны быть привлекательными, вызывающими желание и стремление их достигнуть;
- они должны учитывать индивидуальные и психологические возможности ребенка, коррелировать с существующими социально-педагогическими условиями и микросоциумом ребенка.

В коррекционной работе с детьми с отклоняющимся поведением выделяются следующие направления:

- нормализация и обогащение отношений детей с окружающим миром, прежде всего с педагогами и детским коллективом;

- компенсация пробелов и недостатков в общем развитии детей, усиление деятельности в той области, которую они любят, в которой могут добиться хороших результатов;

- восстановление положительных качеств личности, которые получили у ребенка незначительную деформацию (девиацию);

- постоянная стимуляция положительных качеств, не утративших социальной значимости; формирование ведущих положительных качеств;

- накопление навыков нравственного поведения, здоровых привычек и потребностей на основе организации деятельности учащихся по удовлетворению их интересов;

- исправление как преодоление отрицательного, то есть ликвидация пробелов в формировании положительных и искоренение отрицательных качеств и вредных привычек.

В системе социальной работы в современных условиях выделяются методы и методики данной работы: метод, преследующий цель вызвать заинтересованность и приобщить к действию; метод репродуцирования; метод закрепления и обогащения; метод содействия и творчества и др.

Одним из условий и одновременно методом успешной коррекционно-воспитательной работы с асоциальными подростками в сфере досуга является организация игровых ситуаций, игрового социально-психологического тренинга (ИСПТ). Этот метод направлен на то, чтобы не только обеспечить подростков необходимыми психологическими знаниями, но и способствовать развитию у них навыков и умений, оптимизирующих общение и разрешение критических ситуаций, стимулирующих асоциальное поведение.

Целью ИСПТ является следующее:

1. Осознать особенности поведения каждого участника игрового взаимодействия, его достоинства и недостатки.

2. Развить умения и навыки социально позитивного общения.

3. Развить социальную восприимчивость к состоянию, переживаниям, мнениям, позициям своих сверстников.

4. Сплотить группу на основе единых целей и задач обучения, коррекции, норм и правил взаимодействия.

Психологическое содержание процессов, происходящих у подростков в игровом тренинге, можно представить в виде совокупности индивидуальных и групповых психических процессов: снижение эгоцентрических тенденций в поведении участников и смещение центра коммуникативных ориентаций в сторону партнера; обострение социальной чувствительности, т.е. повышение точности распознавания эмоций, чувств, состояний, а также точность предсказания поведения; растормаживание, то есть ослабление действия защитных механизмов; актуализация творческого потенциала; повышение чувства ответственности за свои слова, поступки, поведение; повышение адекватности само- и взаимооценки; развитие самодостаточности группы; повышение эффективности индивидуальной и групповой работы.

В коррекционной деятельности, как и во всякой другой, существуют определенный инструментарий, методы, приемы и средства достижения поставленной цели, реализации конкретных задач, осуществления соответствующих мероприятий по различным аспектам и направлениям деятельности.

В основе специальной коррекционной деятельности с «аномальными детьми», направленной на развитие сохраненных или восстановление нарушенных функций организма, знаний или умений ребенка, лежат методы упражнения, убеждения, примера и т.п.

В коррекционно-педагогической деятельности, цель которой – разрушение негативных установок и поведенческих стереотипов личности и формирование на этой основе социально значимых черт и качеств личности у подростков, выделяется группа методов переубеждения, принуждения, приучения, поощрения, переучивания, переключения, поощрения и наказания.

Вместе с тем, педагоги и психологи выделяют и специфические методы психокоррекции отклонений в поведении и развитии: суггестивные и гетеросуггестивные методики психокоррекции, построенные на самовнушении и педагогическом внушении; метод «сократического диалога»; методики обучения саногенному мышлению, направленные на управление собой, на укрепление своего нервно-психического здоровья; методики групповой психокоррекции, арттерапии.

Поскольку отклонение в развитии и поведении чаще всего существует как сложная интегрированная проблема, то и ее коррекция решается с точки зрения комплексного подхода, то есть на основе глубокой диагностико-коррекционной деятельности, выявления и изучения природы и этиологии отклонения в развитии и поведении.

В разработке программы коррекционной деятельности и ее реализации должны присутствовать как компоненты преодоления дефекта, так и шаги по его профилактике; в то же время программа должна включать действия по формированию личности подростка с опорой на его положительные качества. Содержательная часть коррекционно-педагогической деятельности должна быть направлена не только на ликвидацию пробелов в познавательной деятельности, но и на формирование мировоззрения, социально значимых компетенций.

Коррекционно-педагогическая деятельность должна опираться на прочную базу координации усилий школы, семьи и социума в решении задач предупреждения, преодоления недостатков в развитии и поведении детей и подростков, в формировании у них социально значимых качеств личности.

УДК 159.922

О.С. Ковальская

Совладающее поведение юношей и девушек в зависимости от особенностей ценностно-смысловой сферы личности

Условия современной жизни предъявляют повышенные требования к саморегуляции человека, его умению владеть собой, находить оптимальные решения в трудных, неоднозначных, стрессовых ситуациях. В многочисленных работах отмечается, что при недостаточном развитии конструктивных форм совладающего поведения увеличивается патогенность жизненных событий, и эти события могут стать «пусковым механизмом», например, в процессе возникновения психосоматических и других заболеваний [1], [3], [5].

© *О.С. Ковальская, 2012*

Юношеский возраст считается наиболее сензитивным для образования ценностно-смысловых ориентаций как устойчивого свойства личности. И поскольку сформированная система личностных ценностей и смыслов является одним из центральных звеньев, регулирующих поведение и деятельность, ее можно рассматривать в качестве базы, ориентира поведения личности в трудных жизненных ситуациях [4].

Целью нашей работы стало выявление различий в совладающем поведении юношей и девушек с различной структурой ценностных ориентаций. В исследовании приняли участие 361 человек: обучающиеся 9-х, 10-х и 11-х классов общеобразовательных школ г. Ярославля. Деление выборки на группы производилось на основе метода контрастных групп Д. Фланагана. Для этого после проведения диагностики и обработки данных мы провели ранжирование ценностных ориентаций отдельно на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Таким образом были выделены три равные по количеству группы исследуемых, характеризующиеся различной степенью близости ценностных ориентаций на данных уровнях, для каждой из которых характерна различная степень интегрированности структур системы ценностей.

Для испытуемых первой группы характерны высоко согласованные ценностные ориентации на уровне убеждений и самооценки своего поведения. Они отличаются тем, что значимо чаще других юношей и девушек в трудных жизненных ситуациях склонны использовать способы снятия напряжения с помощью общения и отдыха с друзьями. Такой способ совладания может проявляться в форме организации групповых действий для разрешения своих проблем. В менее контролируемых или не поддающихся контролю жизненных ситуациях исследуемые первой группы склонны искать духовную опору, молиться, а также снимать напряжение занятиями спортом.

Высокая значимость социальной оценки для представителей первой группы является скорее признаком их конформности как стремления транслировать социально одобряемые способы поведения. В исследовании было обнаружено, что стратегии «позитивный фокус» и «положительная переоценка» имеют

высокий корреляционный вес в совладающем поведении, что является подтверждением стремления данных юношей и девушек любой ценой сохранить уже сложившуюся картину мира.

Вторая группа со средней согласованностью ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов очень близка по своим характеристикам к третьей и имеет аналогичные по значимости различия с первой группой. Совладающее поведение представителей данной группы характеризуется преобладанием защитных форм поведения. Они склонны надеяться на то, что все само по себе уладится, что случится чудо, часто стремятся отвлечься от проблемы, расслабиться, улучшить свое самочувствие за счет «выпускания пара». Из стратегий совладания чаще всего используют социальную поддержку и реже других фокусируются на решении проблем.

Для представителей второй группы социальная оценка также скорее признак конформности, но уже как проявление пассивности личности, желания «плыть по течению». Это подтверждается тем, что в их совладающем поведении наибольший корреляционный вес имеют стратегии «работа» (добросовестное отношение к своему делу) и «принадлежность» (стремление к одобрению окружающих).

Третья группа характеризуется низкой согласованностью ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. Представители данной группы чаще признают свою роль как в порождении, так и в разрешении проблем. Они чаще ощущают свою ответственность за проблему и в трудной жизненной ситуации более других склонны обращаться за профессиональной помощью. Совладая с проблемой, они склонны полагаться на себя, фокусируются на планировании своей жизни и путях решения проблемы, значительно реже стремятся заручиться поддержкой, одобрением и советами других людей. При невозможности контролировать ситуацию они склонны использовать защитные способы поведения, связанные с высоким уровнем напряжения: уход в себя, игнорирование, несовладание.

Для представителей третьей группы социальная оценка является способом получения обратной связи для повышения эффективности и адекватности совладающего поведения. Стратегии

тегии «поиск социальной поддержки» и «решение проблемы» имеют самый высокий корреляционный вес в их совладающем поведении. Следовательно, у этих юношей и девушек есть два совершенно различных подхода к совладанию с жизненными трудностями, используемые, вероятно, в зависимости от того, насколько ситуация поддается контролю.

Исследование позволило также выявить особенности структурной организации ценностных ориентаций личности в раннем юношеском возрасте: чем большее расхождение наблюдается между ценностными убеждениями и проявлением ценностных ориентаций в реальном поведении, тем более интегрированной и организованной становится сама структура личностных ценностей. Таким образом, именно сочетание высокой интегрированности с достаточной, но не максимальной степенью дифференцированности является признаком оптимального уровня развития системы ценностей, что характерно только для представителей третьей группы.

Отсюда следует, что наиболее продуктивным в раннем юношеском возрасте является стремление личности к творческому поиску своего пути. Это проявляется в том, что значимость декларируемых ценностей сильно отличается от тех, которыми руководствуется личность в своей жизнедеятельности. Именно в данный период развития личности наиболее значимым процессом социализации становится индивидуализация, нередко проявляющаяся в юношеском максимализме [2]. Таким образом, только с помощью собственной активности, самостоятельности, смелости личность вырабатывает собственную линию поведения, приобретает жизненный опыт и в результате становится индивидуальностью.

Проведенное нами исследование также показало, что система ценностей и осмысленность жизни в период ранней юности являются еще достаточно эклектичными, противоречивыми и очень зависимыми от социального окружения. С нашей точки зрения, перечисленные выше особенности затрудняют реализацию задач возрастного развития и приближают данный возраст к подростковому. Затягивание периода зависимости и незрелости личности, получившее широкое распространение в современном обществе, противоречит высокому темпу жизни и требованиям социума в настоящее время. Это приводит к тому,

что, вступая в зрелый возраст, человек не имеет достаточного количества личностных, материальных, социальных ресурсов для того, чтобы реализовать задачи данного возраста: создать семью и сформировать профессиональную компетентность. Таким образом, нерешенные задачи личностного развития накапливаются и значительно повышают эмоциональное напряжение человека. В такой ситуации становится важным не только способствовать более гармоничному развитию личности, но и научить человека эффективно справляться с жизненными трудностями [5].

Библиографический список

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, №1. – С. 3-16.

2. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]: монография / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

3. Нартова – Бочавер, С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности [Текст] / С.К. Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, №5. – С.20-29.

4. Серый, А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов [Текст]: монография / А.В. Серый. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – 186 с.

5. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы [Текст] / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 474 с.

УДК 15.81.21; 159.9:316.33

Е.Н.Корнеева

Критерии выделения различных типов

Обращение к вопросу о критериях выделения различных типов субъектов является неслучайным. Оно обусловлено повышением интереса к исследованию субъектных процессов и

© *Е.Н.Корнеева, 2012*

явлений, самим субъектам как их носителям, методологически сдвигами в самой психологической науке и практике. Многие авторы обратились к осмыслению, углубленному изучению данной проблемы и ее практическому приложению к таким областям психологии, как психология развития, психология образования, психология труда [2, 3, 4, 5, 6, 8].

Категория субъект активно разрабатывалась в работах отечественных психологов, а именно С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина и других. Многочисленные трактовки понятия субъект сходны в одном – в признании за субъектом творческой, созидательной, познающей и преобразующей активности. В ходе исторического развития становление субъекта обусловлено развитием деятельности людей (К.А. Абульханова-Славская). Становление субъекта в онтогенезе «есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями» [8, с. 396].

По мнению С.Л. Рубинштейна, человек, осуществляющий какую-либо деятельность или вовлеченный в нее, то есть субъект, обладает рядом свойств. Прежде всего, он активен, то есть совершает практические или теоретические, внешне наблюдаемые или внутренние действия. Факт своей активности субъект деятельности осознает в части цели, средств и результатов деятельности. За последние (результаты), их соответствие цели, полноту, своевременность субъект несет ответственность. Вместе с тем субъект обладает внешней и внутренней свободой, он пристрастен, то есть предпочитает одни виды и условия деятельности и избегает других, в случае же принуждения может выражать неудовольствие или объявлять бойкот. Субъект также способен к регуляции своей активности.

Перечисленные свойства (активность, осознанность, пристрастность, ответственность, способность к регуляции своей активности) представляют собой первичные свойства, они присутствуют в той или иной мере у всех субъектов и проявляются во всякой деятельности. Данные первичные свойства могут являться критериями выделения различных типов субъектов.

Так, в зависимости от активности можно выделять субъектов действующих или проявляющих активность, бездейст-

вующих, то есть не желающих действовать (сторонних наблюдателей) или не способных проявлять активность (недееспособных) и временно бездействующих, что может быть связано со снижением мотивации или рамочными условиями, в которых находится субъект.

Свойство осознанности позволяет дифференцировать субъектов на осознающих цели, мотивы, процесс и результаты своей деятельности или осознающих не все выше перечисленные компоненты деятельности. Подобная типология применима в детской психологии, где зрелость субъекта определяется именно тем, что и в какой мере он осознает (рефлексирует) в своей активности.

Пристрастность как критерий, сопряженный с разными оттенками личностных смыслов и переживаний субъектов, позволяет сконструировать наиболее подробную детализованную типологию субъектов, поскольку отношения могут быть не только позитивными, негативными или амбивалентными, но и относиться к различным компонентам деятельности (цели, содержанию, условиям, участникам). Подобная типология будет востребована в коррекционной психологии, где возникает необходимость в дифференциации объекта и предмета психологической коррекции.

Критерий ответственности применим к типологии субъектов при оценке их вменяемости, то есть при проведении судебно-медицинской и психологической экспертизы. Он может служить основанием для выделения типов субъектов и в педагогике, педагогической психологии, где предполагается возможность оценки того, готов ли человек отвечать только за себя или может принять ответственность и за другого или других.

Критерий регуляции позволяет при рассмотрении динамики становления и развития способности субъекта к ней (регуляции) выделять субъектов, способных или неспособных к саморегуляции. С другой стороны, этот же критерий позволяет дифференцировать субъектов совместной деятельности в зависимости от того, какую из регуляторных функций (целеполагания, планирования, контроля, оценки, корректировки, согласования и др.) они принимают на себя. Подобная типология будет

востребована в психологии менеджмента и организационной психологии.

Помимо сущностных свойств субъекта критериями выделения различных типов субъектов могут служить и иные характеристики, а именно те, которые ведут к появлению нового качества (типа) при изменении количества.

Невозможно отождествлять термин субъект с отдельно взятым человеком. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что «в самом полном и широком смысле слова субъект – это все человечество в целом, представляющее собой противоречивое системное единство субъектов иного уровня и масштаба: государств, наций, этносов, общественных классов и групп, индивидов, взаимодействующих между собой» [1, с. 5]. Категория субъект, таким образом, может пониматься как непрерывный континуум, на одном конце которого находится индивид или индивидуальный субъект, а на другом человечество как совокупный социальный субъект.

Исследование и понимание индивидуального субъекта невозможно вне категории личность. При этом субъект становится частью личности, регулирующей ее общественное поведение, инициатором и исполнителем, а нередко и творцом конкретных видов деятельности. Социальный субъект может пониматься и исследоваться лишь в рамках общественно-исторического процесса, отдельных его этапов и промежутков. Его социальная активность создает все новые виды деятельности людей, преобразует их благодаря появлению новых орудий и технологий. Социальный субъект как производительная сила общества, как субъект познания мира, управления процессами, происходящими в обществе, в мире в целом, воплощает в себе общественно-социальные потребности больших групп людей или социальных сообществ. Совокупный социальный субъект реализует совместную деятельность людей, мыслимую как совместное производство, совместное распределение и совместное потребление.

В этом случае всякая индивидуальная деятельность есть лишь звено, составная часть деятельности совместной. На это обратил внимание ученых исследователей Б.Ф. Ломов [7] и развил в своих работах А.Л. Журавлев [4]. Специализация и диффе-

ренциация действий участников совместной деятельности и их объединение общей целью есть условие появления особого типа субъекта - коллективного субъекта деятельности. Понятие это также было предложено А.Л.Журавлевым и Б.Ф.Ломовым.

По их мнению, реализация целей и задач совместной деятельности ведет не только к функционально-ролевой дифференциации ее участников, но и к появлению коллективного субъекта (коллективных субъектов) этой деятельности. Под этим термином они подразумевают контактную группу людей, направляющих свою активность на достижение общей цели, имеющей общественную значимость и приобретающей характер совместной деятельности. Члены такой группы нацелены на решение общих, но специализированных в соответствии с ролью и местом каждого члена задач. Кроме этого, объединяют их единые групповые традиции, общие групповые нормы, общая организационная культура. Индивиды, образующие коллективный субъект, связаны между собой непосредственными деловыми или формальными и межличностными или неформальными отношениями, но, вместе с тем, дифференцированы в своей активности, соподчинены и организованы в своих действиях общей целью совместной деятельности.

Продуктом коммуникативной деятельности и социального взаимодействия коллективного субъекта (коллективных субъектов) выступают общественное мнение, групповые коллегиальные решения, преобразованные или утвержденные групповые нормы, социальные стереотипы и тому подобные социально-психологические феномены. Продуктом познавательной деятельности коллективного субъекта (коллективных субъектов) - нормативно одобренные способы и технологии деятельности. Продуктом же преобразующей созидательной деятельности выступает объединенный результат их совместных усилий, соорганизуемых общей целью.

Коллективный субъект занимает, по нашему мнению, промежуточное положение между индивидуальным субъектом как единичной категорией и совокупным социальным субъектом, воплощающим в себе категорию всеобщего. Коллективный субъект специфичен, обладает особенными чертами и характе-

ристиками, он, прежде всего, реализует и регулирует совместную деятельность.

Однако и эта классическая триада «единичное – особенное – всеобщее» требует уточнения и расширения в части «особенное» применительно к типологии субъектов деятельности. С одной стороны, человек, реализуя личностно значимые цели и задачи, вынужден вступать в контакты с другими людьми, делая их орудием достижения своей цели, воплощением своих потребностей. Например, обращение за помощью к специалисту медику, ремонтнику, наладчику реализует индивидуальные личностно значимые цели одного человека в сочетании с индивидуальной или групповой совместной деятельностью других людей. С другой стороны, социальная жизнь общества не мыслима без образования подрастающего поколения, где обучение и воспитание во всем многообразии своих форм, видов и уровней создают целостную систему условий вхождения каждого конкретного человека в современную для него жизнь общества.

В обоих этих случаях речь идет о субъектах социального взаимодействия, объединенных и цементированных рамочными условиями ситуации взаимодействия. Такой тип субъектов мы предлагаем называть субъектом взаимодействия или интегративным субъектом социального взаимодействия.

Диалектика отношений между индивидуальным субъектом и субъектом взаимодействия предполагает возможность превращения индивидуального субъекта в интегративного субъекта или субъекта социального взаимодействия, когда осознание недостаточности внутренних ресурсов личности (сил, средств, знаний, умений и т.п.) толкает человека на контакты с другими людьми. Но и субъект социального взаимодействия может превращаться в индивидуального субъекта, если открывает, изыскивает в себе дополнительные ресурсы и возможности, позволяющие ему самостоятельно добиться желаемого результата. Так, освоив прямохождение, ребенок отпускает руку взрослого, сделав социальное знание элементом внутреннего опыта личности, обучающийся перестает обращаться к наставникам, учебникам и пособиям за помощью и разъяснением.

Диалектика отношений между интегративным субъектом и коллективным субъектом также не исключает возможности их

взаимоперехода. Участники совместной деятельности могут интегрироваться, вырабатывая общую цель, и становиться тем самым коллективными субъектами, где индивидуальная активность каждого вплетена в совместную деятельность всех. Но под влиянием негативных тенденций групповой динамики общая цель может утрачиваться, и тогда совместная деятельность приобретает характер рядоположенных видов индивидуальной активности, а коллективный субъект становится субъектом социального взаимодействия, участники которого могут выступать не только как партнеры, но и соперники, и даже как помехи, затрудняющие достижение индивидуальной цели.

Данная типология предполагает наличие у каждого из перечисленных типов субъектов, а именно коллективных субъектов и субъектов взаимодействия, новых свойств, которые дополняют, не устрояя, первичные свойства субъектов. В соответствии с предложенной нами логикой они также могут выступать в качестве критериев выделения или дифференциации этих субъектов.

Б.Ф. Ломовым, А.Л. Журавлевым, Н.Н. Обозовым [4, 7] были выделяются следующие специфические свойства коллективных субъектов: свойства целенаправленности (информированности всех участников в отношении конечной цели их деятельности), мотивированности участников (люди включаются в совместную деятельность под влиянием различных мотивов и осуществляют ее до тех пор, пока их личные мотивы не противоречат общегрупповым), интегрированности и структурированности их действий (организационная культура, нормы и традиции взаимодействия объединяют участников совместной деятельности, чьи роли и действия дифференцированы и координированы, что создает структуру взаимодействия, деловых отношений, группы в целом). Е.Н. Головаха, А.С. Чернышев пишут о свойствах управляемости, совместимости и организованности коллективного субъекта совместной деятельности. Свойство совместимости является производной деятельности управленческого персонала, построенной на знании и учете человеческого фактора.

Специфичность свойств субъекта социального взаимодействия или интегративного субъекта заключается в асиммет-

рии первичных свойств, то есть возникает асимметричная активность (участники взаимодействия не равны в мере активности по параметрам продолжительности, эффективности и качества), асимметричная осознанность (внешние воспринимаемые характеристики активности партнера осознаются быстрее и полней, чем характеристики собственной активности), асимметричная ответственность (как и в случаях межгруппового взаимодействия, ответственность за успех с большей вероятностью приписывается участниками социального взаимодействия себе, а ответственность за неудачу приписывается другому). Регуляция приобретает интегративный характер, то есть, как было показано в наших исследованиях [5, 6], регулируют социальное взаимодействие интегративные факторы (фактор формирующей среды, фактор ситуационной субъектности, фактор релятивного прогноза). Кроме того, регуляция становится многоуровневой.

Таким образом, выделенные нами критерии ставят вопрос о разработке многомерной и уровневой классификации субъектов деятельности. Частично эти критерии используются в отдельных отраслях психологии и смежных с нею дисциплинах. Однако целостная картина могла бы вывести изучение проблемы субъекта на качественно иной новый уровень.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев ; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 384 с.
2. Анцыферова, Л.И. Психологическое учение о человеке: теория Б.Г. Ананьева, зарубежные концепции, актуальные проблемы [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1998, № 1. – С. 3-15.
3. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. – М.: ИП РАН, 2000. – 342 с.
4. Журавлев, А.Л. Психология совместной деятельности [Текст] / А.Л. Журавлев – М.: ИП РАН, 2005. – 640 с.
5. Корнеева, Е.Н. Субъектная регуляция образовательного взаимодействия [Текст] / Е.Н. Корнеева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 153 с.

6. Корнеева, Е.Н. Образовательное взаимодействие как предмет психологической регуляции [Текст] / Е.Н. Корнеева // Психология обучения. – М., 2009. – № 12. – С. 14-21.

7. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 448 с.

8. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.

УДК 159.922.7

А.И. Коротаева

Динамика изменения характеристик противоположного пола в младшем школьном возрасте

В рамках изучения гендерных аспектов отношений младших школьников нами был использован «Рисунок другого».

Значимую роль в формировании отношений мальчиков и девочек играет социальный институт школы. Здесь ребенок продолжает приобретать социальный опыт контактирования со сверстниками и взрослыми, что способствует усвоению моделей поведения и его регулирования, вырабатываются ценностные установки.

В настоящее время наблюдается необходимость акцентировать внимание на гендерных стереотипах, которые формируются в практике школьного образования. Так, Т.А. Репина характеризует современное образование как систему, отражающую гендерные стереотипы. Учителя чаще обращают внимание на мальчиков, ориентируют их на достижение высокого результата. Низкие оценки девочек объясняются учителями недостатком способностей, подобная ситуация у мальчиков – недостатком трудолюбия и самодисциплины.

Для конкретизации роли гендерных стереотипов в конст-

руировании отношений младших школьников обратимся к результатам авторской модификации методики «Рисунок человека»: «Рисунок другого». Данный тест позволяет выявить гендерные стереотипы и аттитюды личности, суть отношений и взаимодействия полов в восприятии тестируемого; отражает эмоциональный аспект гендерных отношений, раскрывает доминирующую гендерную позицию к собственному и противоположному полу. При этом, когда недостаточно средств для вербализации сути понятий, используемых младшими школьниками в речи, они переходят на уровень эмоций и чувств, изменение которых отражается в изображении противоположного пола. После завершения работы необходимо попросить прокомментировать изображение, задать уточняющие вопросы, акцентируя внимание на интересующие аспекты отношений. Достоинством данного метода является его естественность, близость к обычному виду деятельности младшего школьника. Детям в начальной школе легко понять тестовую инструкцию, для выполнения методики не нужен высокий уровень развития речи.

В начале исследования нами был проанализирован характер отношения к другому полу. Для этого по каждому рисунку считалась сумма баллов по количеству прорисованных деталей, соответствующих полу:

Черты лица

Фигура

Рост

Одежда

Изображение предметов

Изображение деятельности

Стремление к эмоциональным контактам с противоположным полом.

Графические репрезентации позволили выявить гендерную позицию ребенка по отношению к противоположному полу. Доминантными характеристиками гендерной позиции являются гендерные стереотипы, гендерные установки и аттитюды младших школьников. Суть отношений и взаимодействия полов в восприятии тестируемого отражает инструментальный взгляд на гендер. Метод позволяет узнать точку зрения субъекта на эмоциональные аспекты отношений с

противоположным полом. Кроме того, рисунок другого отражает совокупность представлений о телесности, границах тела и отношении к нему, о принятии или непринятии телесности.

Согласно основным правилам интерпретации рисуночных методик, изображение лица противоположного пола дает представление о процессе гендерной социализации, комплексе эмоций, ожиданий и отношений, связанных с ним.

Отношения между мальчиками и девочками в младшей школе регламентируются гендерными нормами, которые предписывают им определенное, социально одобряемое поведение, которое проявляется в коммуникациях.

Как любая проективная техника, рисунок другого обращен не к рациональному началу личности ребенка, а к тем идеям, образам, связям и отношениям, которые лишены четкой определенности и логической последовательности, находятся в подпороговом состоянии и содержат смысл.

На рисунках фигуры мальчика и девочки зачастую помещались в систему окружающего мира, рисунки дополнялись предметами, фигурами животных и людей, что имеет неслучайный характер и интерпретируется в контексте гендерных характеристик младшего школьника.

В таблице показаны результаты данного исследования. Во втором классе как мальчики, так и девочки не имеют конкретного представления о противоположном поле. При этом девочки почти в два раза точнее определяют характеристику противоположного пола.

Значимые различия обнаруживаются между характеристиками другого пола у мальчиков и девочек ($U=615,500$ при $p \leq 0,000$).

Высокий авторитет маскулинных качеств как в среде девочек, так и мальчиков выражается в интересе и знании о «настоящем» представителе мужского пола. «Настоящий» мальчик по представлениям девочек полностью соотносится с традиционным положительным представлением о маскулинности.

Таблица

Результаты оценки отношения к противоположному
полу по методике Рисунок другого

	Количество прорисованных элементов, используемых для изображения представителя противоположного пола		
	Мх	СКО	Сv
	2 класс		
девочки	4,92	1,22	24,75
мальчики	3,79	1,69	44,64
все	4,41	1,55	35,06
4 класс			
девочки	5,87	0,89	15,18
мальчики	5,83	0,90	15,48
все	5,85	0,89	15,25

К четвертому классу практически стираются различия в определении представлений о противоположном поле между мальчиками и девочками. При этом как у мальчиков ($U=287,500$, при $p \leq 0,000$), так и у девочек ($U=770,000$, при $p \leq 0,000$) выделяются значимые различия в характеристике противоположного пола между вторым и четвертым классом. Младшие школьники в четвертом классе демонстрируют, главным образом, конкретные знания и представления о противоположном поле (Таблица). Так за время обучения в начальной школе они уточняют, обогащают и дифференцируют свои знания о «другом».

Подобная ситуация является во многом прогнозируемой. Социальное окружение способствует формированию знаний и характеристик о противоположном поле. Так, значительное количество учителей младших классов в рамках современной ситуации в образовании стремится использовать кроме фронтальных форм работы еще и групповые. Работа в группе предполагает умение выстраивать отношения со всеми ее участниками для получения высокого результата.

Кроме того, важной особенностью в динамике изображения другого является изменение содержания рисунка: уменьшение второстепенных деталей от второго к четвертому классу. Если второклассники изображают кроме основных фигур множество предметов и деталей, которые не имеют отношения к основному рисунку, при этом иногда фоновые элементы прорисованы качественнее, чем фигуры мальчика и девочки, то к четвертому классу ситуация изменяется – младшие школьники концентрируют внимание на основном изображении, стараются использовать для его конкретизации большое количество дополнительных элементов, что делает рисунок более информативным.

К четвертому классу обнаруживается не просто изображение двоих детей, а выявляется именно отношение между ними, то есть рисунок мальчика и девочки к концу младшего школьного возраста становится более эмоционально насыщенным. Происходит динамическое развитие от изображения внешней стороны общения до рисования собственно отношений с противоположным полом, как правило, через самоотношение. Так, во втором классе наибольшее выражение симпатии к противоположному полу – это изображение партнерства в совместной деятельности, чаще – игре. К концу младшего школьного возраста мы видим тенденцию к личностно – ориентированному общению, на рисунках детализируется изображение противоположного пола, появляется интерес к портретным характеристикам. Таким образом, гендерная сегрегация младших школьников имеет внешний, демонстративный характер, который сменяется тенденцией к все более заметной и открытой консолидации представительных разных полов.

Библиографический список

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология [Текст] : учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2007. – 431 с.
2. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-еврознак, 2001. – 320 с.
3. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика [Текст] / И.С. Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 391 с.

4. Радина, Н.К. Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях [Текст] / Н.К. Радина // Вопросы психологии. – 1999. - № 2. – С. 21-28.

5. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Прайм-еврознак, 2008. – 574 с.

УДК 159.913

Е.В. Литницкая

Представления родителей о здоровом образе жизни как фактор формирования внутренней картины здоровья у младших школьников

В последние десятилетия проблема сохранения и укрепления здоровья школьников является очень важной и значимой. Поводом для тревоги в современном обществе служит ухудшение уровня здоровья детей и подростков, увеличение числа детей, имеющих хронические заболевания. Среди факторов, влияющих на здоровье, можно назвать следующие: воздействие окружающей среды на организм человека, генетическая предрасположенность к заболеваниям, уровень медицинского обслуживания в стране. Но, безусловно, в значительной степени здоровье ребенка зависит от образа жизни семьи, в которой он живет и воспитывается.

Образ жизни характеризуется особенностями повседневной жизни человека, охватывающими его трудовую деятельность, быт, формы использования свободного времени, удовлетворение материальных и духовных потребностей, участие в общественной жизни, нормы и правила поведения. Образ жизни человека включает три категории: уровень жизни, качество жизни и стиль жизни.

Уровень жизни — это степень удовлетворения материальных, культурных, духовных потребностей (в основном экономическая категория).

Качество жизни характеризует комфорт в удовлетворе-

© *Е.В. Литницкая, 2012*

нии человеческих потребностей (преимущественно социологическая категория).

Стиль жизни — поведенческая особенность жизни человека, т. е. определенный стандарт, под который подстраивается психология и психофизиология личности (социально-психологическая категория).

Оценивая роль каждой из этих категорий в формировании здоровья, следует отметить, что при равных возможностях первых двух (уровень и качество), носящих общественный характер, здоровье человека в значительной мере зависит от стиля жизни, который в большой степени имеет персонифицированный характер и определяется историческими и национальными традициями и личностными наклонностями. По мнению Г.С.Никифорова, здоровый образ жизни – это концентрированное выражение взаимосвязи образа жизни и здоровья человека [3]. Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья и развития условиях. Он выражает определенную ориентированность деятельности личности в направлении укрепления и развития здоровья.

Здоровье по сути своей должно быть первейшей потребностью человека. Здесь речь идет о важнейшей роли воспитания у каждого члена общества отношения к здоровью как к одной из главных человеческих ценностей, а также о необходимости разработки основных положений и условий здорового образа жизни, методологии их внедрения, привития и освоения людьми. В достижении этой цели намечаются два основных пути. Первый – образование каждого человека, начиная с детского возраста: в семье, в дошкольных, школьных учреждениях, в колледжах, вузах и т. д. Второй – самовоспитание личности. Естественно, что для достижения здорового образа жизни необходимо сочетать оба пути. Следует особо отметить, что важную роль в формировании навыков здорового образа жизни, представлений ребенка о здоровье играет его семья. Именно в семье формируется внутренняя картина здоровья ребенка (ВКЗ), которая является своеобразным эталоном здоровья. Внутренняя картина здоровья – это особое отношение личности к своему здоровью, которое выражается в осознании его ценности и активно-позитивном стремлении к его совер-

шенствованию. В.А. Ананьев рассматривает ВКЗ как самосознание и самопознание человеком себя в условиях здоровья [1].

Особый интерес, по мнению Г.С. Никифорова, представляет изучение внутренней картины здоровья ребенка. Исследований в этом направлении крайне мало, за исключением фрагментарных исследований зарубежных и отечественных авторов. Сложная структура внутренней картины здоровья ребенка требует тщательного теоретико-методологического подхода к ее изучению. Возрастной анализ внутренней картины здоровья имеет большое значение не только в профилактике заболеваний, но и в формировании гармоничной личности. Формирование внутренней картины здоровья в процессе развития ребенка проходит несколько этапов. Для каждого этапа характерны основные системообразующие факторы, влияющие на адекватное отношение ребенка к своему здоровью. Рассмотрим особенности внутренней картины здоровья детей младшего школьного возраста. На начальном этапе у младших школьников преобладает непосредственно-чувственное отношение к своему здоровью. В младшем школьном возрасте отношение к здоровью еще не анализируется, то есть оно не включается в смысловую структуру. Преобладание эмоциональных суждений о здоровье обусловлено конкретно-ситуативным характером мыслительных операций у детей младшего школьного возраста. Например, хорошее здоровье дети этого возраста связывают с хорошим питанием, соблюдением режима, с двигательной активностью, с подчинением требованиям взрослых и т. д. Углубленный анализ окружающей действительности и познание ее сущности формируется у ребенка к концу младшего школьного возраста. С формированием логического мышления повышается осознание ребенком своих физических и психических возможностей. В этот период у ребенка появляется повышенный интерес к своему телу. Осознанная забота ребенка о своем здоровье может проявляться уже в выработке им определенной стратегии поведения по сохранению и укреплению своего здоровья [3].

В первую очередь нас интересует роль семьи в процессе формирования достаточно устойчивых структур, отвечающих за состояние здоровья конкретной личности. Здоровое, полноценное развитие индивида и раскрытие заложенного в нем самой приро-

дой потенциала здоровья могут рассматриваться как функции социальной и психологической структуры семьи. Укоренившиеся в семье социальные представления, эмоционально-значимые отношения и поведенческие стереотипы в значительной мере детерминируют структуру и характер формирующейся в психике внутренней картины здоровья ребенка. Нами проведено эмпирическое исследование, целью которого было изучение влияния представлений родителей о здоровом образе жизни на формирование внутренней картины здоровья у младших школьников. Наше исследование выполнено в русле теории социальных представлений, разработанной лидером французской социальной психологии С. Московичи и рассмотренной О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатовым [2]. Автор теории исходит из положения, что высказывания, мнения и их оценка о разнообразных социальных явлениях организованы различным образом в различных классах, культурах и группах, а значит, должны рассматриваться как характеристики самих групп, а не отдельных их членов. Эти мнения и представления образуют системы, обладающие особым языком, структура и логика которого детерминирована условиями социальной жизни. Можно сказать, что каждое сообщество в рамках своей социальной практики создает собственную «теорию», охватывающую те или иные феномены обыденного сознания. Социальные представления Московичи расценивал как визитные карточки социальных групп, в которых отражается отношение группы к социально значимому объекту.

Для решения задачи исследовать особенности представлений родителей о здоровом образе жизни в качестве диагностического инструментария мы использовали методику изучения социально-валеологического состояния семей по Р.А.Захаровой. Цель данной методики – выяснить понимание и соблюдение родителями здорового образа жизни. Методика широко используется в работе с семьями учащихся и дает практическую пользу в осуществлении лично-ориентированного подхода. Автор методики предлагает респондентам из тринадцати факторов выбрать те, которые они относят к здоровому образу жизни. Среди этих факторов: физическая активность, соблюдение режима сна, соблюдение режима питания, отказ от наркотиков, теплые отношения в семье, отказ от курения, оптимистичное настроение, серь-

езное отношение к здоровью, отказ от алкоголя, материальный достаток, сексуальная удовлетворенность, самообладание, самоотдача в работе. В ходе исследования мы выделили две группы родителей. Первая группа – это родители, у которых ограниченные представления о ЗОЖ. Вторая группа – это те родители, у которых более полные, широкие представления о ЗОЖ. В соответствии с разделением родителей на группы мы разделили и детей на две группы. Сравнивая представления родителей и их детей о здоровом образе жизни, мы получили следующие результаты:

1. Самооценка здоровья младших школьников не зависит от самооценки здоровья их родителей.

2. Более высокую самооценку своего здоровья имеют родители, для которых важными являются такие факторы здорового образа жизни, как серьезное отношение к здоровью, оптимистичное настроение, отказ от курения и наркотиков, самоотдача в работе и теплые отношения в семье.

3. Родители, у которых более полные, широкие представления о ЗОЖ, придают большее значение психологическим и социально-психологическим факторам для поддержания здоровья, чем родители, у которых ограниченные представления о ЗОЖ.

4. Психологические компоненты представлений о ЗОЖ родителей и детей связаны между собой при условии, что у родителей эти представления высоко сформированы и в плане формирования психологической составляющей внутренней картины здоровья ребенка играют важную роль.

Таким образом, мы сделали главный вывод: если психологические компоненты здорового образа жизни у родителей в целом имеют высокий уровень сформированности, то дети этих родителей характеризуются также хорошо сформированным психологическим компонентом внутренней картины здоровья. Другими словами, если родители полагают, что серьезное отношение к здоровью, самообладание, оптимистичное настроение и самоотдача в работе – это важные факторы здорового образа жизни, то дети этих родителей считают, что здоровье – это ценность и для здоровья важны положительные эмоции и хорошее настроение.

Библиографический список

1. Ананьев, В.А. Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания [Текст] / В.А. Ананьев // Психология здоровья // под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: СПбГУ, 2000. – 223 с.

2. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: этапы, представления, установки [Текст] / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Академия, 2001. – 352 с.

3. Психология здоровья [Текст] : учебник для вузов / под ред. Г.С.Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.

УДК 159.9.01

В.А. Мазилев

Междисциплинарные исследования в психологии: методологические проблемы

В настоящее время организация комплексных психологических исследований сталкивается со значительными трудностями, вследствие чего комплексные исследования и разработки оказываются существенно менее эффективными, чем это предполагалось. Подчеркнем фундаментальный характер данной проблемы, от ее решения зависит эффективность осуществления как комплексных исследований в рамках психологии (взаимодействие между отраслями психологической науки), так и организация междисциплинарных исследований (взаимодействие психологии с другими науками). Хотя данной проблематике уделяется значительное внимание исследователей, проблема на настоящий момент не решена. Теория комплексных психологических исследований как научная концепция, отражающая специфику психологического исследования, еще не разработана. Причина этого состоит в том, что исследователи стремятся, как правило, разработать принципы организации и процедуры такого рода исследований. Предполагаем, что возможна разработка методологии и теории проведения комплексных психологических исследований, исходя из понима-

© В.А. Мазилев, 2012

ния предмета психологической науки.

Эффективность комплексного исследования в психологии в значительной мере обусловлена степенью концептуального совпадения понимания и трактовки предмета психологии в научно-исследовательских подходах в тех предметных областях, которые будут взаимодействовать в данном исследовании, что фактически не учитывается в представленных в настоящее время концепциях комплексных исследований в психологии. Следовательно, методологические основания (и основанная на них теория) должны раскрывать способ трактовки предмета, представленный в научных подходах, реализующихся в комплексном исследовании. Новизна подхода состоит в том, что в нем реализуется разработка методологии и теории проведения комплексных психологических исследований, исходя из понимания предмета психологической науки.

Б.Г.Ананьев в работе "Человек как предмет познания" рассмотрел связи психологии с другими научными дисциплинами. Анализ этих связей в рамках разработанной Ананьевым концепции комплексного человекознания позволил сделать вывод, что психология синтезирует достижения других наук [1]. Известный отечественный психолог Б.Ф.Ломов в книге "Методологические и теоретические проблемы психологии" отмечал: "Важнейшая функция психологии в общей системе научного знания состоит в том, что она, синтезируя в определенном отношении достижения ряда других областей научного знания, является интегратором всех (или во всяком случае большинства) научных дисциплин, объектом исследования которых является человек. Как отмечал Ананьев, именно в этом состоит ее историческая миссия, с этим связаны перспективы ее развития. Психология осуществляет интеграцию данных о человеке на уровне конкретно-научного знания. Более высокий уровень интеграции - это, конечно, задача философии" [4, с.19]. Ломов отмечает, что взаимодействие психологии с другими науками осуществляется через отрасли психологической науки: с общественными науками через социальную психологию, с естественными - через психофизику, психофизиологию, сравнительную психологию, с медицинскими науками - через медицинскую психологию, патопсихологию, нейропсихологию и

др., с педагогическими - через психологию развития, педагогическую психологию и др., с техническими - через инженерную психологию и т.д. Важным фактором дифференциации психологии являются именно отношения с другими науками [4].

Сегодня, в начале второго десятилетия XXI века, мы можем констатировать, что психология несомненно приобрела статус самостоятельной научной дисциплины, хотя реально ведущего центрального положения среди других наук пока еще не получила. Сейчас приходится констатировать, что прогнозы и надежды в целом не оправдались: статус психологии вовсе не так высок, а влияние на другие дисциплины не так сильно, как это следует из определения психологии как науки, имеющей особое положение среди других.

Важным событием явилась публикация статьи А.Л.Журавлева «Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии» [2]. Работа посвящена чрезвычайно актуальной методологической проблеме, т.к. в психологии традиционно важное место принадлежит междисциплинарным исследованиям. А.Л. Журавлев отмечает: «В настоящее время приоритетными в большой мере становятся междисциплинарные исследования, и это касается не только психологии или социогуманитарных наук, но и всей науки в целом» [2, с.15]. Междисциплинарные исследования имеют для психологии особое значение, т.к. «... сама проблема психического изначально является междисциплинарной. В ее исследовании у психологической науки нет и не может быть монополии: феномен психики по своей объективной природе предполагает междисциплинарность его изучения» [2, с.17]. Чрезвычайно актуально выделение уровней, на которых может быть реализовано междисциплинарное исследование: «В психологической науке междисциплинарность реализуется в исследованиях нескольких, как минимум, трех уровней. Первый – внутриспсихологический – подразумевает исследования тех проблем, которые возникают на границах различных психологических направлений и отраслей» [2, с.17]. В первом уровне могут быть выделены подуровни: «Внутриспсихологический уровень, в свою очередь, может быть

разделен на два подуровня. Во-первых, это отраслевой, а точнее, внутриотраслевой уровень, к которому можно отнести исследования на границах разных научных разделов, направлений, проблем или тем, но внутри конкретной отрасли психологии. Во-вторых, это межотраслевой уровень исследований, сформировавшийся на границах самых разных отраслей психологии» [2, с.18].

Второй уровень – внешнепсихологический уровень междисциплинарности подразумевает исследования, пограничные с другими науками: медициной, физиологией, техническими науками, лингвистикой, историей, экономикой, социологией, наукой управления, политологией, этнологией и т.д. [2, с.20].

«Необходимо обратить внимание и на третий уровень междисциплинарности, имеющий некоторую специфику, характерную именно для психологии: она не только успешно функционирует на границах с другими науками, но и отдельные ее отрасли полностью «внедрились» в ряд наук, реально став их структурными составляющими и специальностями (в этом принципиальное отличие психологии)» [2, с.21]. Данный аспект важен, поскольку позволяет не только лучше понять современное состояние психологической науки, но и выстраивать перспективные прогнозы дальнейшего развития науки, важность чего переоценить невозможно.

Исследователь делает глубокие выводы, касающиеся особой роли междисциплинарных исследований в области психологии. Междисциплинарность в психологии неизбежна, принципиально междисциплинарными, по сути, являются попытки понять природу психического. «Многочисленные попытки понять природу психического привели к осознанию необходимости решения как минимум трех фундаментальных проблем: психофизической, психофизиологической и психосоциальной. Это же основные направления научного анализа психики, составляющие, по Б.Ф.Ломову, систему ее измерений» [2, с.27].

«Однако с уверенностью можно утверждать, что даже решение всех трех классических для психологии проблем не приведет к полному или хотя бы приемлемому для сегодняшнего времени пониманию природы психического. С этой целью наряду

с ними крайне важно разрабатывать и учитывать результаты исследования целого ряда других проблем, например: психоэволюционной, психоисторической, психогенетической, психоморфологической и т.д., содержание которых далеко не исчерпывается тремя более известными и выделенными выше проблемами. С некоторой вероятностью можно предположить, что в перспективе названные и некоторые другие (например, психохимическая) станут наиболее актуальными направлениями исследований природы психического» [2, с.28-29].

В работе А.Л.Журавлева рассматриваются также, что очень важно, трудности и ограничения, с которыми сталкиваются междисциплинарные исследования. Может создаться впечатление, что психология «обречена» только на междисциплинарные исследования. Автор анализирует трудности и ограничения междисциплинарных исследований в области психологии. Он утверждает, что:

1. Неправомерно понимание, что междисциплинарные исследования – единственная форма исследований в психологии.

2. Неизбежны издержки, то есть негативные для психологии следствия междисциплинарных исследований (например, редукция психического к непсихическому).

3. Существуют сложности и трудности междисциплинарных исследований. «Междисциплинарные исследования всегда дают плюралистичное (в смысле множественное) знание, однако степень этой плюралистичности может быть чрезвычайно высокой, что вызывает сложности в интеграции полученного знания; междисциплинарные исследования нередко характеризуются низкой совместимостью используемых языков разных наук, а повышение уровня взаимного понимания представителей этих наук требует либо явного упрощения языков, либо занимает много времени; программы междисциплинарных исследований включают разные методы, но нередко различного уровня их разработанности, что объективно зависит от состояния конкретной науки, при этом одни методы по различным причинам становятся главными в программе, а другие – вспомогательными и т.п.; все это приводит к получению результатов разной степени точности и надежности» [2, с.32].

Таким образом, в этой статье дается глубокий методологический анализ возможностей и перспектив использования междисциплинарных исследований в современной отечественной психологии. В целом соглашаясь с выводами, полученными в исследовании А.Л.Журавлева, остановимся подробнее на одном важном методологическом моменте. А.Л.Журавлев предупреждает, что в качестве негативного следствия для психологии возможна редукция психического к непсихическому. На этом аспекте мы подробно остановимся ниже в связи с обсуждением вопроса о трактовке предмета психологии в междисциплинарном исследовании. А сейчас попытаемся сформулировать общие положения об основаниях разрабатываемого подхода.

Реализуемый методологический подход базируется на положениях, установленных в предыдущих исследованиях автора. Основные положения:

1. Развитию интеграционных процессов в психологической науке препятствует недостаточная разработанность коммуникативной методологии и соответствующего понятийного аппарата. Было показано наличие предтеории как предварительного (часто не формулируемого исследователем, поэтому не получающего отражения в текстах) знания, предшествующего проведению научного исследования. Реконструкция реального содержания предтеории является обязательным условием для конструктивного соотнесения психологических концепций. Очевидно, что организация продуктивного комплексного исследования вне такого соотнесения невозможна.

2. Было проведено исследование, посвященное разработке основ коммуникативной методологии, направленной на создание модели, позволяющей реально соотносить различные психологические концепции. Были сформулированы основные направления использования коммуникативной методологии, что создало реальную базу для осуществления интегративных процессов. Наиболее важные результаты этого этапа исследований состояли в том, что была предложена конкретная технология соотнесения различных психологических концепций, описана методика определения

реального и мнимого спектра значений основных психологических понятий в свете разрабатываемого уровневого подхода.

3. Другим важным основанием явилась разработка методологии, ориентированной на интеграцию психологического знания, и вспомогательного методологического аппарата, создающих основы для построения конкретной технологии осуществления интеграции психологического знания.

4. Было показано, что необходим уровневый подход к пониманию предмета психологии. Выявлены уровни (декларируемый, рационализированный, реальный) предмета, определены функции, которые должен выполнять концепт «предмет психологии» в структуре психологического знания. Было показано, что ограниченное понимание предмета психологии, характерное для современной науки в целом, ведет к затруднениям в организации междисциплинарных исследований и неизбежно приводит к редукционизму в той или иной форме.

5. Была разработана когнитивная методология, в которой предусмотрено включение частных методологических концепций предмета психологии, ее метода, психологической теории, объяснения в общее методологическое пространство, что, с одной стороны, углубляет понимание психологических проблем, а с другой, открывает новые перспективы, в частности, для проведения комплексных исследований.

6. Было показано, что эффективность комплексных психологических исследований определяется в значительной мере тем, насколько близким является понимание предмета в научных подходах различных отраслей психологии. Это делает необходимым учет различий в понимании предмета в различных областях психологии при организации комплексного исследования.

Не имея возможности обсуждать здесь проблему методологии комплексных и междисциплинарных исследований в психологии в целом, остановимся лишь на двух важнейших моментах: проблеме предмета и проблеме соизмеримости психологических теорий.

Наиболее важной, на наш взгляд, является проблема предмета психологии. Эта проблема является источником постоянных недоразумений. Действительно, в современной психологии мы имеем дело с «многоступенчатым» предметом («декларируемый», «рационализированный», «реальный»). Важно подчеркнуть, что, «закрывая» эту проблему (как часто и происходит), мы лишаемся надежды на установление какого-либо взаимопонимания в психологии (см. [5]).

Как мы полагаем, современной психологии требуется новое, более широкое понимание психики. Каковы же перспективы разработки этой проблемы на современном этапе развития психологической науки? В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана [5]. Второй этап – содержательное наполнение концепта предмет психологии. И здесь работа уже проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека». Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместиив всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественно-научной и гуманистической ориентациями в психологии и т.п. – эти важнейшие проблемы являются следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета - это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии.

Вторым методологическим основанием для реализации междисциплинарного подхода является идея *соизмеримости* психологических концепций. Многие психологи разделяют мнение, что психологические концепции несоизмеримы. При этом обычно ссылаются на работу Томаса Куна «Структура научных революций», в которой он, как многие полагают, обосновал этот тезис [3]. Обратим внимание, что обычно те психологи, которые восприняли куновские положения, говорят

о несоизмеримости теорий вообще. Попробуем критически отнестись к распространению выводов куновской теории на психологию. Выскажем некоторые соображения, которые, на наш взгляд, вносят долю сомнения в применимости идей классика к предметной области психологии.

1. Рассуждения Т.Куна основываются на примерах и обобщениях, взятых из истории естественных наук. Никем пока не доказано, что эти рассуждения имеют столь универсальный характер, что могут адекватно представлять ситуацию в области научной психологии.

2. Обычно упускается из виду, что ключевым моментом для рассуждений Т.Куна является научная революция. Кун говорит именно о несоизмеримости *предреволюционных* и *послереволюционных* нормальных научных традиций. В психологии дело чаще всего обстоит не так, поскольку психология явно не является монопарадигмальной дисциплиной, поэтому безоговорочный перенос куновских рассуждений на область психологии сомнителен.

3. В психологии мы действительно имеем различные теории одного явления (число их исчисляется десятками). Подчеркнем, что авторы новой теории не ставят перед собой задачи опровергнуть другие теории. Задачу они видят скорее в том, чтобы дать адекватное описание и объяснение психического феномена. В этом случае говорить о революции не приходится. Поэтому речь о *переходе между конкурирующими парадигмами*, естественно, не идет. Таким образом, в психологии чаще всего просто нет задачи опровержения старой точки зрения, там лишь заявляется новый подход.

4. По Куну, *переход между конкурирующими парадигмами* не может быть осуществлен постепенно, шаг за шагом, *посредством логики и нейтрального опыта*. В этом моменте, возможно, наблюдается радикальное расхождение между естественными науками и психологией. Дело в том, что количество «степеней свободы» при рассмотрении психических явлений значительно больше, чем в любой из естественных наук. Это совершенно естественно, если принять во внимание сложность самих объекта и предмета психологической науки. Соответственно, имеется значительно большее число возможных аспек-

тов анализа. В этой связи важно подчеркнуть, что при формулировании теории важнейшую роль играют не осознаваемые самим исследователем процессы. Предтеория – исходные представления ученого, она предшествует исследованию, часто вообще не осознается самим исследователем и выступает в качестве неявного основания исследования. Выявлено, что предтеория играет определяющую роль при проведении исследования в области психологии [6].

5. Становится понятно, что противоборство между парадигмами Т.Кун рассматривает как естественный процесс развития научного знания. Если использовать введенное выше различие стихийной и целенаправленной интеграции, можно предположить, что вполне возможна ситуация, при которой работа соотнесения концепций выполняется незаинтересованным, нейтральным лицом – методологом или историком науки, т.е. становится целенаправленной. Логично предположить, что в такой работе становится возможным то, что недоступно при стихийном соотнесении, особенно если вспомнить о том, что процедура предполагает выявление не осознаваемых самими исследователями оснований.

6. Наконец, обратим внимание на то, что Т.Кун исходит из явной аналогии между гештальтистскими исследованиями восприятия и переходом от одной парадигмы к другой. Действительно, хорошо известно, к примеру, что в случае «двойных» изображений нельзя воспринимать одновременно оба изображения на картинке. Переход от одного изображения к другому осуществляется внезапно, в виде скачка. Иными словами, Томас Кун использует эти опыты как *моделирующее представление*, которое оказывается неадекватным.

Таким образом, мы полагаем, что принципиальная несоизмеримость теорий и концепции в современной психологии не доказана. Идея соизмеримости реализуется нами в концепции когнитивной методологии психологии [7].

Можно полагать, что разработка методологии комплексных и междисциплинарных исследований на основаниях, представленных выше, будет способствовать повышению эффективности этой разновидности психологических исследований.

Необходимо специально подчеркнуть, что разрабатывать проблему предмета (хотя это и важнейший вопрос методологии) необходимо именно **в комплексе с другими методологическими проблемами.**

В предшествующих работах было показано, что методология психологической науки имеет исторический характер. Она отвечает на те задачи, которые встают перед психологией в тот или иной момент времени [6]. В последние годы на первый план выходит задача разработки общей когнитивной методологии психологии. Когнитивная методология – методологическая дисциплина, трактующая общие принципы, подходы и технологии познания психического. (Могут быть выделены и другие методологические дисциплины, в частности, коммуникативная методология и методология психологической практики. В данном тексте речь будет идти о разработке общей когнитивной методологии, что составляет в настоящий момент наиболее актуальную методологическую задачу). Дело в том, что резерв, который состоял в разработке отдельных изолированных методологических проблем (хотя и, несомненно, важнейших для психологии), к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент актуальна разработка проблем в комплексе, что ставит задачу разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотнесенными в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотнесении видится новый резерв методологических исследований и разработок.

Главная сложность в разработке общей методологии заключается в том, что исследования разными авторами проводятся с различных методологических позиций. Это естественно, т.к. разработка фундаментальных проблем психологии (например, проблемы предмета, метода психологии, объяснения и т.д.) сопряжена с большими трудностями, поэтому множественность исследовательских подходов в психологии традиционна. На этом основании многими авторами утверждается, что разработка общей методологии в современных условиях невозможна.

Выдвигаются принципы методологического плюрализма (С.Д.Смирнов) и методологического либерализма (А.В.Юревич), что означает в лучшем случае лишь сосуществование различных методологий.

Мы разделяем следующую позицию: 1) разработка общей методологии возможна, т.к. существует универсальная модель, позволяющая свести в «общем исследовательском пространстве» важнейшие методологические категории; 2) использование интегративной модели позволяет учесть наработки ведущих отечественных и зарубежных методологов, что позволяет сделать разработанная нами ранее соотносительная модель (коммуникативная методология).

Общая методология психологии – непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Такую методологию можно назвать интегративной.

Интегративная когнитивная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) должна быть достаточно широкой, т. е., как минимум, включать в себя основные названные компоненты методологии (предмет, метод, теория, объяснение и др.); 2) должна иметь достаточно универсальный характер в том смысле, что должна быть приложима к широкому кругу психологических концепций. Задача выполнима, если в качестве основы выступит общая схема психологического исследования. В самом общем виде она может быть представлена в следующем виде. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, определенная проблема, предтеория (в структуру которой входят базовая категория, идея метода, моделирующие представления, организующая схема), метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования. Подчеркнем,

что данная схема является замкнутой, т.е. теория является основанием для постановки новой проблемы.

На этой методологической основе нами была разработана схема соотношения теории и метода в психологии. Она имеет объективную основу (основанием выступает схема организации психологического исследования, имеющая универсальный характер и представляющая собой структурный инвариант).

В рамках настоящей статьи (в силу ограниченности объема) нет возможности дать хотя бы эскиз общей когнитивной методологии или характеристику основных частных методологических концепций [7].

Полагаем, что разработка когнитивной методологии будет способствовать и продвижению в понимании психики и проведению новых исследований.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г.Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1969. – 339 с.

2. Журавлев, А.Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии [Текст] / А.Л. Журавлев // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / под ред. А.Л.Журавлева, А.В.Юревича. - М.: ИПРАН, 2007. – С. 15-32.

3. Кун, Т. Структура научных революций [Текст] / Т.Кун / пер. с англ., сост. В.Ю. Кузнецов– М.: АСТ, 2003. – 605 с.

4. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф.Ломов. – М., 1984. – 433 с.

5. Мазиллов, В.А. О предмете психологии. [Текст] / В.А.Мазиллов // Методология и история психологии: научный журнал. – Т.1. - Вып. 1. - 2006. – С. 55-72.

6. Мазиллов, В.А. Методология психологической науки: история и современность [Текст] / В.А.Мазиллов. – Ярославль: МАПН, 2007. – 351 с.

В.А.Мазилев, В.А.Янчук

Культурный фрейминг: методология исследования

*(Работа выполнена при поддержке РГНФ,
грант 11-26-01001 а/ Вел)*

Исследований культурного фрейминга в отечественной социальной психологии еще не проводилось. В мировой психологии данные исследования еще только начинаются и имеют в основном постановочный характер. Проведенные исследования позволили заключить, что исследования культурного фрейминга могут быть успешно соотнесены с теми исследованиями, которые традиционно проводятся в отечественной социальной психологии. Проведен теоретический анализ культурных оснований российского культурного фрейминга. В проведенном анализе представляется проблемное поле кросс-культурных сравнений в аспекте определения нерешенных вопросов в области методологии, теории и метода исследования современной психологии [1],[2]. Предлагается социокультурно-интердетерминистский диалогический подход к анализу кросс-культурной психологической феноменологии в ракурсе предоставления ресурсов углубления ее понимания [4]. Обозначается проблема культурного фрейминга в межкультурных различиях и определяются перспективы и направления его изучения. Определяются перспективы исследования возможностей и направлений углубления взаимопонимания в условиях культурного многообразия. Обозначенное проблемное поле обусловило основную цель данного исследования – разработать концептуальные теоретико-методологические основания исследования проблематики культурного фрейминга. Сложность достижения данной цели обусловлена следующими обстоятельствами:

- отсутствием непосредственного доступа к внутренним и внешним детерминантам поведения личности, порождающим многоголосие трактовок и интерпретаций изучаемой феноменологии;

- мультиприродной сущностью личности, выражающейся в интердетерминистском взаимодействии разнокачественных природ (биологическое, символическое, рефлексивное);

- многомерностью личности (осознаваемое – неосознаваемое – экзистенциальное), обуславливающей необходимость интеграции разнокачественных данных;

- полидисциплинарным и полипарадигмальным характером изучения феноменологии личности, обуславливающим необходимость нахождения особого типа интеграции и методологии.

Многомерность и качественная разноприродность психологической феноменологии требуют особого типа понимания психологической феноменологии, предполагающего, во-первых, исходную толерантность, плюралистичность и рефлексивность сознания исследователя; во-вторых, процессуальность; в-третьих, социокультурную интердетерминированность; в-четвертых, сосуществование качественно разнородных природ; в-пятых, экзистенциальную бытийность; наконец, в-шестых, механизмов особого типа интеграции как разнокачественных природ, так и знаний, накопленных в альтернативных традициях и подходах. Обозначенные особенности проблемного поля послужили основанием для разработки методологического подхода, обозначенного нами как социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива углубления понимания личности, содержательные характеристики которой представлены в серии статей [3-8].

Данный методологический подход хорошо сочетается с технологиями коммуникативной методологии, позволяющими соотносить между собой различные подходы и осуществлять интеграцию психологического знания [2].

В теоретическом аспекте исходная идея разворачивается в признании принципиальной возможности и необходимости существования различных, в том числе и альтернативных, систем парадигмальных координат, исследовательских методоло-

гий, теоретических моделей как ресурса поступательного движения в развитии и углублении понимания сути и психологических особенностей изучаемой феноменологии, гарантирующего преодоление издержек любого монополизма, пусть и осознаваемого в данной временной перспективе как наиболее продуктивного [3], [5]. Эта идея в полной мере соответствует культурно-научной традиции постмодерна, провозглашающей торжество многообразия как ресурс углубления и развития науки, культуры и общества в целом и психологического знания в частности.

Осознание проблемы сложности прогрессирования психологического знания в условиях многообразия обусловило поиск соответствующих механизмов взаимообогащения и взаиморазвития субъектов создания научного знания. Следовательно, и межкультурное взаимопонимание также носит диалогический характер. Значение не схватывается, не отражается, а формируется и уточняется в диалоге участвующих в процессе взаимного познания и понимания людей, направленном на выработку совместных решений с учетом наличного потенциала участвующих сторон. Без взаимопонимания нет ни взаимообогащения, ни взаиморазвития, достижение которых становится возможным только через диалог и посредством диалога. С учетом конвенционального характера современного знания оно должно быть диалогическим по своей природе. Это требует изменения исследовательской методологии: от интраспективной (методология первого лица, основывающаяся на самоанализе) через экстраспективную (методология третьего лица, основывающаяся на отстраненном, опосредованном наблюдении) к диалогической (методология второго лица), предполагающей активный, субъект-субъектный характер взаимодействия исследователя и исследуемого, направленного на взаимопрояснение адекватности сформировавшегося поля разделяемых значений, понимания переживаний и чувств. Примерами такого рода диалогических методологий являются нарративная методология.

Понимание необходимости выработки критериев оценки адекватности и путей согласования разноголосых объяснений, т.е. их интеграции, приводит к осознанию того, что она становится возможной только в диалоге и посредством диалога, открытого другим голосам. Открытость другим голосам является

основополагающим свойством толерантного и плюралистичного сознания, являющегося высшим достижением современной цивилизации, что становится особенно важным для современного постнеклассического состояния научного знания, характеризующегося включением в предмет рассмотрения его субъекта, являющегося членом сообщества и неизбежно проецирующего его состояние на научное объяснение.

Эти исходные посылки легли в основание разработанного авторского интегративно-эклетиического подхода к анализу психологической феноменологии в условиях существующего многообразия. В его рамках обосновывалась необходимость постижения природы психологической феноменологии через сопровождаемую критической рефлексией интегративную эклектизацию различных традиций, подходов, логик и инструментов, при сохранении их автономии в последующем развитии. Суть подхода заключается в многоплоскостном, полилинейном, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного инсайтирования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, диатропичности изучаемого феномена. [6]. Становление в позицию оппонента, включение в конкуренцию идей, критическая рефлексия, критическое позиционирование предоставляют возможность отстраненного анализа, превращающегося в еще один «вечный движитель» прогресса знания. В рамках подхода обосновывается необходимость смены одномерной логики или/или, верно/неверно, лежащей в основании классической рациональности, на постнеклассическую многомерную логику и/и, создающую основания для диалога и объединения ресурсов всех участвующих сторон на пути углубления представлений о природе и своеобразии психологической феноменологии.

Методологический фундамент интегративной эклектики составляют понятия поливариантности истины, онтологического плюрализма, диалогики и диатропики. Интегративная эклектика предполагает привлечение к анализу находок и достижений тех традиций и подходов, которые наиболее продуктивно работают в конкретной феноменальной области с последующей возможностью диффузии инсайтов и идей, их критической рефлексии через альтернативное позиционирование, способствующее пре-

одолению парадигмальной и авторской предубежденности и на этой основе продвижения к более глубокому постижению исследуемого феномена, переходу на более высокий уровень обобщения за счет рассмотрения теоретических построений разных порядков сложности [4], [5], [6].

Интегративная эклектика предлагает механизмы развития психологического знания, в качестве которых выдвигаются парадигмальное позиционирование; интегративно-эклектический диалог альтернативных традиций и критическое рефлексивное позиционирование (альтернативный круг) [4].

Качественная гетерогенность природы психологической феноменологии и ее проявлений, ее представленность в мультипарадигмальной системе координат была положена нами в авторское определение предмета психологического знания как бытия-в-мире самости, как био-психосоциальной социокультурно-интердетерминированной диалогической сущности во взаимодействии с социальным и природным окружением в осознаваемо-неосознаваемо-экзистенциальном измерении. Обозначенный трехмерный континуум является задающим рамки психологического объяснения и понимания, предполагающего нахождение согласований, предоставляющих относительную определенность (упорядоченность) в само- и мироотношении. Такого рода качественная разноприродность требует и особого типа объяснения психологической феноменологии, предполагающего, во-первых, исходную толерантность, плюралистичность и рефлексивность сознания исследователя; во-вторых, процессуальность; в-третьих, социокультурную интердетерминированность и конструируемость; в-четвертых, сосуществование качественно разнородных природ; в-пятых, экзистенциальную бытийность; наконец, в-шестых, механизмов особого типа интеграции как разнокачественных природ, так и знаний, накопленных в альтернативных традициях и подходах.

В соответствии с разрабатываемым подходом такого рода углубление понимания психологической феноменологии кросс-культурных сравнений становится оптимальным при соблюдении следующих условий:

- плюралистичности и толерантности по своей сути, реализующейся в исходном осознанном принятии факта возможно-

сти и полезности существования альтернативных объяснений природы анализируемых феноменов;

- согласованности исходных онтолого-эпистемологических оснований, определяющих отношение к наиболее фундаментальным вопросам, связанным с познаваемостью изучаемой и объясняемой реальности, сопровождаемой констатацией совпадения и рассогласования позиций;

- социокультурной интердетерминированности, выражающейся в признании взаимовлияния и взаимообусловленности всех факторов, присутствующих в процессе функционирования изучаемого феномена;

- диалогичности, проявляющейся в способности созидания совместного знания с учетом индивидуальных и культуральных различий, основанной на логике взаимообогащения и взаиморазвития [4], [5].

Внедрение подхода в методологическом аспекте позволило показать необходимость сочетания возможностей эксплицитно- и имплицитно-структурированного теоретического доказательства. В области метода исследования обоснована необходимость оптимального сочетания возможностей количественных и качественных методов, примером чего является методологическая триангуляция и ее авторская модификация интегративной эклектики путем триангуляции, позволяющая дополнить традиционные методы психологического исследования, ориентированные на сферу осознаваемого, ресурсами психоаналитического и экзистенциально-феноменологического инструментария, а также методология диалогического анализа процесса взаимопонимания в глубинных интервью.

Социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива углубления понимания психологической феноменологии акцентирует внимание на текстовой опосредованности ее изучения, требующей скрупулезной работы по реконструкции многочисленных контекстов, определяющих аутентичность описания, объяснения и интерпретации. Это обуславливает продуктивность использования возможностей дискурсного, нарративного, конверсационного и герменевтического анализа, а также диалогических методологий, позволяющих реконструировать контексты, определяющие глубинные значения и смыслы, экзи-

стенциальные переживания, выявлять процессуальные и динамические особенности диалогического формирования разделяемых полей значений и переживаний в межличностном взаимодействии с учетом их интерсубъективного и интертекстуального характера.

Полагание на самоописания и описания анализируемой феноменологии, самоотчеты, нарративы, транскрипты диалогов в качестве эмпирической фактуры научного анализа позволило реализовать идею культурных и субкультурных фреймов, представляющих интерпретативные структуры, определяющие отношение к событиям и происходящему означенным или осмысленным образом и выполняющим функцию организации опыта, переживания происходящего и управления действиями, позволяющими локализовать, воспринять, идентифицировать и обозначить бесконечное количество аспектов происходящего.

Впервые понятие фрейма было введено Ирвином Гоффманом для обозначения способа, используемого людьми в повседневной жизни для упорядочивания или структурирования мира посредством утверждений, позволяющих распознавать и сортировать социальные феномены. Гоффман определяет фрейм как «определения ситуаций (которые) построены в соответствии с принципами организации, управляющей событиями – в частности, социальными – и нашей субъективной вовлеченности в них». Основная проблема реализации данной идеи заключается в определении того, сколько таких фреймов существует.

Одной из первых попыток эмпирического исследования межкультурных различий в обозначенном ракурсе стала совместная работа японских и американских психологов «Японские фреймы мышления: культурная перспектива в развитии человечества», в которой с японской научной скрупулезностью описаны культурные различия американцев и японцев в социализации, традициях, ценностных ориентациях, поведении, обуславливающие различия в интерпретации, понимании и переживании самых разнообразных событий и фактов. Это исследование, носящее во многом перспективный характер, со всей убедительностью показывает необходимость и полезность проведения подобных исследований и на других культурах, что и приведет к получению тех самых исходных оснований для нахождения

межкультурного взаимопонимания с учетом наличных сходств и различий. Его результаты показывают, что за поверхностью наблюдаемой коммуникации скрывается айсберг культурно специфичных иерархий ценностей, метафор, аллегорий, способов принятия решений, традиций и многого другого, существенно влияющего на интерпретацию происходящего и принятия решений в отношении его. Без учета этих особенностей невозможно адекватное представление о том, что именно и как происходит в сознании участников межкультурного взаимодействия, что полагается ими в качестве оснований и критериев оценочных суждений и выводов, а, следовательно, и прогнозирование развития событий, точно так же, как и осознание того, что развитие взаимопонимания и взаимоотношений предполагает формирование разделяемых полей значений, имплицитно включающих межкультурную специфику, прояснение переживаний каждой из взаимодействующих сторон, определяющих отношение к происходящему, наконец, осознание того, что взаимоотношения строятся, созидаются в контексте специфики определенной точки пространства и времени, а также культуры.

Культурные фреймы осуществляют, прежде всего, интерпретативную работу, выполняя три основных функции. Первое, подобно изображению они фокусируют внимание, акцентируя или выделяя то, что в нашем поле восприятий является относящимся и иррелевантным, что находится во фрейме, а что за его рамками по отношению к объекту ориентации. Второе, они функционируют как механизмы артикуляции в аспекте объединения различных элементов пунктуации воспринимаемого таким образом, чтобы принять определенное значение по сравнению с возможными другими, или по отношению к языку описания одного описания по отношению к другому. Третье, фреймы выполняют трансформативную функцию посредством переустановления способа рассмотрения или понимания воспринимаемых объектов как относящихся к другим объектам или к действующему.

При представлении фокусирования, артикуляции и трансформативной функции фреймов утверждается их фундаментальный характер для интерпретации, проявляющийся в том, что лишь небольшое (или вообще никакое) количество высказы-

ваний, жестов, действий или переживаний могут быть означенно поняты вне рамок фрейма, как отмечает Дебора Таннен, тем самым подчеркивая, что «в целях интерпретации высказываний в соответствии с направлением, которому они предназначены, слушающий должен знать, как фрейм оперирует, что означает осознание того, для чего предназначены шутки, подражание, беседа, чтение лекции и исполнение игры».

Обыденный характер такого рода активности показывает, что большинство фреймов культурно вотканы в том смысле, что они не конструируются или вырабатываются индивидом заново от ситуации к ситуации или от одной активности к другой, а существуют как элементы окружающей индивида или группу культуры и содержащими соответствующие ситуации значения. Тем не менее, в ряде ситуаций человеку приходится делать выбор между различными направлениями и неопределенностями, присутствующими в ситуации, побуждая к более интерпретативному и контекстуальному пониманию фрейма. К тому же в социальной жизни существуют моменты и ситуации, в которых уместность тех или иных культурных фреймов очень неопределенна. Соответственно, фреймы должны пониматься и анализироваться как в культуралистской, так и в конструктивистской перспективе.

Фрейм – понятие, использованное социологом Ирвингом Гоффманом для обозначения способа, используемого людьми в повседневной жизни для упорядочивания или структурирования мира посредством утверждений, позволяющих распознавать и сортировать социальные феномены. Поскольку концепция И.Гоффмана еще не получила в отечественной психологии (в отличие от социологии) необходимого отражения, остановимся на этом вопросе более подробно. На наш взгляд, идеи И.Гоффмана имеют существенное значение для развития социальной психологии. «Предметом исследований Гоффмана является способность практического сознания «собирать» мир в организованное целое без участия дискурсивного контроля. Он доказал, что наиндивидуальное происхождение имеют не только «большие» социальные структуры. Жизненный опыт, восприятие реальности, индивидуальные действия, в том числе речевые, социально структурированы – в самом действии

воспроизводятся «порядки интеракции», образующие своеобразный континуум, или лестницу «фреймов», которая соединяет индивидуальное действие с социальной структурой и институтами «большого» общества» [1, с. 18].

Ирвинг Гоффман (1922-1982) - известный канадский и американский социолог с украинскими корнями. Он родился в городе Мэнвилль (Канада). В университете изучал химию, после недолгой работы в Национальном кинокомитете в Оттаве поступил на факультет социологии и антропологии в Торонто, затем окончил факультет социологии Чикагского университета. Гоффман работал в Национальном центре психиатрии, с 1961 года в Калифорнийском университете, с 1968 года до конца жизни - в университете штата Пенсильвания. В 1981 году И.Гоффман был избран президентом Американской социологической ассоциации. Своему главному труду «Анализ фреймов» (1974) он посвятил более десяти лет. Г.С.Батыгин отмечает, характеризуя вклад Ирвинга Гоффмана в социологию: «Его имя и труды получили всемирную известность в последние десятилетия XX века. Книга «Представление себя другим в повседневной жизни» постоянно переиздается (ее суммарный тираж превышает полмиллиона экземпляров), входит в университетские программы, переведена на десятки языков, включена в первую десятку «Книг двадцатого века» наряду с книгами М.Вебера, Ч. Райта Миллса, Р.Мертон, Т.Парсонса, Б.Бурдьё, Н.Элиаса, Ю.Хабермаса и др.» [1, с. 18-19].

Понятие фрейма является одним из концептов, разработанных для схватывания интерпретативной и конструктивной природы того, что происходит в социальной жизни. Другими сопряженными понятием являются схемы, идеология и нарратив, однако утверждается, что фреймы концептуально и функционально отличны от них. Например, схемы (структуры знаний, состоящие из наученных ожиданий в отношении объекта) и фреймы влияют друг на друга в процессе взаимодействия между двумя или более индивидами, в котором фрейм представляет своего рода интерпретативную «опору» для совмещения дивергентных схем, носителями которых могут быть взаимодействующие. Идеология может рассматриваться как широкий, часто тесно связанный ряд установок, ценностей и представлений,

функционирующих как культурный ресурс для конструирования фреймов, который, в свою очередь, может изменяться успешно реализующимися фреймами. Таким образом, фреймы и такие связанные с ними понятия, как схемы и идеология, могут рассматриваться как сосуществующие в интерактивном, диалогическом взаимоотношении.

Анализ фреймов и ассоциируемых процессов был применен к различным активностям и социальным категориям (например, реклама, межличностное взаимодействие, гендер, разговор) по отношению к различным областям социальной жизни (например, культура, организация, политика). Сегодня, тем не менее, большинство попыток использования анализа фреймов в социологии большей частью реализуется по отношению к коллективным действиям и социальным движениям.

Последующие исследования культурного фрейминга, осуществленные под нашим научным руководством, выявили наличие не только культурного, но и субкультурного фрейминга. В исследованиях феноменов социальных предубеждений и национальной идентичности были выявлены гуманитарный, естественно-научный и технический культурные фреймы, выражающиеся в наличии значимых различий в отношении и интерпретации их содержательных особенностей. Применительно к диалогической самости, в дополнение к таким ее установленным характеристикам, как пространственная структурированность и олицетворенность, населенность голосами других, децентрализованность с широко открытыми границами, историческая и культурная контекстуализированность, множественность позиций, были обоснованы такие ее характеристики, как интердетерминированность, экзистенциальность и диалогическая интегрированность. Наконец, была показана представленность различных форм эпистем (задающего знания по Фуко), которые, в свою очередь, действуют как субстрат самости с различными содержательными компонентами.

Проведенный теоретический анализ проблемной области позволил определить следующие перспективы исследования возможностей и направлений углубления взаимопонимания в условиях культурного многообразия:

- углубление знаний о закономерностях, механизмах внутренней и внешней активности человека, взаимодействии разнокачественных природ в социокультурном и физическом окружении;

- выявление механизмов согласования взаимодействия разнокачественных природ (биологическая, символическая, рефлексивная) и измерений (осознаваемое, неосознаваемое, экзистенциальное), направленное на достижение минимально достаточного для выживания состояния сбалансированности;

- нахождение оптимальных сочетаний идиографо-номотетического и итико-имического аспектов, количественных и качественных методов исследований, позволяющих обеспечить углубление понимания сути и особенностей изучаемой феноменологии;

- выявления процессуальных особенностей и закономерностей созидания разделяемых полей культурных значений и переживаний;

- выявление межкультурных различий в культурных фреймах и культурном фреймировании, позволяющее находить оптимальные ресурсы и возможности взаимопонимания и выстраивания взаимодействия с их учетом, достигая итико-имического баланса.

Процесс культурного фрейминга по определению и даже этимологически предполагает конструирование рамок посредством обозначения границ, позволяющих постоянную реконструкцию относительно упорядоченной и устойчивой картины мира. В этом процессе необходимо дифференцировать три вида границ.

1. Макрограницы культурного фрейма реализуют возможность первоначального конструирования относительно автономных и относительно постоянных предметов из исходного материала непрерывно поступающих и разрозненных впечатлений. Эти границы, как правило, не рефлексированы субъектом, который ими оперирует, и принимаются как закономерное и правильное отражение объективно существующих предметов. Соответственно, именно макрограницы традиционно находились в центре методологической рефлексии психологической науки. В ранних гештальтпсихологических интерпретациях объективность не отвергалась, но переносилась из сферы внешнего мира материаль-

ных объектов в область внутренней природы человеческого мировосприятия, предположительно содержащей трансцендентальные сверхабстрактные формы. Социально-конструктивистская критика когнитивизма постулирует не объективную и не субъективную, а интер- и транссубъективную природу фреймов, что в упрощенной трактовке приводит к объективизации социальной реальности, а в нередукционистской версии – к открытой методологической дискуссии, углубление в которую выходит за пределы обозначенной нами тематики. Одним из побочных эффектов этой дискуссии явилось относительное невнимание к двум другим видам границ.

2. Микрограницы культурного фрейминга позволяют сконструировать внутреннюю структуру феномена, обозначенного макрограницами, и означают переход от идентификации объекта к его познанию. Интересной особенностью этих границ является их относительно высокая рефлексивность для самого субъекта: как правило, внутренние границы, определяющие устройство предмета, являются значительно более доступными уточнению и изменению, чем внешние границы, определяющие само существование предмета дискуссии. Тем не менее, задачей исследователя применительно к изучению микрограниц является не только первоначальное воссоздание их рефлексивного осмысления субъектом, но и анализ процесса этого осмысления и его социокультурных коррелятов и детерминант [4].

3. Мегаграницы культурного фрейминга определяют допустимую область применения тех или иных культурных фреймов. В отличие от макрограниц, мегаграницы очерчивают не отдельные предметы, а некие пространства и являются не необходимыми, а эмерджентными: определенный участок мегаграницы конструируется тогда, когда возникает нерелексивируемое представление о выходе за пределы релевантности, если репертуар макроуровневых культурных фреймов оказывается одновременно недостаточным и невосполнимым. Изучение мегаграниц позволяет выявить не только существующие культурные фреймы, но и то, в каких условиях они активизируются. Для решения этой задачи недостаточно простой констатации и обоснования ее значимости: необходима идентификация и, при необходимости, разработка адекватных методов исследования. Для того, чтобы найти это

методологическое решение, необходимо определить ту реальность, в которой возникают мегаграницы [4]

В целом показано, что исследование близкородственных этнических групп создает ряд сложностей методологического свойства, связанных прежде всего с тем, что выявляемые различия могут быть неявными и трудноопределимыми. Тем не менее, предлагаемые решения позволяют приблизиться к трудноэксплицируемой феноменологии той или иной культуры. Тщательный поиск различий между культурами, имеющими много общего (в языковом, этническом, историческом и социальном плане), позволяет выявлять те практики, которые носят сущностный характер для самоопределения данных сообществ. При этом методологии, опирающиеся на разные формы нарративного и дискурсного анализа (конверсационный анализ, интеракционная социолингвистика, дискурсный анализ), позволяют осуществить качественно-количественное исследование, минимизируя вклад определенных социальных, культурных предубеждений. Проведенный анализ позволил прийти к пониманию культурного фрейма как набора интерпретативных практик, используемых определенным сообществом для организации взаимодействия между его членами, позволяющего членам сообщества определять себя в терминах национальной/культурной идентичности, принадлежности к определенной культурной группе, а также организовывать взаимодействие с членами ин- и аут-группы. Содержание культурного фрейма актуализируется через набор ключевых высказываний, слов и формулировок, отражающих особенности использования языка для категоризации социальных объектов, для самокатегоризации и интерпретации [6].

Таким образом, становится возможным конструирование методик, позволяющих осуществлять исследования культурного фрейминга у россиян и белорусов.

Библиографический список

1. Батыгин, Г.С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана (вступительная статья) [Текст] / И.Гофман. – Анализ фреймов. Эссе об организации повседневного опыта. – М.: Институт социологии РАН, Институт фонда «Общественное мнение», 2004. – С. 7-56.

2. Мазиллов, В.А. Методологические проблемы исследования культурного фрейминга [Текст] / В.А.Мазиллов, В.А.Янчук // Парадигмальные основания психологии компетентности: сб. материалов 1-го Всероссийского симпозиума, Кострома, 3 февраля 2012 года ; под ред. Н.П.Фетискина, А.Л.Журавлева. - Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2012. – Т. 2. – С. 18-32

3. Янчук, В.А. Прогресс в понимании психологической феноменологии: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива [Текст] / В.А.Янчук // Прогресс в психологии: Критерии и признаки ; под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Марцинковской, А.В. Юревича. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009. – С. 262-285.

4. Янчук, В.А. Культурный фрейминг как детерминанта взаимопонимания в условиях культурного многообразия [Текст] / В.А.Янчук // Психологический журнал. - 2010. - № 2. - С. 41-48

5. Янчук, В.А. Взаимопонимание в условиях культурного многообразия: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива [Текст] / В.А.Янчук // Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества: теория и практика: международный сборник научных трудов. – Рига: Балтийский институт психологии и менеджмента, 2010. – Т. 6. – С. 44-51.

6. Янчук, В.А. Культурный фрейминг: проблема кросс-культурного сравнения близкородственных культур [Текст] / В.А.Янчук, В.А.Мазиллов, А.Н.Акуленко, М.С.Фабрикант // Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества: теория и практика: международный сборник научных трудов. – Рига: Балтийский институт психологии и менеджмента, 2011. – Т. 7.

7. Peter B. Smith National Culture as a Moderator of the Relationship Between Managers' Use of Guidance Sources and How Well Work Events Are Handled [Текст] / Peter B. Smith, Mark F. Peterson, Stephanie Thomason, Vladimir Yanchuk // Journal of Cross-Cultural Psychology, 2011. Vol. 42. Issue 6, pp. 1101-1121

8. Peter B. Smith Individualism–collectivism and business context as predictors of behaviors in cross-national work settings: Incidence and outcomes[Текст] / Peter B. Smith, Cláudio V. Torres,

О.В. Маслова

Развитие творческого воображения ребенка средствами детской театрализованной деятельности

Игра - естественный для ребенка вид деятельности, мотив ее лежит в самой ее сущности. В игре перерабатываются полученные из окружающего мира впечатления, знания. Ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении. Игровое действие позволяет ребенку выразить самые фантастические желания, свои мечты, ему открывается широкий простор для проявления творчества, активности, смекалки. В играх дети не только отражают реальную жизнь, но и перестраивают ее. Среди многочисленных игр особенной любовью детей пользуется игра "в театр", драматизации, сюжетами которых служат хорошо известные сказки, рассказы или театральные представления, причем в одних случаях дети сами изображают персонажей сказок, в других персонажами становятся их игрушки, куклы. Иногда они целиком передают содержание литературных произведений, но порой изменяют, дополняют его. Как писал Л.С. Выготский, игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но и творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка, то есть, рассматривая театрализованную игру как творческую деятельность, в которой наглядно выступает комбинирующая деятельность воображения, Выготский подчеркивал, что ребенок в игре из элементов, взятых из окружающей жизни, создает новое творческое построение, образ, принадлежащий ему самому [1]. Ребенок в театральной игре передает свое отношение к изоб-

ражаемому, свои мысли и чувства, стремится передать все это так, чтобы окружающие поверили ему. Наблюдения театрально - игровой деятельности дошкольников показывают, что дети улавливают в окружающей среде и в прочитанных литературных произведениях что-то общее, типичное как в изображении характеров персонажей, так и в изображении поступков. Это общее, типичное ложится в основу исполнения роли, и при этом ребенок не выделяет и не конкретизирует индивидуальные черты героев. Удачное исполнение ролей вызывает положительную реакцию, чувство эстетического удовольствия у самих исполнителей и у зрителей.

В процессе театрализованных игр дети, как правило, знают, что и кого изображают, но далеко не всегда и не все знают, как надо это делать. Вот почему интонации детей бывают маловыразительными, а движения однообразными. Дети испытывают неудовлетворенность от своих действий, разочаровываются и теряет порой интерес к играм - драматизациям. Поэтому необходимо выделить и показать детям средства образной выразительности в исполнительской деятельности, которые стимулировали бы их творческие проявления [2]. Значение театральной деятельности для развития творческого воображения дошкольников заключается в том, что эта деятельность позволяет прямо ставить перед детьми творческую задачу, давать ребенку задание создать новый образ, сделать это самостоятельно. Спецификой детского художественного творчества является то, что ребенок активно открывает что-то новое для себя, а для окружающих - новое в себе [3]. При выполнении творческого задания создания драматического образа у ребенка возникает необходимость самостоятельно комбинировать свои впечатления, создавать новые образы, широко использовать, преобразовывать прошлый опыт. Основываясь на положениях Н.Н. Поддякова [4] о значении для развития творческих процессов дошкольника проблемных ситуаций, детский театр предполагает расширение содержания воспринимаемой действительности, умение "схватывать" целостное впечатление раньше детализированного анализа. Безусловно, значимым является овладение социальными средствами воплощения образа и варьирование их в собственном творчестве ребенка. В процессе театральной деятельности на всех эта-

пах овладения художественным образом возможно выполнение творческих заданий, стимулирующих воображение ребенка.

Чтобы помочь детям раскрыть свои возможности, осознать необходимость работы над ролью (чтобы дети представляли образы героев сказки выразительными, эмоционально окрашенными), вести себя на сцене непринужденно, нужна специальная актерская тренировка на играх-занятиях, которые включали в себя все виды театра.

Их цель помочь овладеть следующими средствами различной выразительности:

1) Интонацией - предлагали детям произносить отдельные слова и предложения с использованием различной интонации (вопрос, просьба, удивление, грусть, страх и т.д.) самостоятельно без подсказки взрослого.

Цель работы над интонацией - добиться выразительности и естественности речи.

2) Позами - предлагали позой изобразить что-нибудь (например, лису, кошку).

3) Жестами - начинали с простых сценических заданий: как жестом показать состояния человека (очень горячо, я замерз).

4) Мимикой - учили детей по выражению лица (глазам, бровям) определять настроение человека. Здесь можно использовать рисунки, затем с помощью мимики выразить свое эмоциональное состояние.

5) Пантомимика - в ней сочетаются пластичные позы, жесты и мимика. Здесь предлагаются различные ситуации: "Я случайно разбил мамину вазу", "Я пришивала пуговицу и уколола палец иголкой".

На заключительных играх - занятиях задания усложняются: мы предлагали разыграть сценки, включающие определенные действия, взаимоотношения между персонажами (например, "Собираюсь в детский сад", "Утро" и т.д.). Каждый ребенок должен заранее решить, что он будет делать и как он это будет делать, используя уже знакомые ему образные средства. После того как дети достаточно поупражняются над актерской техникой, можно устраивать театрализованные вечера - подготавливать драматизацию сказки или рассказа.

Таким образом, театрализованная игра способствует развитию творческих способностей и познавательной активности детей, нравственному развитию дошкольника, формированию познавательного воображения (проявляющегося, прежде всего, в развитии логико-символической функции ребенка) и аффективного воображения (способствующего пониманию ребенком смыслов человеческих отношений, формированию эмоционального контроля и таких высших социальных чувств, как эмпатия, сочувствие, сопереживание).

Библиографический список

1. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: АПН РСФСР, 1965.
2. Художественное творчество в детском саду [Текст] / под ред. Н.А. Ветлугиной. - М.: Просвещение, 1974. – 425 с.
3. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.
4. Поддъяков, Н.Н. Мышление дошкольника [Текст] / Н.Н. Поддъяков. – М.: Педагогика, 1977. – 523 с.

УДК 159.922

О.В. Масляная

Феномен страха в различных теориях эмоций

В научном пространстве звучит полифоничность трактовок феномена страха и схем, объясняющих его возникновение, некоторые взгляды рассмотрены ниже.

Для авторов *«периферической» теории У. Джемса и Г. Ланге* наиболее интересен вопрос о механизме появления эмоций. Алгоритм возникновения страха (как и любой эмоции) таков: раздражитель – возникновение физиологических изменений – сигналы об этих изменениях в мозг – эмоция (эмоциональное переживание).

У. Джемс комментирует вышеизложенное положение следующим образом: когда мы в темном лесу неожиданно уви-

дим движущийся силуэт, то вслед за восприятием волнующего факта появляются телесные изменения: замирает сердце и мгновенно задерживается дыхание еще до того, как возникает представление об опасности. Эмоциональное переживание этих проявлений и есть эмоция страха.

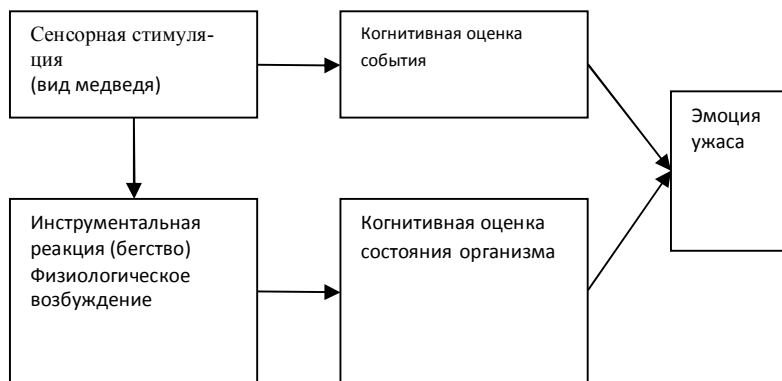
Аналогично рассуждает **Г. Ланге**: если отбросить телесные изменения, то - что же тогда останется от страха? Страх выражается в уменьшении произвольной иннервации, сокращении сосудов и спазме гладких мышц.

Осветим наиболее важные моменты *теории У. Кеннона* – **П. Барда**. **У. Кеннон** пришел к выводу, что механизм возникновения страха (как и любой другой эмоции) можно представить в виде цепочки: раздражитель – возбуждение таламуса – эмоция – физиологические изменения.

По **Барду** механизм реакции страха локализуется в гипоталамусе, эмоциональные переживания и физиологические изменения появляются почти одновременно.

Красной нитью через все *когнитивистские теории эмоций* проводится идея о ведущей роли познавательной сферы человека в появлении страха. Эмоциональное состояние, заявляет **С. Шехтер**, это результат взаимодействия двух факторов: активации и заключения человека о причинах его возбуждения на основе анализа ситуации, в которой появилась эмоция.

Схема 1. Возникновение состояния страха.



М. Арнолд причисляет отрицательную эмоцию страх к «эмоциям борьбы». С точки зрения исследователя, если объект неподходящий (вредный) и если воспринимается как непреодолимый, то у человека по отношению к отсутствующему объекту возникает страх, ужас. Ключевое понятие автора – «интуитивная оценка» объекта расценивается как чувственное суждение.

Р. Лазарус выстраивает следующую схему развития страха: восприятие – первичная оценка – исследовательская активность (личное значение действий в оцениваемой ситуации) – вторичная оценка – тенденция к действию – эмоция как проявление тенденции в переживании, физиологических сдвигах и моторных реакциях.

Отличительной особенностью *фрустрационных теорий эмоций* является положение об обусловленности отрицательных эмоций неудовлетворением потребностей, влечений и неудачей.

По концепции **Л. Фестингера**, появление страха как отрицательной эмоции объясняется расхождением между ожиданием и действительным результатом деятельности, то есть когнитивным диссонансом. При этом страх, возникающий при диссонансе, рассматривается в качестве основного мотива поведения.

Э. Клапаред утверждает, что эмоция возникает в том случае, когда затрудняется адаптация. Если у человека есть возможность убежать, то он не чувствует страха.

По представлению **Дж. Ханга** является значимой степень расхождения между установками и сигналами (по новизне, необычности, несоответствию и т.п.). Сигнал, кардинально отличающийся от предшествующих, воспринимается как опасный.

Многие авторы считают страх основной (базовой) эмоцией. В первую очередь эта точка зрения характерна для научных положений приверженцев *теории базовых эмоций*, где обсуждаются вопросы о первичности эмоций, в том числе и страха, в эмоциональной сфере человека, их роли в приспособлении к условиям жизни, характере эмоционального выражения.

Яркий представитель - **К. Изард** среди десяти базовых эмоций выделяет под № 8 страх. Базовая эмоция имеет врожденный механизм, филогенетическое происхождение. У страха специфическая форма переживания и мотивационная функция.

У. Мак-Дугалл связывает страх с основным инстинктом – инстинктом бегства. Страх, на его взгляд, служит фактором социальной дисциплины, потому что научает людей контролировать свои эгоистические импульсы.

Р. Плачик предлагает различать страх и испуг.

Таблица 1

Типы адаптивного поведения и соответствующие им первичные эмоции

№ п/п	Адаптивное поведение (адаптивный комплекс)	Первичная эмоция
1	Защита – ответ на боль или угрозу боли	Страх
2	Ориентировка – ответ на контакт с новым незнакомым объектом	Испуг

Акцентирует внимание на дезорганизующей роли страха **С. Томкинс**, который подчеркивает, что именно страх сигнализирует о нарушении баланса активации эмоций.

Родоначалники разных научных школ З.Фрейд и Д.Уотсон едины во мнении, что страх, принадлежащий к числу базовых эмоций, имеет инстинктивную природу.

Рассмотрим взгляды сторонников *психоаналитического* направления. Согласно представлению основоположника данного подхода **З. Фрейда**, «страх - это состояние аффекта, объединение определенных ощущений ряда удовольствие-неудовольствие с соответственными иннервациями разрядки напряжения и их восприятие, а также вероятно и отражение определенного значимого события».

Страхи имеют различное происхождение. З. Фрейд отмечает, что страх, являющийся реакцией на затруднение дыхания, - активная действующая сила, у которой нет психического уточнения, может стать выражением любого накопленного напряжения. Таким образом, страх – это не пассивная, а активная реакция на опасность. Как правило, связанная с либидо - сексуальной энергией, боязнь не появляется из подавления. Она означает определенное состояние ожидания опасности, т.е. ожидания предполагаемого повреждения и приготовление к этому: повышенное сенсорное внимание и моторное напряже-

ние. Страх связан с рефлексом бегства и может рассматриваться как выражение инстинкта самосохранения. Место появления страха - «Я».

Таким образом, механизм появления страха как эмоции с точки зрения психоанализа в формулировке Д. Рапапорта таков: воспринятый извне перцептивный образ вызывает бессознательный процесс, который провоцирует мобилизацию инстинктивной энергии.

О. Ранк подчеркивает, что первый страх закладывается в бессознательное во время рождения и сопровождает человека всю его жизнь. Это выражение психологического и физиологического уроков, которое он пытается преодолеть как травму рождения. Таким образом, родовой травматизм является как бы прототипом всех страхов человека. Данная эмоция является такой сильной, что человек резко ее отталкивает и впервые совершает попытку подавления, чтобы забыть. Страх – первая модель восприятия окружающего, которая становится препятствием на пути повторения первичной ситуации наслаждения, в котором ребенок пребывал в материнской утробе. Однако первичный страх – одно из условий выживания, необходимая биологическая реакция на опасность.

Тревога и страх - две формы опасения, по **Э. Эриксону**, которые часто встречаются вместе. Тем не менее, психоаналитик предлагает различать эти понятия, хотя детство – период, когда особенно сложно это сделать, так как ребенок не способен разграничить внутренние и внешние, реальные и воображаемые опасности. «Страхи – это состояния опасения, сосредоточенного на изолированных и могущих быть узванными угрозах, так что их можно трезво оценить и реалистически противостоять им» [6].

К. Хорни выделяет потребность в безопасности в качестве главной в развитии ребенка. Важную роль в удовлетворении этой потребности играют родители.

Ф. Риман предлагает рассматривать страх в его позитивном, творческом аспекте, как инициатора перемен, фактор развития и один из способов уберечься от зла.

Соглашаясь с З.Фрейдом, наш современник **В.А. Медведев** считает, что страх - это нечто привязанное к опыту и

связан с динамикой первого вдоха. Первый вдох - это травматический опыт, порождающий ощущение страха. А базовый резервуар страха - травма рождения. Неврозы же страха у детей связаны с «брешью» в их психологической защите.

Основоположник *бихевиористского* направления **Д. Уотсон** определяет эмоцию как наследственную реакцию и утверждает о наличии трех врожденных эмоций у ребенка, в том числе и страха. Страх является «шаблонным», так как отдельные подробности этой эмоции проявляются с некоторым постоянством тогда, когда появляется возбуждающий стимул.

Страх может являться условной реакцией на неподходящие стимулы (в известном эксперименте Д. Уотсона случай Питера, испытывавшего страх перед белым кроликом).

Таким образом, по мнению Д. Уотсона, реакции страха принадлежат к оригинальной, основной природе человека и появляются от рождения.

Э. Торндайк отмечает, что чувства согласуются с нашим поведением, физические реакции с эмоциями. Он считает, что если трусливый человек будет демонстрировать уверенность в физических реакциях, то чувство страха может замениться храбростью.

Свой подход к определению природы страха преподаносят представители *экзистенциально-гуманистического* направления. **Р. Мэй**, например, прослеживает значение слова «страх» от его германского корня Angst, означающего «удушьё в тесноте». Понятие теснота можно отнести к родовому каналу, через который проходит каждый человек на пути к самостоятельному существованию. Эта дорога может сопровождаться страхом, потому что представляет собой переход к независимому дыханию организма. Но теснота также может относиться к шее – узкому соединению между головой и остальным телом, через которое воздух проходит в легкие и кровь течет в голову. Удушье в этой области является прямой угрозой жизни и приведет к страху.

Согласно теории личных конструктов **Дж. Келли**, страх переживается, когда появляется новый конструкт, готовый войти в уже сложившуюся систему конструктов.

Вторую по значимости и времени появления у человека потребность – потребность в безопасности и защите, включенную **А. Маслоу** в иерархическую структуру, можно трактовать как потребность в свободе от угрожающего действия страха.

В *гештальт* подходе страх – это состояние, которое прерывает нормальное развитие потребности человека, не дает возможность адекватным способом ее удовлетворить. Страх понимается также как способ прекращения контакта между организмом и средой.

Разноплановость мнений характерна для теорий, исследующих *физиологические механизмы* эмоций. В данных концепциях изучается связь эмоций с вегетативной нервной системой, с ретикулярной формацией, с гормональной системой, с функциональной асимметрией больших полушарий головного мозга, с рядом анатомо-физиологических особенностей мозговых структур; исследуется вопрос о мозговой локализации эмоций.

Объяснение появлению эмоции страха ученые дают также с помощью рефлекторных механизмов. Выделяют произвольное возникновение безусловнорефлекторного типа, например испуг. Непроизвольное условнорефлекторное проявление страха можно наблюдать тогда, когда человек попадает в бывшую для него в прошлом травмогенную ситуацию. Существует и произвольный механизм возникновения страха, относящийся к оценке человеком возможности и степени удовлетворения потребности. Эмоция может возникнуть как следствие представления человеком событий, объектов из прошлого или будущего.

Связь эмоций с высшей нервной деятельностью рассматривает **И. П. Павлов**, считая, что эмоции вызывают нарушение динамического стереотипа, условнорефлекторных связей. Физиологическая основа страха – это, несомненно, процесс торможения, соответственно страх и боязнь различаются по «степени и маленьким вариациям тормозного процесса».

Согласно *информационной теории эмоций П.В. Симонова*, отрицательные эмоции возникают при недостатке сведений, необходимых для достижения целей. Эмоция страха и тревога появляются при нехватке информации, которая нужна, чтобы защититься, при малой вероятности избегания нежелательного воздействия. Под влиянием отрицательной эмоции человек

стремится к удовлетворению потребности, которая спровоцировала появление данной эмоции.

Отечественный исследователь **Е.П. Ильин** определяет страх как эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия. Эмоцию определяет как рефлекторную вегетативную реакцию, связанную с проявлением субъективного пристрастного отношения (в виде переживания) ситуации, ее исходу (событию) и способствующую организации целесообразного поведения в этой ситуации.

Мы же придерживаемся мнения **А.И. Захарова**, что «страх – это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности».

В. Леви считает страх «умом незнания», произвольной реакцией, сродни судороге. Страх – это защитный ответ всех живых существ на опасность или на ее возможность. Это наследие нашей природы.

В данной статье проведена презентация интересного и оригинального букета эксклюзивных идей о сущности страха и алгоритмах его актуализации. Вышеизложенные мнения раскрывают вопрос с различных точек зрения, подчеркивая его многогранность.

Наиболее перспективными для психологической работы со страхом нам представляются постулаты, вскрывающие роль познавательно-информационной области, выявляющие безусловнорефлекторный и условнорефлекторный характер механизмов появления, указывающие на взаимосвязь с мотивационной сферой человека и телесно-поведенческим выражением.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь [Текст] / Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: «прайм – ЕВРОЗНАК», 2006. – 672 с.
2. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи детей [Текст] / гл. ред. И. Авидон. – СПб: Речь, 2005. – 310 с.

3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства [Текст] / Е.П. Ильин / под. ред. Е. Строгановой. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
4. Кондаков, И.М. Психология. Иллюстрированный словарь [Текст] / И.М. Кондаков ; науч. ред. А.Г. Маклаков. – СПб.: «прайм – ЕВРОЗНАК», 2003. – 512 с.
5. Словарь психолога-практика [Текст] / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2005. – 976 с.
6. Эриксон, Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и допол. / пер. с англ. – СПб.: Леносто, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

УДК 159.922

Т. А. Михайлова

Культура как ресурс совладания с кризисными состояниями (к постановке проблемы исследования)

В современных исследованиях особенностей переживания личностных кризисов и совладающего поведения значительное место занимают работы, посвященные роли образа мира. Это понятие является междисциплинарным и достаточно активно разрабатывается в системе научных знаний: психологических, исторических, философских, социологических, филологических, педагогических, этнографических. Историки пытаются восстановить образы мира народов древнейшей цивилизации. Культурологи оперируют понятием «языковая картина мира» - представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях (семантическое поле). Психологи определяют образ мира в контексте чувственного восприятия и отражения действительности, исследования сознания и развития познавательной деятельности человека (А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев, А.Д. Логвиненко, В.В. Петухова, С.Д. Смирнов, В.В. Столин и др.).

Образ мира рассматривается как целостное многомерное, многоуровневое, амодальное образование, как некий фон, который «является одновременно и важнейшей предпосылкой и ак-

кумулятором результатов любого отдельного акта отражения» [4, с. 4]. В настоящее время анализ механизмов функционирования образа мира, опосредствующего деятельность людей в объективно реальном мире, признаётся одной из главных задач психологии восприятия.

Идея образа мира активно развивалась (вслед за А.Н.Леонтьевым) С.Д.Смирновым. «Мир образов» был противопоставлен им «образу мира» как феноменальному и глубинному образованию, которое предваряет любое чувственное впечатление и позволяет человеку видеть реальность упорядоченной и осмысленной. С.Д.Смирнов предложил уровневую модель образа мира. Он выделил в образе мира ядерные и поверхностные структуры. Поверхностные структуры образа мира могут оформляться не только чувственно, но и рационально. Ядерные (представление мира) и поверхностные (знание о нем) структуры различаются иначе, чем разные – более и менее глубокие (глубинные) – уровни познания. Наблюдая объект как явление и выделяя его сущность, мы движемся ко все новым его "поверхностям", вскрывая их одну за другой. Ядерными же являются общие (фоновые) структурные основы этого движения, которые действуют на любых его уровнях, но не сводятся к ним, отличаясь функционально[3. С.13-20.]. С.Д. Смирнов подчеркивает, что «схема (образ) мира имеет характер ядерной структуры по отношению к тому, что на поверхности выступает в виде той или иной модально оформленной картины мира» [2].

Ядерные структуры – это фундаментальные опоры существования человека как сознательного существа. Эти уровни знаковой, символической репрезентации мира формируются в индивидуальной психике субъекта на основе усвоения системы общественно выработанных значений, закрепленных в языке, предметах культуры, нормах и эталонах деятельности.

Эти глубинные слои образа мира исследованы крайне мало (в основном косвенно), в связи с чем вызывают большой исследовательский интерес.

Здесь следует акцентировать внимание на содержании культурного пласта ядерных структур образа мира. При этом мы вступаем на пограничную область психологии и культурологии, которая представляется весьма перспективной.

Язык во все времена оставался наиболее яркой идентифицирующей характеристикой этноса; неоспорима связь языка с культурой, орудием и ипостасью которой он является. Впервые идея о том, что разные языки это не просто разные оболочки общечеловеческого сознания, но и разные видения мира, была высказана В.Гумбольдтом. Наиболее рельефно эта идея сформулирована в гипотезе «лингвистической относительности» Сэпира-Уорфа: родной язык полностью («сильный» вариант гипотезы) либо отчасти (её «слабый» вариант) определяет мировосприятие своих носителей, поскольку, как еще утверждал предтеча этнопсихолингвистики и лингвокультурологии Вильгельм фон Гумбольдт, «человек думает, чувствует и живет только в языке» (В.Гумбольдт), а сам «язык есть способ мироистолкования» (Х.Г. Гадамер).

В.В.Столиным и А.П.Наминач предпринято исследование, в рамках которого проверялась гипотеза о существовании на базисном, глубинном уровне когнитивной организации сознания целостной и устойчивой структуры образа мира, единой для представителей не только одной и той же социальной общности, но и различных общностей. В ходе исследования обнаружено хорошо интерпретируемое семантическое пространство, охватывающее широкий спектр объектов социальной действительности, обладающее кросс- и внутринациональной устойчивостью [5]. Другими словами, есть все основания предполагать, что существует некоторый инвариантный образ мира, который может выполнять стабилизирующую функцию.

Проведенные разными авторами исследования показывают, что в деятельность по переживанию личностного кризиса оказываются вовлеченными глубокие слои субъективного опыта: семантический и ядерный (внемодальный). Так, проведенные Л.Г.Жедуновой и под ее руководством исследования индивидуальных механизмов переживания личностного кризиса позволили выявить зависимость субъективной семантики кризисных переживаний от ведущих (смыслообразующих) конструктов, составляющих содержание семантического слоя субъективного опыта[1].

Личностный кризис – событие экстраординарное, оно требует глубокой работы переживания, и человеку не всегда удается осуществить эту работу с опорой только на собственные

ресурсы. Многочисленные исследования различных копинг-ресурсов демонстрируют, что культурное наследие является одним из специфических ресурсов совладания. Это связано с тем, что в каждой культуре заложены те или иные предписываемые способы совладания с трудными жизненными ситуациями. Культурные традиции всегда давали человеку ответ на вопрос о целях человеческой жизни и способах их осуществления: идеальная модель образа жизни как целого, включающая в себя социально нормированные поступки, санкционированные чувства, согласованные взаимные ожидания; образцы поведения, образы конкретных людей, которые предлагаются в качестве примера для подражания или предостережения; ритуалы, в которых символически воплощаются переходные моменты в жизни человека и т.д. (Даниленко, 1996, 2000, 2003).

В публикациях, где обсуждается влияние культуры на совладающее поведение, приводятся результаты кросскультурных исследований. Они подтверждают существование различий в частоте применения тех или иных способов совладания у представителей разных культурных общностей и дают новые сведения об особенностях их менталитета (Крюкова, 2004, 2005).

Вместе с тем, результаты приведенных выше исследований позволяют предполагать существование в определённой степени универсальных способов совладания с трудными ситуациями, то есть тех механизмов, которые имеют межнациональный и межкультурный характер. Именно этот вопрос является предметом нашего научного интереса.

В связи с этим целесообразным и экологичным представляется исследование пословиц и поговорок различных этнических групп. С этой целью нами предпринято эмпирическое исследование семантических пространств, имеющих отношение к способам проживания жизни в разных культурах.

Выбор пословиц и поговорок в качестве объекта исследования продиктован тем, что именно они являются одной из форм, в которой кристаллизуется и хранится практическое знание о человеке. В них не только воплощен опыт переживания разных эмоций; они помогали носителям традиционной культуры преобразовывать эмоции, выступая как инструмент совладания с трудными ситуациями. Об этом писал В.И. Даль в преди-

словии к изданной им в 1862 году книге «Пословицы русского народа»: «сборник ... пословиц – свод народной мудрости и суемудрия, это стоны и вздохи, плач и рыдания, радость и веселие, горе и утешение в лицах». Как свидетельствуют результаты проведенных нами опросов, и в настоящее время многие люди пользуются пословицами в трудных ситуациях, вспоминая и повторяя про себя формулы типа «Без труда не вынешь и рыбку из пруда», «Держись, казак, атаманом будешь» и т.п.

Пословица запечатлена в памяти человека как народная мудрость, освященная традицией и усвоенная, как правило, с детства. В трудной же ситуации хочется опереться на нечто надежное. Кроме того, она короткая; ритмически организована и иногда имеет рифму, что не только помогает ее вспомнить, но провоцирует повторять. Наконец, многие пословицы содержат в себе метафоры, которые, как известно, обладают мощным потенциалом воздействия на человека.

Есть основания предполагать, что субъективная семантика пословиц, имеющих отношение к переживанию жизненных трудностей, является отражением коллективного опыта и имеет минимальные кросскультурные различия.

Библиографический список

1. Жедунова, Л.Г. Психология личностного кризиса [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Л.Г. Жедунова. – Ярославль.: [б. и.], 2010. – 332 с.

2. Смирнов, С.Д. Мир образов и образ мира [Текст] / С.Д. Смирнов // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – М.: МГУ, 1981. – №2. – С.15-29.

3. Петухов, В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления [Текст] / В. В. Петухов // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – М.: МГУ, 1984. – № 4. – С. 13-20.

4. Сайко, Э.В. Образ мира как отношение и способ существования бытия [Текст] / Э. В. Сайко // Мир психологии: научно-методический журнал. – М.: МПСИ, 2003. – N 4. – С. 3-9.

5. Столин, В.В. Психологическое строение образа мира и проблемы нового мышления [Текст] / В.В. Столин, А.П. Наминач // Вопросы психологии. – М.: Школа-Пресс, 1988. – №5. – С.34.

**Исследования памяти и мнемических способностей
в отечественной и зарубежной психологии**

Разделение понятий «память» и «мнемические способности» в психологической литературе долгое время не было представлено. В результате исследование собственно мнемических способностей в рамках психологии памяти началось во второй половине 20 века в работах А.А. Смирнова, который дал первое определение мнемических способностей как индивидуальных различий в быстроте, точности и прочности запоминания [7]. Если же рассматривать мнемические способности как средства деятельности, направленной на запоминание, сохранение и воспроизведение информации, определяющие ее результат, это позволяет считать результаты многовековых исследований памяти имеющими отношение и к мнемическим способностям. Исследование памяти в рамках психологии ведется от экспериментов Г. Эббингауза (1885) до наших дней практически во всех психологических школах и направлениях.

Для большинства исследователей ассоцианистского (Г. Эббингауз (1885), Ф. Шуман (1893), Г. Мюллер (1911-1915)), функционалистского (Д. Джемс и др.) и бихевиористского (В. Вудвортс, Э. Торндайк и др.) направлений основной задачей исследований было выявление количественных показателей мнемической деятельности в зависимости от особенностей внешней стимуляции: количества и структуры информации, времени предъявления и заучивания ряда стимулов. В результате сформировалась представление о памяти как функции непосредственного запечатления мозгом внешних объектов.

В 30-40 годах XX века внимание исследователей переместилось на анализ качественных характеристик активности запоминающего и воспроизводящего субъекта, а также на связь

памяти с мотивационно-целевыми и операционными структурами деятельности.

Представители гештальтпсихологии (К. Левин, В. Келер, К. Коффка) начали изучение образования субъектом смысловых связей при запоминании. Было высказано мнение, что организация информации при ее восприятии детерминирует аналогичную структуру следов памяти по принципу изоморфизма, предложенного К.Левиним. Аспект активности самой памяти не учитывался.

Французская социологическая школа (П. Жане) рассматривала память как особую исторически возникшую форму деятельности. П. Жане считал, что память – это действие, которое формируется за счет выработанных людьми и усложняющихся приемов вначале внешних, а затем интериоризированных вербальных, направленных на закрепление и последующее воспроизведение прошлого. Социально-генетический анализ памяти, предложенный П. Жане (1928), представлял высшую человеческую память как действие, «социальную реакцию на отсутствие», выполняющую прогнозирующую функцию и ориентированную на будущее. В целом социально – генетический подход раскрыл социальное опосредование памяти человека, что оказало влияние на первые концепции памяти в отечественной психологии (П.П. Блонский (1921), Л.С. Выготский (1926), А.Н. Леонтьев (1931), А.Р. Лурия (1960)).

Наиболее отчетливо представлен данный подход в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, который рассматривал поведение современного человека как результат двух различных процессов развития: процесса биологической эволюции животных и процесса исторического развития. Если в филогенезе эти две линии развития самостоятельны, то в онтогенезе они слиты и образуют единый процесс.

Историческое развитие в онтогенезе проявляется прежде всего в развитии высших психических функций, оно предполагает использование знаков, выработанных в процессе культурного развития человечества и регулирующих поведение.

Дальнейшее изучение памяти в рамках культурно-исторической концепции, осуществлённое А.Н. Леонтьевым, позволило на основе экспериментальных исследований сформу-

лировывать закономерность развития человеческой памяти, получившую название «параллелограмм развития». А.Н.Леонтьев считал, что принцип параллелограмма развития – выражение более общей закономерности: развитие высших форм памяти идет по линии превращения внешне опосредованного запоминания в запоминание внутренне опосредованное.

На концепции культурно-исторического развития высших форм памяти базируются нейропсихологические исследования А.Р. Лурия и его учеников, которые изучали нарушения мнемической деятельности при локальных поражениях головного мозга.

В дальнейших исследованиях (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов и др.) на основе нового методологического подхода был осуществлен структурно-функциональный анализ процессов, лежащих в основе различных видов запоминания. Так, П.И. Зинченко считал, что произвольное запоминание как специальное мнемическое действие зависит от особенностей компонентов этого действия: предмета, цели, мотива, средства запоминания. Характер запоминания (произвольное – произвольное) определяется изменениями всей структуры действия запоминания [3].

В 50-60-х годах XX в. сформировалась информационная концепция памяти, что было связано с необходимостью решения новых практических задач обеспечения программированного обучения, деятельности оператора. Память стали рассматривать как информационную систему, связанную с приемом, переработкой и использованием информации для регуляции деятельности, а исследовательские интересы сконцентрировались на выявлении структуры памяти. Данный подход получил наибольшее развитие в когнитивной психологии. Память рассматривалась как развивающаяся, многоуровневая система хранилищ информации, а также как система переработки информации. Одна из наиболее известных моделей памяти была представлена Р. Аткинсоном [1]. Согласно данной модели система памяти представлена тремя «хранилищами и несколькими каналами циркуляции информации».

Разработка идеи микроструктурного анализа (Дж. Сперлинг, 1967) позволила раскрыть сущность сложных операционных структур сенсорной и кратковременной оперативной памяти.

Применение микроструктурного анализа в единстве с деятельностным подходом позволило В.П. Зинченко и его сотрудникам соединить операционные аспекты кратковременной памяти с характеристиками ее мотивационно-целевой структуры и представить структурно-функциональную модель памяти (В.П. Зинченко, Б.М. Величковский и др. 1980), которая отражала состав и последовательность операции по преобразованию входящей информации в кратковременной памяти. В результате были намечены пути математического моделирования мнемических процессов.

На основе деятельностного, информационного и структурно-функционального подходов к изучению памяти сформировался системный подход. Элементы системного анализа имелись и в вышеперечисленных подходах, поэтому системный подход можно считать их естественным продолжением.

Для системного подхода к изучению памяти принципиально важным остается вопрос о взаимосвязи мнемических процессов и деятельности, касающийся в основном продуктивной и регулирующей функции мнемических процессов в макроструктуре деятельности.

Так, например, были выявлены продуктивные функции памяти в формировании образов объектов (В.П. Зинченко, (1971), Р.М. Грановская (1974)), которые заключались в активном отборе, фильтрации входящей информации на самых ранних этапах ее поступления. Память рассматривалась не как побочный продукт других форм психической деятельности, но как важнейший фактор организации и регуляции познавательных процессов и деятельности в целом.

Системный подход рассматривает память и мнемические способности как свойство функциональных систем головного мозга, тесно связанное с другими психическими познавательными способностями, совокупность которых реализует отражательную функцию психики [8]. Системный подход к исследованию памяти создает реальные предпосылки для раскрытия

общих основных законов функционирования памяти и создания единой теории мнемических способностей.

Л.В. Черемошкина, опираясь на концепцию способностей В.Д. Шадрикова, предлагает рассматривать мнемические способности как одну из составляющих памяти, как средства запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Память в таком случае есть система мнемических способностей и информации, которой владеет человек [9].

С точки зрения Г.К. Середы, память по отношению ко всем другим психическим процессам выступает как вторичный продукт, «отражение отражения». Содержание психики переходит в память, когда перестает быть целью познавательного процесса и начинает выполнять «служебную функцию». Память, таким образом, это система организации опыта, которую можно описать мнемическими процессами: запоминанием, сохранением, забыванием и воспроизведением.

Мнемические способности упорядочивают индивидуальный опыт и обеспечивают функционирование памяти как системы. Л.В. Черемошкина предлагает рассматривать мнемические способности как свойства функциональных систем, реализующие основные мнемические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности, что проявляется в успешности и качественном своеобразии мнемической деятельности [9]. Основываясь на методологической базе системного подхода, можно выделить уровень развития мнемических способностей в качестве диагностической единицы исследования одарённости в различных видах деятельности. Такой подход представляется нам как наиболее продуктивный для исследования, например, тактической одарённости в качестве психологического критерия спортивного отбора [5].

Библиографический список

1. Аткинсон, Р. Человеческая память и процесс обучения [Текст] / Р. Аткинсон – М.: Прогресс, 1980. – 526 с.
2. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский – М.: Изд-во АПН, 1960. – 500 с.
3. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П.И. Зинченко – М.: Изд-во АПН, 1961. – 562 с.

4. Леонтьев, А.Н. Развитие высших форм запоминания [Текст] / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.

5. Огородникова, Л.А. Тактическая одарённость как критерий спортивного отбора [Текст] / Л.А. Огородникова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. - №2 (55). – С. 70-74.

6. Серeda, Г.К. Что такое память? [Текст] / Г.К. Серeda // Психологический журнал. – 1985. – Т.6. - № 6. – С. 41-48.

7. Смирнов, А.А. Проблемы психологии памяти. [Текст] / А.А. Смирнов // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1987. – Т. 2. – 331 с.

8. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков – М.: Логос, 1994. – 320 с.

9. Черемошкина, Л.В. Психология мнемических способностей [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / Л.В. Черемошкина. – Ярославль : [б. и.], 2000. – 587 с.

УДК 316.625

Ю.П. Поваренков

Уточнение психологической структуры субъекта профессионального пути

Традиционно разработка категории субъекта в психологии идет на уровне философской методологии и в рамках понятийного аппарата общей психологии. Вместе с тем, категория субъекта является весьма продуктивной при решении широкого круга прикладных проблем, в том числе и тех, которые связаны с психологической интерпретацией профессионального становления и реализации личности. Однако эффективное использование категории субъекта в рамках прикладных отраслей психологической науки требует ее уточнения и конкретизации. В настоящей статье мы постараемся обозначить возможные направления конкретно-научного анализа категории субъекта с позиций тех задач, которые решаются в рамках психологии станов-

© Ю.П. Поваренков, 2012

ления профессионала. В данном случае речь пойдет о субъекте труда и субъекте профессионального пути.

Наиболее последовательно в отечественной психологии проблема субъекта исследовалась в трудах С.Л. Рубинштейна и его учеников. Подводя общий итог методологическим разработкам, предпринятым в рамках школы С.Л.Рубинштейна, Д.Н. Завалишина выделяет следующие наиболее существенные характеристики человека как субъекта, которые имеют существенное значение для целей психологического анализа и последующей операционализации субъекта труда.

«1. Человек как субъект - это высший уровень бытия вообще, активно взаимодействующий с природным и социальным миром и практически преобразующий его.

2. Существенной характеристикой субъекта является его «качественная определенность», в связи с чем методологически продуктивно во многих случаях выделение субъектов разных форм и уровней активности человека в мире (субъекты познания, труда, жизни и т.д.)

3. Важнейшая функция субъекта – интеграция. Во-первых, субъект интегрирует свое внутреннее, обеспечивая тем самым целостность, взаимосвязь разных психических свойств, состояний и т.д. Во-вторых, он осуществляет соотнесение и согласование внешнего (объективных требований, обстоятельств) и внутреннего (своих возможностей, ценностей и т.д.), т.е. активно организует взаимодействие с миром в форме решения определенных задач» [4, с. 74].

Зафиксированные положения позволяют непосредственно перейти к определению психологической структуры субъекта труда. Е.А. Климов определяет данное понятие следующим образом: «В общем виде под субъектом труда можно понимать системную разноуровневую организацию психики, включающую ряд свойств человека как индивида и личности, соответствующих социальной ситуации развития, предмету, целям, средствам и условиям деятельности (трудовой)» [5, с. 107].

Намечая перспективу структурного анализа субъекта труда, Б.Г.Ананьев писал: «При изучении человека как субъекта труда выделяются свойства, необходимые для продуктивного выполнения тех или иных видов деятельности...» [2, с. 178]. Ве-

душим показателем продуктивности деятельности является ее эффективность, которая, в свою очередь, оценивается на основе параметров производительности, качества и надежности.

Исходя из сказанного, следует, что в качестве компонентов психологической структуры субъекта труда выступают те качества и свойства личности и индивида, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности. Эти качества в психологии труда традиционно называют профессионально важными. Например, В.Д. Шадриков определяет ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность ее выполнения. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» [14, с.68].

С позиций системогенетического подхода В.Д. Шадрикова имеет смысл говорить о двух ведущих уровнях психологического анализа субъекта труда: функциональном и структурном. На первом уровне раскрывается содержание активности (деятельности) субъекта труда с использованием таких понятий, как мотив, цель, программа деятельности и т.д. На втором уровне описываются профессионально важные и профессионально значимые качества (ПВК и ПЗК), через которые реализуется операциональная составляющая и которые влияют на ее эффективность. Очевидно, что именно содержание профессиональной деятельности или, более широко, содержание задач профессиональной активности субъекта труда задает специфику ПВК. Возникает вопрос: какие формы профессиональной активности реализует субъект труда?

Не подлежит никакому сомнению, что ведущая роль отводится профессиональной деятельности, то есть деятельности, направленной на преобразование окружающей действительности с целью создания потребительных стоимостей. В конечном счете, вся сложная и многоуровневая система профессионального образования создана для того, чтобы обеспечить формирование и высокопродуктивное функционирование данной формы профессиональной активности субъекта труда.

Другая, не менее важная функция субъекта - это преобразование, изменение самого себя, которое осуществляется в форме развития (саморазвития) и научения. «Изучая личность

как субъекта деятельности, - отмечает А.Г. Асмолов, - исследуют то, как личность преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самого себя, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и к продуктам своей деятельности» [3, с.309].

Нет необходимости специально доказывать, что эти формы профессиональной активности тесно связаны между собой, поскольку личность реально изменяет себя в основном через преобразование предметной действительности, на основе осознания недостаточности субъективных ресурсов для решения данной задачи. Поэтому несоответствие уровня выполнения профессиональной деятельности объективным и субъективным требованиям побуждает субъекта к тем или иным формам профессионального развития, а его результаты становятся основой для более эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Развивая идею С.Л. Рубинштейна о регулятивной функции психики, О.А.Конопкин (1995), В.И.Моросанова (2002) и ряд других исследователей выделяют еще одну форму активности субъекта труда – регулятивную. Она направлена не на качественно преобразование субъекта труда, а на настройку, сенсбилизацию и корректировку компонентов психологической системы профессиональной деятельности. Это тоже изменение субъекта, но в рамках данного уровня развития. Если регулятивные механизмы не обеспечивают эффективного достижения цели деятельности, тогда уже включаются механизмы качественного преобразования субъекта труда: научение и развитие.

Проведенный анализ позволяет, таким образом, выделить следующие ведущие формы активности субъекта труда: преобразование действительности с целью создания потребительных стоимостей, регулирование деятельности по созданию стоимостей, преобразование самого себя в целях самореализации и повышения эффективности деятельности, в качестве которого выступает развитие и научение и, наконец, регулирование процесса преобразования самого субъекта труда.

Фактически выделяется две основные формы профессиональной активности, для обозначения которых используются

термины формирование и функционирование, становление и реализация, ассимиляция и аккомодация. В соответствии с ведущими формами активности субъекта труда выделяются 2 группы ПВК: ПВК профессиональной деятельности, которые обеспечивают реализацию, функционирование, аккомодацию потенциала субъекта труда; ПВК профессионального развития и научения, которые влияют на эффективность формирования, развития. Имеет смысл выделить и 2 дополнительные группы ПВК: ПВК регуляции профессиональной деятельности (исполнения, реализации, функционирования) и ПВК регуляции форм активности, которые обеспечивают становление субъекта труда.

Предложенная классификация ПВК не является оригинальной. Так, в работах Н.В. Нижегородцевой и В.Д.Шадрикова выделяются «учебно важные качества», которые влияют на эффективность учебной деятельности. Этой точки зрения придерживается и А.В. Карпов Он пишет: «...разделяют ПВК освоения деятельности и ПВК выполнения. Первые наиболее важны для эффективного, т.е. качественного и быстрого овладения субъектом деятельностью; вторые – для ее реализации на нормативно заданном уровне как таковой. Эти две группы ПВК также частично совпадают, а частично различаются» [12, с.194].

Однако мы ставим вопрос несколько шире, поскольку выделяем различные формы профессиональной активности, которые обеспечивают становление субъекта труда, а именно: поиск и выбор профессии, профессиональная адаптация, профессиональное самоопределение, профессиональное копинг-поведение, построение и реализация карьеры, профессиональная идентификация и ряд других. Поэтому речь может идти не только о ПВК обучения или освоения деятельности, но ПВК выбора профессии, профессиональной адаптации и т.д.

В зависимости от формы активности субъекта труда будут различаться и параметры оценки ее эффективности, которые используются для выделения соответствующих ПВК. Так, для оценки эффективности учебной деятельности используются такие показатели, как успеваемость, скорость и качество обучения и т.д.; для оценки эффективности регуляции используются показатели адекватности программы деятельности поставленной цели, показатели соответствия уровня притязаний возможностям;

для оценки эффективности оптации - скорость и точность (адекватность) выбора профессии.

Исходя из принципа «качественной определенности» (Д.Н. Завалишина) в рамках психологической концепции профессионального становления личности (Ю.П.Поваренков) выделено несколько субъектов труда: субъект оптации, субъект учебно-профессиональной деятельности, субъект профессиональной деятельности и ряд других. Высшей формой развития субъекта труда является субъект профессионального пути, который обеспечивает интеграцию парциальных субъектов, их актуализацию в конкретной ситуации, задает контекст их формирования и функционирования.

Субъект профессионального пути осуществляет постановку задач, планирование и организацию профессионального развития человека, его профессиональной жизни в целом. Ведущей формой активности субъекта профессионального пути является профессиональное самоопределение, которое выполняет антиципирующую, познавательную, контрольную и регуляторную функции.

Познавательная функция связана с изучением и оценкой объективных и субъективных условий профессионализации, социальной ситуации профессионального развития в целом. Анализ субъективных условий осуществляется в форме самопознания и самооценки своих притязаний и возможностей. Важная роль в данном процессе отводится профессиональной рефлексии.

В процессе антиципации субъект фиксирует цели и задачи своего профессионального развития и реализации, планирует формы, способы и стратегии их реализации. Важная задача антиципации – прогнозирование меняющихся требований, условий, собственных возможностей и потребностей, динамика социальной ситуации профессионального развития в целом.

Контроль в процессе профессионализации осуществляется на нескольких уровнях и, в первую очередь, мотивационно-смысловом. В рамках данного уровня субъект контролирует, насколько в процессе профессионализации удается удовлетворить свои потребности, интересы, реализовать идеалы и установки. Субъект может оценивать свои собственные достижения, реали-

зацию потенциала, а также – соответствие содержания своей профессиональной карьеры социокультурным требованиям.

Результаты контроля являются основой для уточнения или изменения отдельных компонентов профессиональной активности субъекта. В частности, могут быть внесены коррективы в способы достижения поставленных целей, уточнены представления о субъективных и объективных условиях профессионализации, повышен или понижен уровень профессиональных притязаний, наконец, принято решение о смене профессии или места работы. В этом заключается функция регулирования процессом профессионального становления и реализации субъекта профессионального пути.

В рамках обсуждаемой проблемы необходимо затронуть поведенческий аспект профессионального самоопределения субъекта. Как свидетельствуют многочисленные исследования, профессиональное поведение проявляется в различных формах, которые можно поделить на две группы. В состав первой входят оптационные формы поведения, т.е. определенные действия и поступки субъекта, связанные с выбором места учебы и работы, поступлением в конкретные учебные заведения, устройством на предприятия, фирмы.

Надо признать, что эти формы профессионального поведения исследованы в психологии явно недостаточно. Более глубоко изучена другая форма профессионального поведения, которое называется текучестью. Сюда относятся действия и поступки субъекта, связанные со сменой профессии, уходом на другое место работы, повышением или понижением по службе, уходом на учебу и т.д.

В рамках разрабатываемой нами психологической концепции профессионального становления и реализации личности выделено три ведущих критерия развития субъекта профессионального пути: профессиональная продуктивность, идентичность и зрелость. Первый критерий является объективным и позволяет судить о том, насколько профессиональные достижения человека, его карьера соответствуют принятым в данном обществе показателям успешности.

Второй критерий является субъективным, т.е. оценивается самим субъектом на основании своих собственных показате-

лей. Данный критерий позволяет судить о том, насколько профессиональная деятельность, профессионализация в целом принимается человеком, устраивает его как форма самореализации и самоактуализации, как средство удовлетворения своих потребностей и реализации потенциала.

Третий критерий был предложен в свое время Д.Сьюпером и является наиболее сложным. Он позволяет судить о том, как и насколько эффективно человек управляет своим процессом профессионализации, насколько точно учитывает свои потребности и возможности, насколько адекватно их согласует с профессиональными требованиями.

Выделение трех критериев позволяет выделить три относительно независимые подструктуры субъекта профессионального пути.

Первая подструктура образуется ПВК-ПЗК профессионала, которые влияют на социальную продуктивность профессиональной карьеры, на эффективность различных видов профессиональной активности и на стремление ее добиваться. Основными критериями развития данной подструктуры в условиях профессионализации является производительность, качество и надежность деятельности. На уровне оценки эффективности профессиональной деятельности речь может идти о профессиональном мастерстве. На уровне оценки учебно-профессиональной деятельности речь может идти об обученности и т.д.

Вторая подструктура образуется на основе ПЗК-ПВК субъекта труда, которые обеспечивают профессиональную идентичность личности и заинтересованность в достижении ее определенного уровня. Ведущим компонентом данной подструктуры является мотивационная сфера личности профессионала, а ведущими показателями – удовлетворенность трудом, профессиональная самооценка, состояние самореализованности. Высшим проявлением профессиональной идентичности является профессиональное счастье.

Третья подструктура включает ПВК-ПЗК профессионала, которые обеспечивают саморегуляцию и самодетерминацию профессионального становления и стремление это делать на определенном уровне. Поиск и выбор профессии, построение и

реализация модели профессиональной карьеры, переход на другую работу – это все проявления действия данной функциональной системы, которая связана с такими понятиями, как смысл профессиональной деятельности, профессиональная совесть и профессиональная честь. Ведущим компонентом данной структуры является профессиональное самосознание, а ведущим критерием - профессиональная мудрость.

Резюме

С позиций системогенетического подхода выделяется два ведущих уровня психологического анализа субъекта труда: функциональный и структурный. В рамках функционального анализа исследуется психологическое содержание профессиональной активности субъекта труда на уровне цели и целеобразования, познания и представления о ситуации, плана и планирования, исполнения, контроля и регуляции. На уровне структурного анализа исследуются индивидуальные качества субъекта, которые влияют на эффективность профессиональной активности.

Выделено 2 группы таких качеств: профессионально важные и профессионально значимые (ПВК и ПЗК). В роли ПВК могут выступать профессиональная одаренность и опыт, они определяют профессиональную компетентность субъекта и обеспечивают непосредственную реализацию цели. В качестве ПЗК выступают характерологические качества, компоненты мотивационной сферы индивида, они влияют на эффективность косвенно через отношение к содержанию и условиям профессиональной активности.

Качественная определенность субъекта труда определяется содержанием решаемых задач. Выделены три ведущие группы профессиональных задач, а соответственно им - три ведущие формы профессиональной активности: функционирование (реализация, исполнение), формирование (становление, развитие) и регулирование. Соотношение между ними относительное, тем не менее, ведущей формой реализации субъекта труда является профессиональная деятельность, а ведущими формами его становления – профессиональное научение и развитие.

В соответствии с формами активности выделяется 4 группы ПВК-ПЗК, которые влияют на отношение и эффектив-

ность профессиональной деятельности; научения, развития и других форм становления субъекта; регулирования реализации и регулирования становления.

Опираясь на принцип «качественной определенности», мы выделили несколько видов субъектов труда: субъект оптации, субъект учебно-профессиональной деятельности, субъект профессиональной деятельности и ряд других. Высшей формой развития субъекта труда является субъект профессионального пути, который обеспечивает интеграцию парциальных субъектов, их актуализацию в конкретной ситуации, задает контекст их формирования и функционирования.

Субъект профессионального пути является носителем целей и задач профессионализации в целом, через которые преломляются цели и задачи профессионального становления и реализации на каждом из его этапов. Ведущими критериями уровня его развития выступают профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. Продуктивность свидетельствует об уровне социальной значимости результатов профессиональной деятельности и социальной успешности профессиональной карьеры. Идентичность демонстрирует отношение человека к своим профессиональным успехам и успехам профессионального роста, степень их принятия. Зрелость является показателем сформированности личностного контура управления субъектом процессами профессионального становления и реализации.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
4. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление (специфика и проблемы развития) [Текст] / Д.Н. Завалишина. – М.: ИП РАН, 2005. – 376 с.
5. Климов, Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды [Текст]. – М.; Воронеж, 1996. – 400 с.

6. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция психической активности человека [Текст] / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – Школа-Пресс, 1995. – №1. – С. 5-12.

7. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 443 с.

8. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 254 с.

9. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека [Текст] / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – №6. – Т.23. – С.5-17.

10. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков. – М.: УРАО, 2002. – 160 с.

11. Поваренков, Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков ; под ред. В.А. Барабанщикова // Идея системности в современной психологии : коллективная монография . – М.: ИП РАН, 2005. – 496 с.

12. Психология труда [Текст] / под ред. А.В.Карпова – М.: Владос, 2004. – 352 с.

13. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.

14. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков ; отв. ред. К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

УДК 159.9.072

О.В. Ракитина

К вопросу об эффективности взаимодействия студентов и преподавателей в ходе НИР на ступени бакалавриата

Внедрение компетентного подхода в систему высшего профессионального образования предполагает изменение организации научно-исследовательской работы, а также опреде-

© *О.В. Ракитина, 2012*

ление системы критериев оценки ее эффективности. Эффективность НИР можно рассматривать как соответствие полученного результата работы определенным (предъявляемым) требованиям с учетом совокупности затрат.

Целью НИР в новых условиях обучения является формирование компетенций субъекта в области исследовательской работы. Между тем, обзор работ, посвященных проблеме эффективности НИР, позволяет заключить, что критерии эффективности рассматриваются в основном в контексте менеджмента качества вуза и, что вполне понятно, сводятся преимущественно к экономическим, формализованным критериям (количество статей в научной периодике с учетом индекса цитирования, доля доходов от научных работ, количество объектов интеллектуальной собственности, количество оборудованных научных лабораторий и пр.). Именно психолого-педагогические критерии являются важнейшими показателями научно-исследовательских компетенций как внутренних новообразований личности обучающихся, а значит показателями эффективности НИРС.

В период с 2009 г. по 2011 г. в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» велась работа по проекту «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе» [3], что позволило наряду с другими задачами разработать систему критериев эффективности НИР. Были определены следующие виды (блоки) критериев: мотивационно-ценностный, процессуально-деятельностный, результативный, презентационный и интерактивный, позволяющий изучить эффективность взаимодействия обучающегося и научного руководителя [2].

Мотивационно-ценностный критерий (желание продолжать работу в вузе или в области научных исследований; понимание необходимости НИР для выбранной профессии; отождествление собственной деятельности по подготовке научной работы с научным исследованием; понимание необходимости учиться всю жизнь).

Процессуально-деятельностный критерий (своевременность выполнения работы; систематичность в работе, регулярность консультаций с научным руководителем;

самостоятельность на всех этапах работы; инициативность в организации работы; наличие плана работы до начала исследования, его разработанность; соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами).

Результативный критерии (оформление работы в соответствии с требованиями; внедрение в практику результатов исследования; наличие/отсутствие заказа на выполнение исследования с учетом структурного уровня заказчика; академические оценки за те виды научно-исследовательской работы, которые выполнены обучающимся на данный момент; степень и характер новизны результатов исследования; степень реализации запланированных работ и достижения запланированных результатов).

Презентационный критерий (уровень защиты обучающимся научно-исследовательской работы; наличие у обучающегося публикаций с учетом вида публикации и степени самостоятельности в ее подготовке; участие студентов и аспирантов в конкурсах научных работ различного статуса; количество выступлений с докладами на конференциях различного статуса).

Интерактивный критерий, характеризующий эффективность взаимодействия обучающихся и научных руководителей и учитывающий:

- удовлетворенность взаимодействием обучающегося с научным руководителем;
- участие в НИР руководителя либо кафедры;
- совместные с руководителем публикации;
- участие в научных проектах, грантах;
- совместную научную работу с другими обучающимися в форме руководства работой обучающихся младших курсов; в форме совместных с другими обучающимися исследований;
- баланс вклада в научную работу заинтересованных сторон (обучающегося и научного руководителя), фиксируемый в следующих вариантах: вклад обучающегося и научного руководителя соразмерны; вклад обучающегося значительно больше, чем вклад научного руководителя; вклад научного руководителя значительно превышает вклад обучающегося;
- учет замечаний и предложений научного руководителя.

Рассмотренные выше критерии легли в основу методики, посредством которой изучалась эффективность научно-

исследовательской работы обучающихся, в частности, эффективность взаимодействия обучающихся и научных руководителей на ступени бакалавриата педвуза. Исследование проводилось на подвыборке студентов, которая составила 101 человек, и подвыборке научных руководителей – 23 человека.

Анализ оценки эффективности взаимодействия в области НИР студентов бакалавриата и научных руководителей начнем с анализа наиболее существенного критерия, которым является степень удовлетворенности участников этим взаимодействием (см. рис. 1).

Как видно из рисунка, 27% студентов бакалавриата полностью удовлетворены взаимодействием со своими научными руководителями; 37% - оценивают взаимодействие в целом как удовлетворительное, но при этом не лишенное недостатков; 28% - в целом недовольны взаимодействием и 10% оценивают отношения с руководителем как совершенно неблагоприятные.

Таким образом, две трети студентов в целом удовлетворены совместной работой со своими научными руководителями, одна треть студентов негативно ее оценивает. При сравнении этих результатов с мотивационными аспектами НИР обнаруживаем, что свое нежелание заниматься исследовательской работой по окончании вуза выразили также 36% опрошенных. Возможно, низкая мотивация к НИР экстраполируется студентом на разные ее аспекты, включая и взаимодействие с научным руководителем.

В связи с этим интересны результаты исследования отношения студентов к научно-исследовательской деятельности, проведенного В.А. Мироновым и Э.Ю. Майковой (2004) [1]. Было выявлено три категории студентов.

Первая - студенты, активно участвующие в НИР. Они обладают высоким уровнем внутренней мотивации научно-исследовательской деятельности. Численность этой категории, по данным В.А. Миронова и Э.Ю. Майковой, очень мала, примерно менее 1/10 от всего студенчества вуза. Главными мотивами участия в научно-исследовательской деятельности для этих студентов являются мотивы самореализации и повышения самооценки. Авторы работы указывают на необходимость выявлять студентов, обладающих потенциалом ученого, в начале

родной; студенты, относящиеся к ней, различаются по уровню способностей, по характеру мотиваций учебной деятельности, выбору профессии, по возможности вовлечения в научно-исследовательскую деятельность.

Следовательно, можно говорить об относительно благоприятной ситуации, сложившейся в ЯГПУ им. К.Д.Ушинского. Тем не менее, данное положение нельзя считать очень благополучным, целесообразно дальнейшее исследование причин и условий неэффективного взаимодействия обучающихся и преподавателей, тем более, 34% самих научных руководителей также недовольны характером взаимодействия со студентами.

Дифференциация оценок научных руководителей взаимодействия со студентами практически повторяет спектр оценок студентов (см. рис. 2): 26% полностью удовлетворены сотрудничеством со студентами, 39% оценивают положительный характер взаимодействия в целом, признавая наличие негативных моментов, 30% научных руководителей не удовлетворены взаимодействием со студентами, 4% - очень недовольны совместной работой.

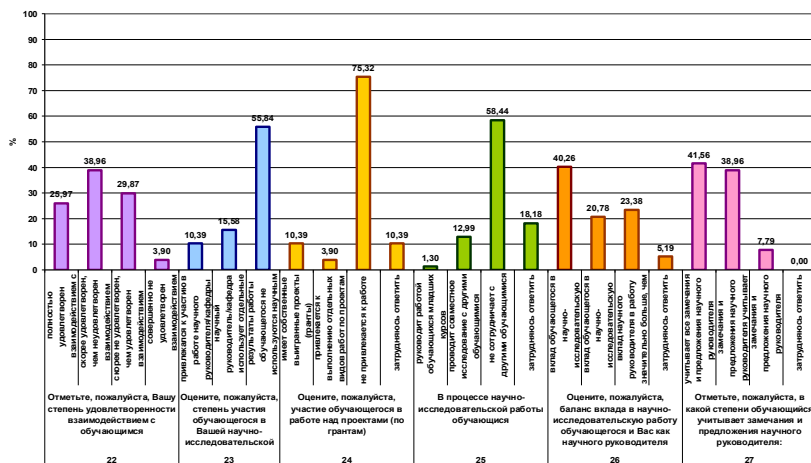


Рис. 2. Оценка научными руководителями интерактивных критериев взаимодействия с бакалаврами

Таким образом, **одна треть** студентов и преподавателей недовольны взаимодействием. Причины проблемных взаимоотношений важно своевременно выявлять, этот аспект работы может решаться в ходе психолого-педагогического сопровождения организации НИР в педвузе, но уже можно предположить, что имеющиеся трудности могут быть вызваны выбором темы исследования, несложившимися межличностными отношениями, трудностями в выстраивании деловых коммуникаций, противоречивыми установками на НИР, несоответствием уровня сформированности научно-исследовательских и иных компетенций субъекта требованиям, предъявляемым к данному виду НИР, отсутствием личностного смысла НИР для субъекта и т.д.

Личностный смысл НИР для студента во многом обусловлен востребованностью результатов работы научным руководителем, кафедрой, степенью и возможностями использования результатов в преподавательской, научной работе, в пополнении методического оснащения кафедры.

Как показало исследование, к научной работе руководителя привлекались 10% студентов (подвыборки студентов и научных руководителей дали идентичные результаты). По следующей позиции мнения существенно разделились: 44% студентов полагают, что результаты их работы частично используются преподавателями либо кафедрой, но сами руководители используют студенческие данные только в 16% случаев.

Почти половина (46%) студентов бакалавриата считают, что их работа не имеет научной и практической значимости (видимо, понимая ее компилятивный либо дублирующий характер). По мнению преподавателей, таких работ больше – 56%.

В рамках компетентного подхода обозначается сложная задача определения такой тематики НИР и определения логики исследования, которая бы позволяла получить интересные с научной точки зрения результаты, востребованные внутри и вне вуза.

Рассогласования в представлениях о выполняемой работе у студентов проявляются и в области участия в проектах (грантах). Эти показатели невысоки, две трети студентов не привлекались к работе по грантам, что вполне объяснимо, поскольку студенты бакалавриата не всегда имеют необходимый и доста-

точный уровень компетентности, требуемый для участия в проекте, вследствие чего они имеют очень неопределенные представления об участии в научном проекте: 28% студентов считают, что участвовали в проекте, а по данным экспертов – таких студентов только 4%. Студенты бакалавриата мало привлекаются к участию в научных проектах (10%), что обозначает важную задачу совершенствования НИР в вузе.

Меньше 2% студентов привлекаются к соруководству работой обучающихся младших курсов. Совместные исследования проводят, по оценкам студентов, 33%, а по мнению руководителей – только 13 %. Рассогласование представлений объясняется, возможно, тем, что участие студентов в эмпирическом исследовании сокурсников понимается ими как совместная работа. Кроме того, студенты за рамками взаимодействия с научным руководителем могут сами объединяться в рабочие диады или триады для решения исследовательских задач (поиска литературы, электронных источников, баз исследования, формирования выборки, обмена информацией и т.д.). Это подтверждается тем, что 18% научных руководителей затруднились с ответом на данный вопрос анкеты, видимо, допуская такую возможность. Две трети студентов не сотрудничают с другими обучающимися при выполнении НИР. Следовательно, обозначается недостаточно используемый в организации НИР ресурс – привлечение студентов к совместной НИР и соруководству НИР младших курсов.

Важным критерием эффективности НИР, по нашему мнению, является оценка вклада участников взаимодействия. Этот критерий далеко не всегда включается в систему критериев НИР, но, на наш взгляд, он является весьма информативным, позволяющим обнаружить некоторые причины проблем во взаимодействии.

Две трети студентов (67%) считают, что их вклад в научно-исследовательскую работу значительно больше, чем вклад научного руководителя. Научные руководители отмечают, что таких работ гораздо меньше – 21%. Соразмерность вклада научные руководители отмечают в 40% случаях, а студенты - только в 20%. Существенный вклад научного руководителя в работу признают 10% студентов, а по мнению преподавателей, таких работ больше - 23%.

Эти рассогласования обусловлены в том числе и тем, что нет точного определения позиции и функциональных задач научного руководителя при руководстве первой и второй курсовыми работами, ВКР. Эта позиция определяется субъективно преподавателем и не всегда доводится до студентов. В результате ожидания последних не всегда оправдываются.

Критерий учета замечаний и предложений научного руководителя проявился непротиворечиво в оценках студентов и преподавателей следующим образом: 56% студентов бакалавриата учитывают все замечания и предложения; по мнению преподавателей, это делают только 42%. Треть студентов (35%) учитывают только часть замечаний, оценки преподавателей с позицией студентов согласуются (39%).

Незначительное количество студентов (5%) признаются, что замечания и предложения научного руководителя практически не учитывают. По данным руководителей, таких 8%. Это происходит по разным причинам: возможно, в связи с низкой мотивацией к НИР, формальным подходом к ней («Лишь бы сдать/защитить!»), либо не вполне понимают, что и каким образом изменить и исправить в работе, либо в условиях дефицита времени не успевают эти правки внести (график выполнения НИР довольно часто студентами не соблюдается) и др.

Подводя итог вышеизложенному, выделим те аспекты взаимодействия студентов и преподавателей, которые могут быть обозначены как «мишени» при организации НИРС в условиях уровневого обучения:

- проблема учета личностных особенностей и мотивации к НИР студентов;
- проблема практической востребованности преподавателем результатов НИР студентов;
- проблема участия студентов бакалавриата в работе над научными проектами (грантами);
- проблема проведения совместных исследований обучающимися и соруководства НИР;
- проблема субъективного восприятия вклада в НИР обучающихся и преподавателей;
- проблема недостаточно полной осведомленности научного руководителя (затруднения в оценке совместной работы

обучающихся и их работы по проектам, в оценке вклада сторон) в связи с очень низкой оценкой временных затрат преподавателя (3 часа на курсовую работу, другие виды работ, связанные с подготовкой студента к конференции, конкурсу, к работе по проекту и пр., вовсе не регламентируются);

- проблема учета замечаний и предложений научного руководителя студентом (на ступенях магистратуры и аспирантуры этой проблемы не существует).

Работа по каждому направлению является важным условием повышения удовлетворенности взаимодействием субъектов и эффективности НИР в целом.

Опыт исследований взаимодействия обучающихся и преподавателей в области НИР на факультетах, где подготовка бакалавров ведется несколько лет, позволяет отметить еще два важных момента.

В ходе выполнения курсовых работ осуществляется *обучение* студентов НИР. С учетом того значения, которое имеет выполнение курсовых работ для формирования научно-исследовательских компетенций, уровень которых должен проверяться при подготовке и защите ВКР, становится очевидной невозможность обучения студентов НИР при объеме 3 часов, отведенных преподавателю на научное руководство курсовой работой.

Кроме того, для своевременного выявления студентов, обладающих научным потенциалом, для исследования отношения обучающихся к НИР, выявления проблем в организации НИРС целесообразно осуществлять мониторинг формирования научно-исследовательских компетенций обучающихся на ступени бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. Авторы упомянутой нами работы [1] также высказывают мнение о необходимости своевременного обеспечения руководителей научно-исследовательского отдела вуза полной информацией о состоянии студенческой среды (статистические данные, результаты социологического мониторинга) с целью выявления студентов с потенциалом к научно-исследовательской деятельности и разработки способов и форм адресного стимулирования.

Таким образом, при организации НИРС на ступени бакалавриата важно учитывать следующее:

- Эффективность взаимодействия студентов и научных руководителей в области научной работы на этапе бакалавриата невысока.

-Руководство НИР целесообразно осуществлять с учетом отношения самих студентов к исследовательской деятельности.

-С первых лет обучения важно выявлять достаточно редкую категорию студентов, обладающих потенциалом к научно-исследовательской деятельности, и проводить с ними индивидуальную работу.

-Привлекать студентов к участию в научных проектах.

-Организовывать совместную НИР студентов, привлекать к соуправлению НИР младших курсов.

-Объем часов, отведенных на руководство курсовой работой преподавателю (3 часа), целесообразно увеличить до 5-6 часов. При этом регламентировать количество курсовых работ при учете учебной нагрузки преподавателя.

-С периодичностью один раз в два-три года проводить мониторинг формирования научно-исследовательских компетенций обучающихся с целью своевременного обеспечения руководителей и преподавателей, осуществляющих научно-исследовательскую работу, информацией о научно-исследовательском потенциале студенческой среды вуза.

Библиографический список

1. Миронов, В.А. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов [Текст]: монография / В.А. Миронов, Э.Ю. Майкова. – Тверь: ТГТУ, 2004. – 140 с.

2. Ракитина, О. В. Психолого-педагогические критерии эффективности научно-исследовательской работы в условиях уровневого обучения в вузе [Текст] // Актуальные проблемы психологии и педагогики: материалы всероссийской научной конференции с международным участием: 19 мая 2011 г. / под ред. В.Г. Печерского, Н.В. Зайцевой. – Саратов : Изд-во СГСЭУ, 2011. – С. 54-57.

3. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций [Текст]: монография / науч. ред. М.В.Новиков. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 211 с.

УДК 159.923

Н.Г.Рукавишникова

Профессиональная мотивация студентов – психологов и ее динамика в процессе обучения

Рассматривая специфику психологического изучения деятельности, С.Л. Рубинштейн отметил, что она, прежде всего, связана с изучением вопроса о целях и мотивах человеческой деятельности, с ее внутренним смысловым содержанием [3].

Личностно – мотивационный анализ деятельности включает в себя изучение общественного значения конкретной профессиональной деятельности, выявление личностной значимости деятельности, а также изучение мотивационной структуры личности работника; возможностей профессии по удовлетворению потребностей работника как непосредственно в деятельности, так и через деятельность. Наиболее глубоко эта проблема освещена в трудах В.Д. Шадрикова, А.М. Реана, М. Рокича, Ю.П. Поваренкова и др. [1, 2, 3, 4].

Таким образом, анализ деятельности на личностно – мотивационном уровне предполагает:

- а) изучение требований личности к деятельности;
- б) изучение возможностей деятельности по удовлетворению требований личности;
- в) изучение мотивов трудовой деятельности как системы;
- г) изучение динамики мотивационной структуры личности в процессе профессионализации;
- д) изучение влияния мотивов на саму деятельность, ее цель и основные параметры;
- е) изучение системных проявлений мотивации [4].

В настоящее время очень важны исследования отношения студентов к осваиваемой профессии, динамики фор-

мирования этого отношения в процессе обучения, его влияния на учебную успешность и эффективность профессиональной подготовки.

В круг психологических проблем, связанных с этими исследованиями, входят изучение удовлетворенности профессией от курса к курсу; анализ влияния различных факторов на формирование профессиональной мотивации.

Удовлетворенность профессией является тем интегративным показателем, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. От профессиональной удовлетворенности прямо зависит удовлетворенность трудом, хотя последняя и определяется многими факторами. Т.В. Кудрявцев и другие отмечали, что низкая удовлетворенность профессией в значительном числе случаев является причиной текучести кадров [2]. Кроме того, от удовлетворенности избранной профессией, уровня профессионализма в немалой степени зависит и психическое здоровье человека. Низкая удовлетворенность профессией в процессе профессионального обучения, скорее всего, приводит и к ее освоению на поверхностном уровне. А это, в свою очередь вызывает психические перегрузки даже при умеренно напряженной профессиональной деятельности.

Удовлетворенность профессией у студентов, как установлено в ряде исследований, является максимальной на I курсе, а в дальнейшем имеет тенденцию к незначительному снижению. Интерпретация этого факта различна: указываются как объективные причины (уровень преподавания в конкретном вузе), так и субъективные (по мере учебы выявляются теневые стороны будущей специальности).

В целом мы считаем, что отношение к профессии, мотивы ее выбора (отражающие потребности, интересы, убеждения, идеалы) являются чрезвычайно важными факторами в отношении ценности профессионального обучения. Поэтому принципиальное значение имеет замечание В.Д. Шадрикова о том, что «принятие профессии порождает желание выполнять ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психической системы деятельности» [4]. При этом

понятно, что и абсолютно разрывать интересы и возможности вряд ли целесообразно. Не случайно поэтому в процессе принятия профессии включается анализ как мотивов, так и собственных способностей.

Таким образом, проблема формирования устойчивого позитивного отношения к профессии является одним из актуальных вопросов психологии профессионального обучения. Внутри ее еще немало нерешенных задач. Однако в силу требований, предъявляемых к личности в условиях научно – технической программы о перманентном профессиональном образовании, дальнейшая разработка указанной проблемы приобретает все большее значение [4].

В нашем исследовании, посвященном изучению личностно-мотивационного аспекта учебно-профессиональной деятельности студентов, принимали участие студенты I и III курсов направления «Психология» ЯГПУ, а также магистранты первого (V курс) и второго (VI курс) года обучения. Объем выборки составил 45 человек. Со студентами были проведены тестирование, анкетирование и устная беседа. В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

Главным мотивом учебной деятельности, занимающим первое место на всех курсах, является мотив получения диплома. Такую чисто прагматическую цель можно объяснить бытующим в обществе мнением о большой значимости документа об образовании, оттеняющим роль реальных знаний.

На втором месте по всей выборке, а также на I и VI курсах - мотив становления высококвалифицированным специалистом. Студенты нацелены на профессиональную подготовку, чтобы на момент выпуска хорошо понимать свои обязанности и уметь справляться с ними. Лишь у студентов III курса стремление стать специалистом в своем деле явно уступает место желанию успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» и вследствие этого получать стипендию, что действительно актуальнее для них, чем достаточно отдаленная перспектива будущей профессиональной деятельности. А высокие показатели по этому мотиву у студентов I и V курсов в первом случае можно объяснить склонностью к максимализму и эйфории, абсолютной уверенностью в своих силах и будущем, во втором -

окончанием обучения и скорым выходом в профессиональную жизнь.

Далее мы проанализировали мотивацию выбора профессии психолога. Анализ результатов показал, что на первом месте по всей выборке стоит возможность общения с людьми. На втором месте – возможность самосовершенствования, а на третьем по значимости – желание показать себя, проявить свои способности, что объясняется сильным стремлением к достижениям.

Студенты первого курса также пишут в качестве мотивов выбора возможность оказывать помощь людям и привлекательность самого предмета, на остальных курсах эти причины не упоминаются.

У большинства опрошенных в процессе обучения отношение к профессии «психолог» улучшилось, на I курсе за этот вариант высказались 48% студентов, на II – 40% и на III – 56%. Отношение не изменилось у 34% первокурсников, у 28% студентов II курса и у 55% выпускников.

Проанализировав проведенное нами анкетирование, мы пришли к следующим выводам. Профессия «психолог» привлекает больше всего тем, что можно общаться с людьми, совершенствовать знания и проявлять свои способности; наши испытуемые выбрали ее по своему желанию, отчасти посчитав модной или послушав родителей. К концу обучения у большинства студентов отношение к профессии улучшилось, а вот после прохождения практики – в большинстве своем не изменилось или даже ухудшилось. Наши студенты выделили ряд потребностей, которые они могут реализовать, обучаясь и работая по профессии «психолог», больше всего положительных выборов получили потребности в самореализации, в общении и в знаниях. Из качеств, которые развивают занятия психологией, они выделили разборчивость в людях, толерантность и эмпатию. Больше всего студентам – психологам в университете нравятся, как мы выяснили, практические занятия, общение, а также некоторые лекционные курсы. А вот интерес к научной работе возрастает лишь к концу обучения. В дальнейшем, после окончания вуза, учащиеся I и II курсов планируют работать психологами в коммерческой фирме или получать второе высшее

образование, а вот выпускники рассуждают более реалистично и нацелены на работу на бюджетном месте.

Библиографический список

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
2. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков. – Курск: КГТИ, 1991. - 132 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – 3-е изд. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 284 с.
4. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2010. – 185 с.

УДК 159.944

Ю.Н. Сленко

**Содержание отношения учащихся к педагогу
как показатель продуктивности профессиональной
педагогической деятельности**

В работах А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.П. Поваренкова было установлено, что анализ результата работы учителя должен включать исследование уровня и содержания его профессионального развития, включающего, помимо результативных, иные показатели и критерии эффективности деятельности.

Предметом нашего изучения выступает анализ объективных критериев профессионализации (А.К. Маркова) и критерия профессиональной продуктивности (Ю.П. Поваренков). В этих работах критерий конкретизируется через установление степени соответствия процесса профессионализации социально-профессиональным требованиям. С диагностической позиции трудности выступают в лице субъектов оценки продук-

© Ю.Н. Сленко, 2012

тивности. Ранее нами была показана возможность использования отношения субъектов образования (учащихся, родителей, экспертов и др.) как показателей и критериев оценки результативной стороны труда учителя (Ю.Н.Слепко).

В данной работе мы исследуем представления учащихся об идеальном и реальном педагоге, которые позволяют оценить степень соответствия профессионализации социально-профессиональным требованиям, т.е. установить степень проф-продуктивности. Предлагая учащимся оценить идеального и реального педагога, работающего с ними, мы предположили, что для разных классов и курсов обучения характер соответствия образа идеального и реального педагога будет различаться. Соответственно можно говорить о различиях в социально-профессиональных требованиях, степень соответствия которым отражает уровень профессиональной продуктивности.

Было установлено, что в динамике удовлетворенности (степень близости образа реального и идеального педагога) учащихся наблюдаются существенные подъемы и спады. Наибольшая удовлетворенность работой педагога в шестом классе и на втором курсе обучения в вузе. В седьмом-восьмом классах и на третьем курсе обучения наблюдаются резкие спады удовлетворенности работой педагога.

В качестве причин спада можно предположить особенности возрастного развития учащихся подросткового возраста: становление нового уровня самосознания, изменение Я-концепции, максимализация требований не только к самому себе, но и к окружающим. Как результат - в представлениях подростка растет разрыв между образом реального и идеального педагога. Также было выявлено, что между шестым и седьмым классами есть статистически достоверный спад оценки работы реального учителя ($U=117,000$ при $p \leq 0,05$); это, в свою очередь, приводит к снижению общей удовлетворенности работой учителя ($U=135,500$ при $p \leq 0,05$).

В отношении студентов третьего курса источником резкого спада может выступать их личностное и профессиональное развитие, сопровождающееся кризисом второго курса обучения (Ю.П.Поваренков). Освоив нормативно-одобренный способ деятельности на младших курсах обучения, поняв, что дальнейшее

использование навыков школьной учебной деятельности неэффективно, студент разрешает этот кризис через формирование академической формы учебной деятельности и перестройкой личности. Это приводит к изменению представлений о себе, о специальности, коррекции или полной смене ожиданий от взаимодействия с окружающими людьми.

Если в седьмом классе спад объясняется повышением требований к реальному учителю и снижением оценки его работы (при сохранении стабильности требований к идеальному учителю), то на третьем курсе спад удовлетворенности работой учителя ($U=45,500$ при $p \leq 0,05$) объясняется ростом требований к образу идеального педагога ($U=55,500$ при $p \leq 0,05$). Полученные данные хорошо согласуются с представлениями Ю.П. Поваренкова о педагогической практике как источнике изменения представлений студента о себе, повышении требований к образу идеального профессионала, которому студент на момент прохождения практики не соответствует.

Помимо установленных особенностей динамики удовлетворенности работой педагога интерес вызывает вариативность оценок удовлетворенности и представлений об идеальном и реальном педагоге. Учащиеся, являясь субъектами образовательного процесса и выступая носителями социально-профессиональных требований, оказывают тем самым влияние на работу педагога, требуя от последнего соответствия его деятельности их ожиданиям и представлениям. Изменение вариативности представлений учащихся о реальном и идеальном педагоге – это изменение степени индивидуальности требований к его работе. Следует предположить, что с возрастом характер требований учащихся будет пропорционально индивидуализироваться и, соответственно, вариативность представлений будет расти.

Анализ показал, что вариативность представлений о педагоге претерпевает наиболее существенные изменения при переходе учащегося из школы в вуз: на первом курсе резко снижается практически в пять раз, на втором постепенно растет и сохраняется, тем не менее, на уровне ниже школьного.

Учитывая, что предположение о связи возраста с ростом индивидуализации требований учащихся (т.е. повышении их вариативности) не подтвердилось, можно предположить следую-

щее. Если количественно вариативность представлений об идеальном и реальном педагоге при переходе в вуз снижается (и разные студенты предъявляют примерно одинаковое число требований к педагогу), то качественно эти требования могут существенно варьироваться не только от курса к курсу, но и в группах студентов одного возраста и уровня развития, то есть характер, содержание требований к педагогу на этапе учебно-профессионального обучения будет более вариативен, чем это есть в школе.

УДК 159.99

А.Э. Цымбалюк, О.А. Щербакова

Психологическое сопровождение адаптации студентов вуза: анализ основных подходов

Проблема сопровождения адаптации является актуальной как в практическом, так и теоретическом планах.

В диссертации Н.Н.Караваевой отмечается, что проблеме сопровождения адаптации студентов к обучению в вузе не уделяется должного внимания.

В последние годы в связи с обострением этой проблемы стали появляться диссертационные исследования, в которых авторы рассматривают различные аспекты адаптации: социальный (Е.Б. Алексеева, Н.И. Щипахина, Н.И. Киселев), психологический (М.Г. Березина, О.А. Зуева, Т.М. Маленкович, С.Г. Рудкова, Т.Б. Соломатина), дидактический (И.В. Гулидова, Т.В. Солодилова, Л.Ю. Фомина, В.А. Шабунина) - и предлагают пути решения проблемы.

В большинстве исследований предлагается решать проблему сопровождения через создание специально организованной структуры (факультеты довузовского обучения - Е.А. Мороз, центры довузовского обучения - И.А. Маркова, подготовительные отделения и подготовительные курсы - А.Г. Камышева, Н.И. Лукашенко, Т.В. Григорьева, Ю.А. Андриенко, А.П. Назаретов, реализация идеи непрерывного образования «школа - вуз»

© А.Э. Цымбалюк, О.А. Щербакова, 2012

- В.Ф. Глушков, О.И. Коломок).

Второе направление решения этой проблемы - включение в учебный процесс вуза специально разработанных обязательных курсов или факультативов по формированию готовности студентов первого курса к учебному процессу вуза (С.В. Акманова, Ж.В. Арушанян, О.А. Зуева, Е.А. Нечаева, Т.Д. Речкина, Т.В. Солодилова, Я.О. Устинова). Предлагается решить проблему адаптации первокурсников и путем введения в учебный процесс дисциплин психолого-педагогического цикла (О.А. Ахвердова, Т.Б. Соломатина, Н.Н. Егорова) [4].

Таким образом, следует отметить, что существует недостаточная разработанность проблемы целостного сопровождения адаптации студентов, которая включала бы в себя все виды адаптации.

Обратимся к анализу основных понятий.

Понятие «Психологическое сопровождение» рассматривается различными авторами в рамках определенных проблем. Так, по мнению Р. В. Овчаровой, в современной практической психологии еще не сложился единый методологический подход к определению сущности психологического сопровождения. Оно может трактоваться как вся система профессиональной деятельности психолога (М.Р. Битянова); общий метод работы психолога (Н.С. Глуханюк); одно из направлений и технология профессиональной деятельности психолога (Р. В. Овчарова).

Понятие психолого-педагогического сопровождения в своих работах, посвященных психологической работе в школе, рассматривает М.Р. Битянова [2]. Сопровождение рассматривается ею как процесс, как целостная деятельность практического психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента и динамики его психического развития в процессе обучения.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. На основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического развития студента, определяются условия его успешного обучения.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи учащимся, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении [2, с.12-13].

Н.С. Глуханюк (2001) рассматривает психологическое сопровождение как метод создания условий для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Субъектом развития является человек, к ситуациям жизненного выбора относятся множественные проблемные ситуации, разрешая которые, человек определяет для себя путь развития — прогрессивный или регрессивный.

А.Г. Маклаков под психологическим сопровождением учебного процесса понимает комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению и углубленному психофизиологическому обследованию обучающихся лиц, а также по коррекции их функционального состояния в процессе обучения, проводимых с целью повышения эффективности учебной и профессиональной деятельности с учетом психофизиологических качеств и личностных особенностей.

Р.В. Овчарова отмечает, что как система профессиональной деятельности психолога психологическое сопровождение направлено на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения ребенка в ситуациях социально-педагогических взаимодействий, организуемых в рамках образовательного учреждения. При этом она рассматривает психологическое сопровождение в рамках сопровождения родительства в двух видах: как направление работы психолога и как технологию. Как технология (как реальный целенаправленный процесс в общем пространстве деятельности с конкретным содержанием, формами и методами работы, соответствующими задачам конкретного случая) психологическое сопровождение – это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья семьи и полноценного развития личности ребенка в семье и его формирования как субъекта жизнедеятельности.

Многие исследователи отмечают, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности». Более того, успешно организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна (В.С. Мухина, В.А.Горянина)

По мнению Е.С. Зайцевой, результатом психологического сопровождения личности в процессе адаптации к жизни становится новое жизненное качество - адаптивность, т.е. способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях.

Обратимся к анализу понятия адаптация, которая рассматривается в русле различных концепций и направлений. Так, например, рассматривается в русле необихевиористского направления, интеракционистского, психоаналитического [6].

Психологические словари (например, Головин и др. [8]) в общем случае определяют адаптацию (от лат. *adapto* – приспособляю) как приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза. А.Б. Георгиевский на основе сравнительного анализа большого числа определений адаптации предложил свое обобщенное понятие этого термина: «Адаптация есть особая форма отражения системами воздействия внешней и внутренней среды, заключающегося в тенденции установления с ним динамического равновесия» (Георгиевский А.Б., 1989).

Ф.Б. Березин определяет психическую адаптацию как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды. Ф.Б. Березин выделил три аспекта психической адаптации: собствен-

но психический, социально-психологический и психофизиологический [1].

М.А.Дмитриева развивает и конкретизирует понятие психической адаптации, рассматривая проявление этого психологического феномена в профессиональной деятельности. Под психологической профессиональной адаптацией она понимает процесс становления и сохранения динамического равновесия в системе «человек – профессиональная среда» (М.А. Дмитриева [9]).

М.А.Дмитриева, рассматривая профессиональную адаптацию, выделяет три ее основных аспекта: 1) психофизиологический аспект – адаптация индивида к физическим условиям профессиональной среды; 2) собственно профессиональный аспект – адаптация субъекта деятельности к профессиональным задачам, выполняемым операциям, профессиональной информации; 3) социально-психологический аспект – адаптация личности к социальным компонентам профессиональной среды [9].

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович выделяют следующие виды адаптации к деятельности: физиологическая - изменение во взаимодействии различных физиологических систем организма, например, при увеличении интенсивности труда; биологическая - изменение в обмене веществ и функциях органов соответственно жизненному значению раздражителей, например, при акклиматизации (когда нарушаются сон, аппетит, снижается работоспособность); психологическая - приспособление к условиям, задачам на уровне психических процессов, явлений, например, повышение чувствительности глаза в темноте или притупление слуховой чувствительности под воздействием шума, сильных звуков, повышение темпа мышления при дефиците времени; социальная - вхождение в новую работу, в новый коллектив, приспособление к условиям нового места жительства[3].

А.А. Налчаджян предлагает наиболее общую классификацию разновидностей социально-психической адаптации личности: нормальная адаптация, девиантная или неконформистская адаптация, патологическая адаптация [6, с. 32-33].

Я.В. Леверовская, В.А. Балцевич, С.Я. Балцевич, рассматривая социальную адаптацию, говорят, что она представляет собой единство нескольких адаптационных процессов. Отме-

чают, что в литературе чаще всего выделяют следующие из них: профессиональную адаптацию, социально-психологическую адаптацию и адаптацию к условиям труда.

На основе анализа литературы, исходя из цели исследования и применительно к исследуемой возрастной группе, нами было выделено 4 вида адаптации:

- психофизиологическая
- социально-психологическая
- учебно-деятельностная
- организационная.

Психофизиологическая – приспособление психофизиологических функций к изменениям деятельности. Выражается в характеристике работоспособности, утомляемости и т.д.

Социально-психологическая адаптация - приспособление и включение человека в систему взаимоотношений коллектива с его традициями, нормами поведения, особенностями межличностных отношений. Выражается в идентификации личностей с коллективом в целом или с какой-то его формальной или неформальной группой.

Учебно-деятельностная адаптация - приспособление к содержанию и характеру учебной деятельности, ее условиям и организации. Она выражается в определенном уровне овладения знаниями и навыками.

Организационная адаптация - усвоение человеком своей роли и организационного статуса в общей оргструктуре организации и осознание им особенностей организационного и экономического механизма управления организацией.

Результатом процесса адаптации является адаптированность.

А.Н. Жмыриков рассматривает проблему адаптации через включенность в деятельность, которая выступает в качестве вектора направленности личности и означает не способы адаптивности, а результат и эффективность адаптации личности. А.Н. Жмыриков выделяет следующие критерии социально-психологической адаптации: выходные параметры деятельности личности, степень интеграции личности с макро- и микросредой, степень реализации внутриличностного потенциала, эмоциональное самочувствие. Выходные параметры деятельности от-

ражают эффективность адаптации, поскольку измеряются объективными уровневыми показателями достижений в различных областях жизнедеятельности безотносительно к содержанию способов и видов направленности активности. Степень реализации внутриличностного потенциала заключается в определении степени соответствия субъективного потенциала требованиям деятельности. Интеграция с микро- и макросредой показывает степень соответствия субъективного потенциала требованиям социальной среды. Эмоциональное самочувствие отражает объективный результат, общую оценку эффективности адаптационного процесса на данном отрезке времени.

Учитывая положение А.Н. Жмырикова о структуре социальной адаптации, в которой выделены критерии адаптированности (выходные параметры деятельности личности, степень интеграции личности с макро- и микросредой, степень реализации внутриличностного потенциала, эмоциональное самочувствие), А.А. Реан предложил типологическую модель социальной адаптации личности в зависимости от внешних и внутренних критериев. Внутренний критерий связывается с психоэмоциональной стабильностью, комфортностью, удовлетворенностью, отсутствием ощущения угрозы. Внешний критерий отражает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, конфликтность поведения, асоциальность, делинквентность [5].

М. В. Ромм, опираясь на методологию В.И. Загвязинского и Р. Атаханова, выделял деятельностные критерии (дефицитарный, критерий профессионализма, креативный, критерий удовлетворенности) и интерпретативные критерии (объективные и субъективные).

Подводя итоги, можно отметить следующие моменты [7].

Отсутствует единая трактовка понятия «сопровождение», но многие ученые рассматривают его как поддержку психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности, рассматривают его как системную интегративную технологию социально-психологической помощи личности и как один из видов социально-психологического патронажа. На основании анализа литературы, исходя из проблемы нашего исследования, психологическое со-

провожение адаптации студентов будет рассматриваться нами как целостный процесс сопровождения адаптации, включающий все разнообразие форм работы психолога (диагностика, консультирование, профилактика и т.д.), связанных с управлением психофизиологической, социально-психологической, учебно-деятельностной и организационной адаптацией.

Понятие «адаптация» также определяется по-разному в русле различных концепций, выделяются различные виды адаптации. В нашем исследовании мы будем выделять 4 вида адаптации: психофизиологическая, социально-психологическая, учебно-деятельностная, организационная.

Результатом адаптации является адаптированность личности. Единого мнения о том, какими критериями можно определить успешность адаптации, также не существует. В нашем исследовании в качестве критериев адаптированности можно выделить субъективные и объективные критерии, соответствующие определенному виду адаптации.

Библиографический список

1. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. - М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
3. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. [Текст] / М.И.Дьяченко, Л. А. Кандыбович. - Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
4. Караваева, Н.Н. Педагогическое сопровождение адаптации студентов к учебному процессу технического вуза [Текст] : дис. ... канд.пед.наук. / Н.Н.Караваева. – Тула : [б. и.], 2006. – 223 с.
5. Красильников, И.А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация [Текст] : учеб. пособие к спецкурсу для студентов факультета философии и психологии, специальности «Психология» / И.А.Красильников. – Саратов: Сарат. ун-т, 2006. – 110 с.
6. Налчаджян, А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп.

[Текст] / А.А.Налчаджян. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

7. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект [Текст] / М.В.Ромм. – Новосибирск: Наука, 2002. – 275 с.

8. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. 2-е изд. перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2005. – 976 с.

9. Дмитриева, М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации / Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. – С. 43-60.

УДК 159.9.072.422

М.А. Чиркова

Алгоритм анализа жизненных сценариев

Анализ жизненного сценария – это одна из составных частей трансактного анализа (ТА), позволяющая выявить схемы поведения, стереотипы мышления, восприятия и эмоциональные стереотипы, влияющие на структурирование жизненного пути человека. Э. Берн, основоположник ТА, рассматривал жизненный сценарий как «постепенно развертывающийся жизненный план, который формируется ... в раннем детстве в основном под влиянием родителей» [1, С. 187].

На основе изучения литературы по ТА можно выделить следующие составляющие жизненного сценария, наиболее важные для диагностики и последующей работы с клиентом:

- Экзистенциальная позиция.
 - Степень успешности или неуспешности сценария: Выигрывающий, Непобедитель, Проигравший.
 - Запреты и принятые в связи с ними решения.
 - Схема развития сценария и основная директива (предписание).
 - Предпочитаемая роль из треугольника С. Карпмана.
- На наш взгляд, наиболее перспективным инструментом

© М.А. Чиркова, 2012

диагностики жизненного сценария является анализ сказки, сочиненной испытуемым. Этапы анализа сказки:

- Анализ эпитетов и определений, с помощью которых описывается персонаж.

- Определение схемы развития сюжета сказки, что позволяет выявить схему развития сценария и основные директивы.

- Анализ схемы построения предложений, соотнесение ее со схемой развития сценария.

- Поиск выражений и слов (выявленных на основе анализа литературы по ТА), характерных для той или иной директивы.

- Анализ сюжета сказки для обнаружения запретов и директив.

- Анализ сказочной символики для обнаружения запретов и директив.

Исходя из анализа литературы по ТА, а также данных, полученных в ходе нашего исследования, мы можем описать то, как проявляются составляющие жизненных сценариев в сказках.

1. Экзистенциальные позиции «отражают фундаментальные установки человека насчет сущностной ценности, которую он усматривает себе и других людях» [3]. Отношение к себе может быть «Я ОК» или «Я не-ОК» («со мной все в порядке» или «со мной не все в порядке»). Отношение к другому – «ТЫ ОК» или «ТЫ не-ОК».

К ОК-индикаторам относятся эпитеты, описывающие внешнюю привлекательность персонажа, содержащие положительную оценку интеллектуальных и моральных качеств, описание персонажа как доброго, смелого, здорового, счастливого, творчески активного.

Признак позиции «Я ОК, ТЫ ОК» – созидательное, творческое, эффективное поведение, направленное на самореализацию и сотрудничество с окружающими.

Свидетельства не-ОК: эпитеты, описывающие персонажей нелепыми, глупыми, злыми, слабыми, зависимыми, несчастными, страдающими, больными, уродливыми.

Действия с позиций «Я не-ОК, ТЫ не-ОК», «Я не-ОК, ТЫ ОК», «Я ОК, ТЫ не-ОК» – это нанесение вреда себе или другим персонам, неуспешное, неэффективное поведение или поведение, противоречащее провозглашенным целям.

Позиция «Я ОК, ТЫ ОК» (со Мной все в порядке, с Тобой все в порядке).

Главный герой демонстрирует положительное отношение к другим персонажам, и те отвечают ему взаимностью (за редким исключением). Они сотрудничают друг с другом. Их действия соответствуют поставленным целям, не имеют под собой игровой подоплеки, манипулятивных уловок. В то же время персонаж с позицией «Я ОК, ТЫ ОК» твердо отстаивает свои интересы, он ищет свое место в этой жизни, творчески подходит к решению поставленных задач.

Позиция «Я не-ОК, ТЫ ОК» (со Мной не все в порядке, с Тобой все в порядке).

Персонажи описываются как беспомощные, слабые, несчастные. Им не хватает собственных ресурсов для получения желаемого или решения трудной ситуации, поэтому они ожидают помощи со стороны окружающих, появления Спасителя либо чуда.

Многие персонажи с позицией «Я не-ОК, ТЫ ОК» описываются как маленькие, крошечные. Часто используются описательные эпитеты с уменьшительно-ласкательными суффиксами «еньк», «иньк», подчеркивающими небольшие размеры персонажей. Во многих сказках главным героем является ребенок либо детеныш животного.

Герой считает невозможным безусловное принятие со стороны окружающих, старается заслужить их любовь. Он может испытывать чувство вины за «плохое» поведение, чувство неполноценности. Он находится в зависимости от других персонажей, которые воспринимаются как могущественные, огромные, по сравнению с самим героем, символизируя родительские фигуры.

«Я ОК, ТЫ не-ОК» (со Мной все в порядке, а с Тобой не все в порядке).

В сказках, содержащих такую экзистенциальную позицию, главный герой – это либо Спаситель, без которого окружающие – беспомощные, слабые и неумелые – справиться не могут, либо Преследователь, карающий негодяев. Последнее, зачастую, – это исполнение двух ролей одновременно. Герой спасает, защищает одних персонажей и наказывает других. Аг-

рессия, направленная на окружающих, оправдывается: «Они это заслужили».

Позиция «Я не-ОК, ТЫ не-ОК» (со Мной не все в порядке, и с Тобой не все в порядке).

В более «легких» случаях персонаж и его окружение описываются как глупые, несчастные, одинокие, лживые существа. Они манипулируют друг другом. В других сказках с такой позицией персонажи ненавидят себя и других, их поведение саморазрушительно. Они серьезно заболевают, сходят с ума, умирают, их убивают или они убивают сами.

Герои ощущают безнадежность: им никто не поможет и они сами не могут помочь ни себе, ни окружающим. Эта позиция – твердая гарантия проигрышного сценария.

2. Степень выигрышности сценария. Выигрывающий, Непобедитель, Проигрывающий.

Выигрывающими мы считаем тех, чьи сказки не просто хорошо для них заканчиваются (например, получением каких-либо благ), но и рассказывают о том, как они этого достигли. У Выигрывающего имеется широкий диапазон способов получения желаемого. Он не просто знает, чего он хочет добиться, он также знает, как это сделать, и может об этом рассказать.

Выигрывающий персонаж добивается заявленной цели без потерь, т.е. живым и здоровым, без сопутствующих физических и душевных травм, негативных эмоций и т.д. Он радуется своему выигрышу, так как именно этого он и хотел. Достигнутая в конце сказки цель соответствует цели, заявленной вначале. Выигрывающий не манипулирует другими персонажами для получения желаемого и не скрывает своих истинных целей. У обладателя такого сценария есть большой запас разрешений, запреты не жесткие.

Мы относим к группе Непобедителей тех, чьи неудачи не трагичны, кто частично или полностью (хотя и с негативными эмоциями и огромными усилиями) достигает желаемого, а также тех, кто «ударживается на плаву», т.е. прилагает усилия, чтобы не потерять то, что имеет.

Обладатели таких сценариев могут бояться что-либо сделать и поэтому не выигрывают. Они утешаются тем, что, по крайней мере, не проигрывают.

Сказки, где герой чего-то добивается, но не того, что он хочет, тоже содержат в себе сценарии Невыигрывающих. Для них характерны высказывания «зато я...», «по крайней мере я не...» и т.п.

Проигрывающие по степени неуспешности делятся на три группы.

К содержащим проигрышный сценарий первой степени мы относим, например, такие сказки, в которых герой делал все, чтобы не достичь поставленной перед собой цели, но, тем не менее, желаемое получал.

Проигрышным сценариям второй степени соответствуют такие сказки, в которых герой попадает в серьезные неприятности, но все-таки остается жив, и автор отмечает возможность улучшения его положения.

Проигрывающие третьей степени. Итогом сказки, написанной по такому сценарию, являются смерть, сумасшествие, серьезная болезнь главного героя, его убийство, совершенное главным героем, одиночество с чувством отчаяния и безнадежности либо саморазрушающее поведение: нанесение себе травм, алкогольная зависимость (т.е. отсроченное самоубийство).

3. Запреты – это своеобразные «ограничители», задающие рамки. Любые запреты сужают поведенческий диапазон человека, снижая уровень его адаптированности.

Роберт и Мэри Гулдинги, изучая поведение своих клиентов, пришли к выводу, что существует всего 12 запретов, вновь и вновь обнаруживающихся у разных людей [2. С. 134].

«Не живи». 1. Главный герой умирает молодым или его убивают; 2. Главный герой кого-то убивает (не для самозащиты); 3. Герой употребляет алкоголь, наркотики; 4. Герой подумывает о самоубийстве; 5. Для героя характерны самоповреждения; 6. Герой живет в ожидании смерти, смерть выглядит единственным значимым событием в его жизни, т.к. других событий в сказке не наблюдается; 7. От героя пытаются избавиться (убить его или отослать куда-нибудь подальше) начиная с рождения; 8. Главный герой – старик или старуха, сказка начинается с того, что он уже стар, и заканчивается его смертью; 9. В тех случаях, когда «не живи» «прикрывается» другим запретом или

какой-нибудь директивой, персонаж погибает, если нарушит «прикрывающий» запрет или директиву.

«Не связывайся». 1. Главный персонаж сильно выделяется среди окружающих внешностью, поведением, другими характеристиками; 2. Об его непохожести говорят другие персонажи или он сам: «особенный», «странный», «отличающийся от других».

«Не будь близким». 1. Герой одинок; 2. Если он пытается вступить с кем-нибудь в близкие отношения, то эта попытка заканчивается неудачей; 3. Повзрослевший и ставший привлекательным для противоположного пола герой внезапно становится чудовищем; 4. Герой решает: «Я буду жить один, мне никто не нужен, потому, что...».

«Не доверяй» как вариация «не будь близким». 1. Герой становится жертвой обмана; 2. Сам герой, автор или кто-то из персонажей сказки время от времени проговаривает: «Не доверяй!»; 3. Герой избегает близких доверительных отношений в начале сказки, а затем, доверившись кому-то, попадает в неприятности (его используют в своих корыстных целях).

«Не будь здоровым». 1. Герой – инвалид; 2. Он болеет «из-за» какого-то близкого человека; 3. Он жертвует своим здоровьем ради кого-то или чего-то (например, работы).

«Не делай». Персонаж ощущает в чем-то потребность, нужду, но ничего не предпринимает для ее удовлетворения, при этом у него могут быть следующие «оправдания»: 1. Активные действия для него невозможны, т.к. он – дерево, цветок, камень, гриб и т.п., т.е. существо, не приспособленное к активному передвижению; 2. Герой или автор объясняет, что любые попытки окажутся бесполезными, поэтому он предпринимать их не будет. Это можно считать вербализованным сценарным решением.

«Не думай». 1. В сказке проговаривается решение: «не буду думать о...»; 2. К герою постоянно применяются эпитеты «глупый», «дурак» и другие, обесценивающие его способность думать. Он сам может объявлять себя «недалеким»; 3. Герой сходит с ума; 4. В сказке могут встречаться выражения наподобие «он не думал, зачем он это делает, он просто делал».

«Не чувствуй». 1. Проговаривается решение: «Я не буду чувствовать...»; 2. В сказке ставятся ограничения на какие-то

чувства: «нельзя постоянно радоваться, всего должно быть в меру»; 3. Герой пытается «заглушить» эмоции, нанося самоповреждения.

«Не будь ребенком». Герой с самого детства выступает в качестве родителя для других, младших детей или для своих престарелых родителей.

«Не высывайся». Основное качество главного персонажа – скромность, которая преподносится как главная добродетель, за которую герой рано или поздно будет вознагражден.

«Не достигай». 1. Персонаж хочет добиться чего-то, пытается, но терпит неудачу; 2. Персонаж пытается чего-то достигнуть, но останавливается на промежуточном результате, уменьшив свои притязания, или выбирает другую, более достижимую, цель; 3. Комбинация с другим запретом, например, «не будь здоровым»: герой серьезно заболевает, и это мешает ему чего-то достичь.

«Не взрослей». 1. Герой – маленькое домашнее животное, любимец семьи, полностью зависящий от хозяев; 2. Героя кто-то содержит, он живет за чужой счет.

«Не будь собой». Герой решает посвятить свою жизнь тому, чтобы исполнять чужие желания либо чтобы помогать другим.

Необходимо отметить, что легче всего обнаружить запрет «не живи» – наиболее всеобъемлющий запрет, а также запреты, которые его «прикрывают».

4. Директивы и схемы развития сценария.

Существует пять основных директив (предписаний). Это: Будь совершенным / совершенной, Будь сильным / сильной, Упорно пытайся, Нравься (другим), Торопись. Следование родительским предписаниям позволяет чувствовать себя ОК.

Жизненный сценарий разворачивается во времени. Основные схемы развития сценария таковы: Прежде, После, Никогда, Всегда, Почти (1 и 2), Неоконченный сценарий. Директивы определенным образом соотносятся со схемами развития сценариев. Ниже мы рассмотрим основные сочетания директив и схем развития сценариев, а также их признаки.

Торопись – эта директива не связана с какой-то определенной схемой развития сценария. Она лишь усиливает другие директивы, приближая развязку сценария.

После (Нравься Другим). Сюжет сказки и отдельные предложения в тексте построены по типу «Все у них было хорошо, пока не ...». В сказках, содержащих эту директиву, герой живет счастливо, пока не случается событие X либо наступает назначенное время, после которого его жизнь резко меняется в худшую сторону. Это событие может произойти само по себе, не зависимо от действий персонажа, либо герой сам совершает что-то такое, что разрушает его жизнь. Иллюзия этого сценария – уверенность в том, что несчастье обязательно произойдет.

Всегда + После = Почти 1 типа (Упорно Пытайся + Нравься Другим). Владелец такого сценария убежден, что ему не может быть все время хорошо, обязательно должно быть и плохо. Как правило, он противопоставляет одну крайность другой, оперирует полярными категориями. В жизни, по его мнению, хорошее и плохое (черное и белое) равномерно чередуются. Он сам начинает искать неприятности, если чувствует себя чересчур счастливым или если счастье длится, по его мнению, слишком долго. Также персонаж может раз за разом повторять одни и те же действия, каждый раз что-то делая неправильно.

Прежде (Будь Совершенным). В тексте сказки, написанном владельцем этого сценария, наблюдается много вводных слов. Текст изобилует многочисленными пояснениями, сносками, отступлениями, призванными пояснить смысл вышесказанного, но ничего, по сути, не добавляющими. Он ставит стрелки, показывающие, к какой части текста добавить то, что он потом дописал (например, на полях), все время стремится что-то уточнить, улучшить текст в соответствии с директивой «Будь Совершенным».

Прежде чем начать жить счастливо, герой должен пострадать или потрудиться. В сценариях Победителей это труд, подготавливающий основу для будущего успеха. В сценариях Проигрывающих – болезнь, непонимание со стороны окружающих, одиночество. Радоваться жизни, получать от нее удовольствие прежде, чем будет достигнута эта цель, герой не может.

Никогда (Будь Сильным). Одно из символических изображений такого персонажа – это растение или гриб, т.е. персонаж, выросший в землю, не способный к свободному перемещению. Еще один вариант – это персонаж, представляющий собой какой-нибудь предмет или вещь, обычно маленьких размеров. Он никуда не может сдвинуться с места и просто страдает из-за невозможности сделать то, что хочет. То, что происходит вокруг, а также с ним самим, происходит помимо его воли. Однако его желания имеют свойство исполняться сами по себе.

Персонаж, живущий по этой схеме, большую часть сказки пребывает в грусти по поводу того, чего у него нет. Он не пытается этого добиться. Один из главных мотивов сценария Никогда – ожидание. Персонаж просто ждет, что его желание сбудется. О героях и их поступках в таких сказках может говориться не напрямую, а отстраненно: «Это было для нее трагедией» вместо «Она очень расстроилась».

Всегда (Упорно Пытайся). «Упорно пытайся» соответствуют слова «пытаться», «пробовать», «трудно» и т.п.

Для этой схемы развития сценария характерно повторение событий, не приводящее к изменению ситуации в целом. Герой, пытаясь достигнуть желаемого, может раз за разом совершать одни и те же действия, которые мешают достижению цели. При этом он как будто не может изменить такое стереотипное поведение, даже если отмечает: «Ну вот, снова ...». Эти попытки могут продолжаться бесконечно.

Прежде + После = Почти 2 типа (Будь Совершенным + Нравься Другим).

Отличие Почти 2 типа от Почти 1 типа – герой достигает того, что хотел, но на достигнутом не останавливается. Перед ним разворачиваются новые и новые перспективы. Это напоминает восхождение по бесконечной лестнице: всегда находится новая ступень, на которую надо подняться.

Прежде + После (усиленные) = Неоконченный Сценарий (Будь Совершенным + Нравься Другим). После достижения главной в его жизни цели персонаж не знает, что дальше делать с собой и с появившимся свободным временем.

Вариант развития такого сценария в сказке: персонаж появляется для выполнения какой-то миссии, весьма важной, с

его точки зрения, выполняет ее, а к концу повествования незаметно исчезает, и повествование заканчивается рассказом о второстепенных персонажах.

5. Предпочитаемая роль. С. Карпман на основании анализа историй жизни своих пациентов пришел к выводу, что все типы поведения, принимаемые человеком в процессе игры, можно соотнести с тремя основными ролями. Это Жертва, Преследователь и Спаситель.

Вне ролей. Сюда относятся сказки, действия главных героев которых не подпадают под описание ролей из треугольника Карпмана. Они ведут себя активно, адаптивно, добиваются желаемого и радуются этому.

Жертва – это наиболее часто встречающаяся роль. Можно выделить несколько основных типов поведения Жертвы в сказках:

1. Герой занимает инфантильную позицию, ждет, что о нем будут заботиться, удовлетворять его потребности; сам он демонстрирует совершенную беспомощность (взаимодействие Жертва – Спаситель).

2. Герой описывается как неблагополучный, не принимаемый обществом, которое считает его «ненормальным» (взаимодействие Жертва – Преследователь, в роли Преследователя – общество в целом).

3. Героя преследуют, обижают; при этом он не пытается отстоять свои права самостоятельно. В лучшем случае у него появляется защитник, который наказывает агрессоров (взаимодействие Жертва – Спаситель).

4. Герой – жертва обстоятельств, судьбы. В начале сказки у него все хорошо, но потом он как-то разом теряет работу, друзей, имущество (взаимодействие Жертва – Преследователь, в роли Преследователя – судьба, злой рок).

Сказки, где главный герой является Преследователем. В эту группу мы отнесли сказки, главные герои которых наказывают, тиранят окружающих. Также сюда могут быть отнесены сказки, авторы которых выступают в качестве рассказчика истории с исключительно негативным отношением ко всем персонажам – они выступают по отношению к персонажам своих сказок в роли Преследователя.

Исполняющие роль Спасителя в сказках не интересуются тем, нужна ли окружающим их помощь. Они убеждены, что помощь просто необходима. При этом Спаситель сам может взглянуть нуждающимся в помощи и заботе.

Библиографический список

1. Берн, Э. Люди, которые играют в игры [Текст] / Э.Берн // Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: АСТ, 1998. – 397 с.
2. Гулдинг, М. Психотерапия нового решения. Теория и практика [Текст] / М. Гулдинг, Р. Гулдинг. – М.: Независимая фирма «Класс», 1997. – 288 с.
3. Стюарт, Й. Жизненный сценарий: как мы пишем историю своей жизни [Электронный ресурс] / Й. Стюарт, В. Джойнс. – Библиотека Фонда содействия развитию психической культуры (Киев), перевод В. Данченко, 2000. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/stewj01/index.htm>

УДК 361.628.23

Е.А. Ямицкова

Проблема ответственности личности в современной психологии

Проблема ответственности в современной российской психологии находится в достаточно специфическом положении. С одной стороны, число исследований, посвященных ей, достаточно велико, а их предмет разнообразен; с другой - полного научного признания ответственность как психологический феномен еще не имеет. Последнее утверждение опирается на отсутствие определения понятия ответственность в современных психологических словарях (Б.М.Мещеряков, В.П. Зинченко, Р. Корсини, А.Ауэрбах и др.).

Между тем достаточно большая популярность проблемы ответственности в современной психологии может быть продемонстрирована большим числом психолого-педагогических ис-

следований, проведенных в последние 20 лет и так или иначе посвященных ответственности (Е.В.Алексеева, Е.И.Алферова, О.А.Басова, Т.М.Беспалова, С.В.Бессмертная, М.В.Борцова, С.В.Быков, Н.В.Гришаева, О.Ю.Гроголева, В.Е.Купченко, Л.М.Митина, К.Муздыбаев, Л.И. Дементий и мн.др.).

Еще одним свидетельством повышенного внимания к проблеме ответственности может служить проведенная в 2008 году всероссийская научно-практическая конференция по проблемам активности и ответственности личности (С.В. Чернобровкина). Ключевым предметом конференции явилось исследование проблем психологии субъектности личности, которые были представлены в рамках трех направлений исследования ответственности и активности личности: «Психология субъекта, активности и ответственности личности», «Преодоление в контексте жизнедеятельности» и «Активность личности и здоровье» (С.В.Чернобровкина). С содержательной стороны проблема ответственности рассматривалась в контексте изучения таких тем, как мера ответственности, выбор как реализация ответственности, социальная ответственность, безответственное поведение, творчество личности в жизненных ситуациях как результат принятия ответственности и др.

Проведенный теоретический анализ показал, что феномен ответственности личности как самостоятельная психологическая проблема исследуется достаточно редко. Здесь в качестве наиболее известных работ следует указать на исследования Л.И. Дементий и К. Муздыбаева. Большинство исследований посвящено изучению ответственности в контексте тех или иных проблем, относящихся к таким разделам психологии, как психология личности, социальная психология, педагогическая психология, психология труда.

К исследованиям ответственности в рамках изучения психологии личности следует отнести работы К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Петровского, В.Ф. Сафина. Предметом указанных исследований выступают проблемы активности и инициативности личности и их связь с ответственным поведением; содержание надситуативной активности и связь с ответственностью личности; взаимосвязь тревожности, самооценки и ответственности в группах разного возраста.

Социально-психологические исследования ответственности связаны прежде всего с изучением межличностного взаимодействия и роли в нем ответственного поведения (В.С.Агеев, Л.А.Сухинская).

Исследования проблемы ответственности в педагогической психологии направлены на изучение ее формирования в детском, подростковом и юношеском возрастах (Л.С.Славина, К.А.Климова, О.Ю.Гроголева, М.А.Закирова).

Таким образом, следует отметить, что проблема ответственности в психологии относится к числу достаточно актуальных, разрабатываемых исследователями. Однако для уточнения как понятия, так и содержания ответственности как психологического феномена следует обратиться к ее более подробному анализу.

В предыдущем параграфе мы отметили, что проблема ответственности в последние 15-20 лет приобрела в психологических исследованиях достаточно большую популярность. В связи с этим интерес представляет проведение краткого анализа содержания указанных исследований и определения перспективных областей изучения феномена ответственности в психологии.

Большинство проведенных исследований можно условно разделить на несколько групп – это общепсихологический анализ феномена ответственности в психологии (Л.И. Дементий, В.Е. Купченко, Н.В. Лейфрид, В.П. Прядеин, Н.Р. Салихова, В.Г. Сахарова, Г.В. Семенова, О.П. Яковлева); анализ возрастных особенностей развития ответственности (Е.В. Алексеева, М.В. Борцова, О.Ю. Гроголева, М.А. Закирова, О.А. Теняева); анализ роли и места ответственности как психологического феномена в условиях образовательных систем (Т.М. Беспалова, С.В. Бесмертная, О.А. Казанцева, О.В. Мухлынина, О.П. Цыбуленко); проявление ответственности и ответственного поведения в профессиональной педагогической, юридической, медицинской, управленческой и предпринимательской деятельности [Е.И. Алферова, М.Н. Кох, О.А. Басова, Н.В. Гришаева, Н.Ф. Желаяевская, А.В. Колодина, А.Г. Перлин, А.В. Ремизова, О.В. Сысоева, О.Н. Шалдыбина).

Общепсихологические исследования проблемы ответственности в психологии посвящены в большинстве случаев изучению этого феномена как сложного психологического образования, включающего в себя те или иные компоненты, позволяющие рассматривать ответственность как интегральное личностное свойство субъекта жизнедеятельности (Л.И. Дементий, В.П. Прядеин, Н.Р. Салихова).

Так, в исследованиях Л.И. Дементий отмечается роль личностных и ситуационных характеристик в проявлении ответственности личности в различных жизненных сферах. В исследовании Н.В. Лейфрид ответственность выступает детерминантой представлений об успешном человеке, успехе, условиях его достижения, определяя их содержание, половозрастные особенности и основные психологические характеристики. В исследовании В.П. Прядеина изучаются возрастные, половые, дифференциально-психологические и психофизиологические предпосылки ответственности в их единстве и взаимообусловленности. В исследовании Г.В. Семеновой предметом выступили различные компоненты ответственности личности и их проявление в контексте жизненных ситуаций.

Помимо общепсихологического анализа феномен ответственности нашел отражение в исследованиях его места и роли в образовательном процессе. В исследовании Т.М. Беспаловой ответственность рассматривается как системное свойство личности старшеклассников и курсантов военного вуза. Более конкретно изучаются проявления особенностей ответственности как системного образования в лингвистических и психологических характеристиках речевой деятельности. В исследовании С.В. Бессмертной изучаются психологические детерминанты ответственности личности студента вуза, определяющие индивидуальность его личности. В работе О.В. Мухлынина изучается процесс воспитания ответственности у подростков на основе учета составляющих ее компонентов. Рассматривая ответственность как многомерно-функциональное качество личности, автор отмечает, что воспитание ответственности возможно путем повышения ее гармонических составляющих (эргичности, стеничности, интернальности, социоцентричности, осмысленности, предметности) и снижения агармонических составляющих (эр-

гичности, астеничности, экстернальности, эгоцентричности, субъектности). В исследовании О.П. Цыбуленко изучается развитие ответственности личности в период обучения в вузе. Автором было определено, что развитие ответственности личности имеет свою специфику на разных возрастных этапах.

Исследования ответственности в разных возрастах в большинстве случаев сконцентрированы на изучении детей младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов. Так, в работе Е.В. Алексеевой изучаются стратегии совладающего поведения подростков и роль ответственности как одного из условий, обеспечивающих конструктивность принятия решений и выбора поведенческих стратегий. В исследовании О.В. Теняевой выявляются особенности и психологическая структура ответственности подростков с девиантным поведением. В исследовании М.А. Закировой рассматриваются психологические детерминанты развития ответственности личности как основы создания программы развития ответственности в юношеском возрасте. В работе О.Ю. Гроголевой выявляются социальные и индивидуально-психологические детерминанты, определяющие типологические особенности ответственности в младшем школьном возрасте.

Одним из наиболее насыщенных исследованиями разделов психологии является изучение ответственности в рамках психологии профессиональной деятельности. Ответственность изучается в контексте ее места в педагогической, юридической, медицинской и др. деятельности.

Так, в работе Е.И. Алферовой исследуется психологическая структура ответственности личности учителя на разных этапах профессионализации. В исследовании М.Н. Кох анализируется феномен принятия ответственности в структуре субъектных качеств педагога. Работа направлена на выявление обусловленности феномена принятия педагогом ответственности спецификой педагогической деятельности и его взаимодействие с личностными качествами педагога как субъекта деятельности. В исследовании О.А. Басовой предметом анализа выступают психологические особенности ответственности предпринимателя малого и среднего бизнеса. Автор изучает особенности проявления ответственности в процессе личностно-профессионального

развития предпринимателя. В работе А.Г. Перлина проводится сравнительный анализ психологической структуры и индивидуальных особенностей ответственности личности у начинающих и опытных юристов. Характеризуя ответственность как системное свойство личности, автор выделяет качественную и количественную специфику у начинающих и опытных юристов. В исследовании О.В. Сысоевой изучается психологическое содержание ответственности врача в контексте его профессионального становления. В исследовании Н.В. Гришаевой анализируются социально-психологические факторы развития ответственности управленческих кадров.

Подводя итоги проведенного анализа использования феномена ответственности в современных психологических исследованиях, отметим ряд моментов. Во-первых, чаще всего ответственность, обозначаемая как личностное свойство, представляется в качестве интегральной психологической характеристики личности. Здесь, на наш взгляд, заложено определенное противоречие в понимании ответственности либо как одного из свойств личности, либо как свойства, интегрирующего все разнообразие личностных характеристик. Во-вторых, в большинстве работ ответственность выступает как структурное психологическое образование, состоящее из разных компонентов. Их взаимосвязь обуславливает специфику ответственности личности в разных условиях ее жизнедеятельности. В-третьих, отмечается большая роль ответственности как психологического образования в осуществлении человеком разных форм активности – учебной, профессиональной, социальной и пр. Это указывает на многообразие форм проявления ответственности и ее зависимость от конкретных условий проявления. В-четвертых, отмеченное ранее отсутствие строгого определения понятия ответственность в современной психологической литературе может как раз и объясняться сложностью и неоднозначностью самого феномена – его интегральной характеристикой, многокомпонентностью состава, зависимостью проявлений от вида активности. Все это заставляет исследователей идти по пути определения понятия через описание сфер активности, компонентного состава, отражающих суть данного феномена. В-пятых, несмотря на все указанные трудности в исследовании проблемы ответствен-

ности, стоит отметить, что содержание проблем, которые анализируются современными учеными, так или иначе, сводится к пониманию ответственности, заложенному в работах К. Муздыбаева, В.С. Агеева, Г.М. Андреевой, Л.И. Дементий, Г. Келли, Дж. Роттера.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.94 373.3

Т.В. Волкова

Методологические основы, этапы и рабочие понятия системогенетического исследования психологической готовности к обучению чтению

Обращение к проблеме чтения имеет давние традиции в русле психологии и педагогики. В современной отечественной науке существует множество подходов в исследовании чтения.

С точки зрения первого подхода, чтение является одной из форм речевой деятельности, выполняющей важнейшие социальные функции. «Не будь языка, письменности, был бы безвозвратно потерян опыт многих поколений людей, и каждое новое поколение было бы вынуждено заново начинать труднейший процесс изучения мира» [2, с. 37]. Речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения [2]. Структура речевой деятельности выглядит следующим образом: первый уровень – мотивационное звено, второй – уровень планирования (просмотр текста, заголовка, определение темы, установление связей, прогнозирование содержания), третий - исполнительский (смысловая обработка текста).

В рамках второго подхода чтение определяется как одна из сложных и значимых форм психической деятельности челове-

ка. По мнению А.Н. Соколова, сложность обусловливается неоднородностью: с одной стороны, чтение – это процесс непосредственного чувственного познания, а с другой – опосредствованное отражение действительности. Чтение нельзя рассматривать как простое действие; оно представляет собой воссоздание звуковой формы слова по его графической модели с последующим пониманием прочитанного. Начинаящий чтет работает со звуковой стороной языка, поскольку без правильного воссоздания звуковой формы слова невозможно понимание читаемого. Поэтому оно является сложной деятельностью, включающей такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление.

А.Р. Лурия также неоднократно останавливал внимание на сложности психологии чтения вследствие разных психических процессов, находящихся в сложном взаимодействии в его психологическом содержании. Он писал, что чтение по сути является процессом перешифровки одних символов – зрительных (графических) в другую систему символов – устную речевую (артикуляторную). На основе этих сложных перешифровок и происходит процесс декодирования понимания сообщения [4].

Б.Г. Ананьев определял чтение как сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем»[1, с.32]. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы.

А.Н. Леонтьев в исследовании закономерностей развития психики в фило- и онтогенезе ставит вопрос о «видовых способностях человека», которые являются результатом психического развития, то есть продуктом процесса присвоения (овладения), и заключаются в воспроизведении исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций, в частности «способности понимать язык и пользоваться им». Таким образом, овладение «видовыми способностями» определяет становление индивидуального сознания и овладение основными видами деятельности (по терминологии А.Н. Леонтьева – «родовыми» видами деятельности), к числу которых, прежде всего, следует отнести чтение [3].

Вместе с тем в рамках третьего подхода чтение рассматривается и как один из видов письменной речи, который представляет собой процесс, во многом противоположный процессу письма. Письмо, как и устное высказывание, особыми средствами превращает свёрнутую мысль в развёрнутую речь. Начинается письмо с мотива, заставляющего формировать высказывание в письменной речи, продолжается в возникновении общей схемы, плана высказывания, или замысла, который формируется во внутренней речи и ещё не имеет выраженного вербального характера. Осуществляя генеративную функцию, внутренняя речь и превращает свёрнутый замысел в систему письменной речи. В то же время письмо имеет много общего с процессом чтения.

Если письмо представляет собой анализ и сохранение последовательности звучания, выделение и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы, то чтение также является аналитико-синтетическим процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов речи [4]. Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И, наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

Если принять современную терминологию, письмо можно назвать процессом кодирования устной речи путем перевода ее в графическую (буквенную) знаковую модель, а чтение — процессом декодирования, процессом перехода от графической (буквенной) модели слова к его первоначальной устной звуковой форме.

С позиций четвертого, нейропсихологического подхода «чтение – это аналитико-синтетический процесс, включающий звуковой анализ и синтез элементов речи, теряющий свое значение по мере развития и автоматизации этих функций» [4, с. 27]. Согласно концепции о функциональных системах, разработанной П.К.Анохиным и А.Р. Лурией, они формируются при жизни человека в процессе предметной деятельности и общения с людьми, что приводит к формированию качественно новых функциональных систем, реализующих высшие психические

функции. Таким образом, возникают и новые функциональные системы чтения.

Целью нашего исследования является изучение психологической готовности к обучению смысловому чтению учащихся начальной школы. Смысловое чтение определяется нами как специфическая форма сознательной активности человека, направленная на достижение усвоения содержания и смысла читаемого, использованием нормативно-одобренного способа деятельности.

Научная новизна состоит в том, что мы рассматриваем чтение как деятельность, которая имеет своей основой психологическую структуру. Психологическая структура деятельности (ПСД) – это целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность [6, с. 29]. Согласно этому подходу в ПСД выделяются следующие блоки: личностно-мотивационный, представление о целях деятельности и способах ее выполнения, информационный блок (качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации); управление деятельностью и принятие решений.

В основе настоящего исследования лежат фундаментальные принципы отечественной психологии (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн); теория деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.), основные подходы и принципы системной организации деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков); теоретические принципы и методология системогенетического подхода к деятельности (П.К. Анохин, В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Б.Ф. Ломов, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков); системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева), теория речевой деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Соколов), исследования по методике преподавания русского языка и чтения (Ф.И. Буслаев, А.Д. Алферов, Н.С. Рождественский, С.П. Редозубов, Т.Г. Рамзаева, К.Д.

Ушинский и др.), исследования по психологии чтения (Д.Б. Эльконин, Т.Г. Егоров, А.Р. Лурия, А.Н. Корнев и др.).

В основу исследования положена гипотеза о том, что психологическая структура смыслового чтения в период обучения в начальной школе соответствует общей архитектуре деятельности, а ее генезис подчиняется закономерностям системогенеза деятельности, установленным в отношении школьной учебной деятельности и профессионального обучения [6, с. 15].

В системогенетической концепции психологическая структура деятельности включает в себя пять функциональных блоков деятельности-важных качеств: личностно-мотивационный, целевой, блок представлений о содержании деятельности и способах ее реализации, информационный блок, блок управления деятельностью и принятия решений [6, с. 12]. Исходя из этого, мы рассматриваем психологическую структуру смыслового чтения как сложную динамическую систему, которая включает в себя пять функциональных блоков учебно-важных качеств (УВК).

Уровень готовности к обучению смысловому чтению определяется с помощью индивидуального индекса обучающегося (уровень развития учебно-важных качеств с учетом их весового значения) и отражает степень сформированности психологической структуры смыслового чтения. Поэтому наряду с термином «психологическая структура деятельности смыслового чтения» мы используем понятие «психологическая готовность к деятельности смыслового чтения». Психологическую готовность к обучению смысловому чтению мы определяем как интегральное свойство индивидуальности человека, отражающее уровень развития и качественную специфику индивидуальной психологической структуры смыслового чтения. Эти два понятия взаимосвязаны так же, как и философские категории «качество» и «свойство». Свойство – это внешнее выражение качества объекта. В нашем случае свойство – это готовность к деятельности смыслового чтения, а качество – психологическая структура деятельности смыслового чтения.

Комплексная диагностика готовности к обучению смысловому чтению по методике «КДГч» проводится в четыре этапа:

1. Подготовительный этап (консультация для родителей и учителей начальных классов, сбор информации о детях, планирование диагностики, знакомство с детьми).

2. Групповая диагностика (пиктографический тест «Рисунок школы», методика Эббингауза, тест «Круги», методика «Корректирующая проба», тест звукобуквенного кодирования и декодирования, методика «Понимание переносного смысла метафор и пословиц»).

3. Индивидуальное обследование (методика «Отношение к чтению», тест «Лесенка», методика «Узнавание и понимание пассивных и инвертированных речевых конструкций», «Исследование активного словаря», «Тест смыслового восприятия речи», методика «Четвертый лишний», тест «10 слов», обучающий диагностический эксперимент, экспертная оценка).

4. Обработка результатов, составление психодиагностического заключения, построение индивидуального профиля готовности, подсчет индивидуального индекса готовности.

Таким образом, комплексная диагностика готовности к обучению чтению предполагает проведение 18 методик, шесть из которых проводятся групповым методом (организуются 3 встречи по 25 минут, количество детей при обследовании – 10-12 человек, количество детей за одной партией – 1 человек); восемь – в ходе индивидуального обследования (продолжительность обследования 45 минут); четыре компонента определяются с помощью экспертной оценки уровня развития УВК учителем.

На основании проведенной диагностики строится индивидуальный профиль готовности ученика к обучению смысловому чтению. Данная графическая форма представления результатов психодиагностического обследования позволяет наглядно продемонстрировать «сильные» и «слабые» стороны ученика. С помощью профиля можно увидеть, какой функциональный блок готовности «западает» у ребенка. В таком случае осуществлять коррекционное воздействие нужно будет не на структуру в целом, а на отдельный функциональный блок.

На основании индивидуальных профилей всех учеников в классе составляется типология готовности младших школьников к овладению смысловым чтением, что дает возможность проводить целенаправленную коррекционную работу с группа-

ми учащихся конкретного типа. С помощью профилей готовности всех учеников класса составляется групповой профиль готовности класса к обучению смысловому чтению, который позволяет дать обобщенную картину трудностей учеников конкретного класса в овладении смысловой стороной чтения.

На основе результатов диагностики делается вывод об уровне психологической готовности к обучению смысловому чтению учащихся начальной школы. Данная методика позволяет на раннем этапе (в конце 1 класса) выявить трудности в становлении смыслового чтения, включенного в перечень метапредметных результатов образования.

Результаты диагностики психологической готовности к обучению смысловому чтению создают условия для выстраивания персонального пути реализации личностного потенциала каждого ребенка: выстраивание индивидуальной образовательной траектории через составление индивидуальной образовательной программы в соответствии с уровнем развития учащегося.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. - 486 с.
2. Афанасьев, В. Г. Основы философских знаний [Текст] / В. Г. Афанасьев. - М., 1984. - 311 с.
3. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - 584 с.
4. Лурия, А. Р., Цветкова, Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе [Текст] / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. - М., 1997. - 64 с.
5. Нижегородцева, Н. В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования [Текст] // Н. В. Нижегородцева / Н. В. Нижегородцева, Е. В. Карпова, Н. П. Ансимова Проблемы системогенеза учебной деятельности [Текст] / под ред. А. В. Карпова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. - 420 с.
6. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. - 183 с.

Специфика социальной ситуации развития детей посещающих и не посещающих детские сады, и детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях

На характер и содержание отдельных периодов развития дошкольника оказывают влияние как этнокультурные, социально-экономические особенности общества, так и система воспитания. Для каждого возрастного периода характерен свой ведущий тип деятельности, он является сензитивным к определенному развивающему воздействию. То, что с легкостью воспринимается в один возрастной период, с большим трудом усваивается в другой. Следовательно, своевременно и психологически грамотно организованное развитие дошкольников - залог успешного обучения школьника. Несмотря на отсутствие единого мнения о критериях «готовности к школе», большинство исследователей определяет стартовую готовность как результат предшествующего развития, и развитость познавательной сферы называют важной составляющей этого понятия. [4, с.5].

Развитие ребенка - целостный процесс, проходящий в тесной взаимосвязи психических функций различных уровней. Оно проходит в единстве с обучением и воспитанием, следовательно, различная социальная ситуация развития определит различные методы и критерии обучения, воспитания, что, в свою очередь, приведет к различному уровню развития детей к моменту поступления в школу.

Термин «социальная ситуация развития» ввел Л.С. Выготский и определил: «своеобразное, специфическое для данного возраста... отношение между ребенком и окружающей его действительностью» [1]. Она выступает не только внешней средой, которая определяет деятельность, где происходит возникновение и формирование основных психологических новообразований ребенка на той или иной ступени его развития. Это источник, закладывающий основы для перехода к новой ведущей

деятельности. Система отношений ребенка с другими субъектами социальной действительности, возникающая в таких сферах, как общение и совместная деятельность, рассматривается в качестве социальной ситуации развития в дошкольном возрасте.

Социальная ситуация развития определяет объективное место ребенка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом; особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми [1,4,5].

Изменения в культурной и социально-экономической сфере в современном обществе создали новую социально-психологическую ситуацию развития детей. Как отмечает Д. И. Фельдштейн, «изменилось пространство детства». Новые социальные запросы общества, заложенные в стандартах образования 2-го поколения, определяют общекультурное, личностное и познавательное развитие, обеспечивающее ключевую компетенцию - умение учиться. Компетентностный подход предполагает не усвоение отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе, следовательно, он определяет преемственность дошкольного и младшего школьного образования.

В связи с этим одной из важнейших задач перехода на новые образовательные стандарты становится реализация развивающего потенциала образования. Универсальные учебные действия становятся ядром психологической составляющей фундаментального ядра образования наряду с предметным обучением. Актуализируется обеспечение развития этих действий, которое происходит в результате активного усвоения социального опыта, формирования компетенций у дошкольников, обеспечивающих успешность обучения.

Проведенные исследования Д. И. Фельдштейна дали следующие результаты: «в минимально короткий пятилетний период с 2005 по 2009 год резко снизилось когнитивное развитие детей дошкольного возраста. Например, если в 2006–2007 годах линейное визуальное мышление у дошкольников было развито как «среднее», то в 2009-м – уже как «крайне слабое»; структурное визуальное мышление в 2006–2007 годах было развито как «хорошее», а в 2009-м – уже как «среднее». Остальные

компоненты когнитивного развития проявляют такую же тенденцию» [7].

Психологическая готовность к обучению в школе у детей с различной социальной ситуацией развития будет отличаться. У детей, посещающих детские сады, у детей, не посещающих детские сады (из-за ослабленного здоровья, по различным социально-экономическим причинам), и детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, она будет своеобразна [2,4,5].

Специфика социальной ситуации развития детей, воспитывающихся в семьях и посещающих детские сады, обусловлена особенностями этих социальных институтов. Ребенок воспитывается в семье, посещает детский сад, где активно взаимодействуют с педагогами, со сверстниками в процессе различных видов деятельности.

Система детских садов предназначена как для первоначальной социализации детей, обучения их навыкам общения со сверстниками, так и для массового, общедоступного решения проблемы занятости их родителей [3]. Одна из основных целей этих учреждений - ориентация на требования начальной школы, т.е. подготовка ребенка к школе. В процессе воспитания в детском саду у ребенка формируют определенные умения, знания, навыки, социальные компетенции, необходимые для успешного обучения в школе.

Каждое дошкольное учреждение может использовать различные образовательные программы. Анализ современной ситуации показывает, что на сегодняшний день они классифицируются на вариативные и альтернативные; базовые, федеральные, региональные, муниципальные; основные и дополнительные; примерные; комплексные и парциальные программы; каждая программа имеет свои особенности и специфику. Мы проанализировали возможности некоторых из наиболее распространенных программ на предмет подготовки к систематическому обучению в школе. Каждая программа уникальна и ставит в развитии детей свои цели и задачи. Это обусловлено тем, что современная ситуация понимания психологической готовности к обучению характеризуется отсутствием единого мнения о критерии «готовности к школе». Исследователями был накоплен обширный теоретический и

экспериментальный материал по отдельным аспектам школьной готовности.

Так, работа по программе «Радуга» ведется по заказу Министерства образования России с 1989 г. Авторы программы (Т. Н. Доронова, В. В. Гербова, Т. И. Гризик и др.) назвали ее «Радуга», сравнивая с семью цветами радуги. Семь основ — семь видов деятельности в работе с детьми: физическая культура; игра; изобразительная деятельность и ручной труд (на основе знакомства с народным декоративно-прикладным искусством); конструирование; занятие музыкой и танцами; занятия по развитию речи и ознакомление с окружающим миром; математика. Основной акцент этой программы делается на развитие целеполагания и целенаправленности детской деятельности.

Программа «Развитие» разрабатывалась научным коллективом под руководством известного отечественного психолога, доктора психологических наук, профессора Л.А. Венгера. В ее основу легли идея А.В. Запорожца о самооценности дошкольного периода развития и концепция Л.А. Венгера о развитии способностей. Эта программа ориентирована не на фактический материал, который предлагается детям, а на то, как он дается, что предъявляет высокие требования к практическим работникам в области владения методиками обучения, а также в овладении ими глубокими знаниями возрастных и индивидуальных особенностей детей. Данный методический комплекс предполагает глубокую погруженность в материал программы специалистов, которая достигается только длительной практической деятельностью по предлагаемой программе.

Программа «Детство» в большей степени ориентирована на социально-личностное развитие. Цель программы «Кроха» определяет четкие границы, а именно — комплексное развитие, воспитание и обучение детей в возрасте до трех лет. Отсутствует преемственная программа для среднего и старшего дошкольного возраста.

Таким образом, стартовая готовность к систематическому обучению в школе будет определяться целями и задачами той образовательной программы, по которой занимался ребенок.

Культурные, социально-экономические основы семьи, а также отношения в системах «отец — мать», «родители — дети» определяют различие ценностей, критериев и методов воспитания в разных семьях, что приведет к различной социально-личностной готовности к обучению в школе.

Социальная ситуация развития детей, не посещающих детские сады, будет определяться особенностью семьи, а также компетентностью родителей в области возрастных особенностей, качеств, необходимых для формирования готовности к школе, минимумом опыта взаимодействий детей со сверстниками и с педагогами в различных видах деятельности, в связи с чем возможно предположить, что у этих детей к моменту поступления в школу будет низкий или несистематизированный уровень знаний, умений и навыков, несформированный личностно-мотивационный блок учебно-важных качеств [3,6].

Специфика учреждений интернатного типа, по мнению ряда исследователей, заключается в том, что такие учреждения являются закрытыми; дети испытывают дефицит общения и взаимодействия со взрослыми. Жизнедеятельность детей в них строго регламентирована и не оставляет у ребенка возможности для самостоятельного действия. Стартовая готовность у данной категории детей предположительно будет характеризоваться недоразвитием личностно-мотивационных и учебно-важных качеств, определяющих управление деятельностью и принятием решений.

Специфика социальной ситуации развития детей, посещающих детские сады, воспитывающихся в интернатных учреждениях, и детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, выступая не только внешней средой, которая определяет деятельность детей, но являясь источником, закладывающим основы для перехода к новой ведущей деятельности, определит своеобразие стартовой готовности к систематическому обучению в школе.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 517 с.

2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002.
3. Мухина, В.С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях // Воспитание и развитие детей в детском доме. - М., 1996.
4. Нижегородцева, Н. В. , Шадриков, В.Д., Воронин, Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. - 217 с.
5. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. – 338 с.
6. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Дети без семьи.- М.: Педагогика, 1990. - С. 87-125.
7. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. - Режим доступа: [//www.jeducation.ru/3_2010/76.html](http://www.jeducation.ru/3_2010/76.html)

УДК 37.02

А. В. Гусева

Исследование готовности к обучению в отечественной и зарубежной психологии: основные подходы

В последнее десятилетие проблема профессионализации личности активно разрабатывается гуманитарными науками: психологией, педагогикой, акмеологией, социологией. Успешное решение проблемы связано с теоретическими достижениями в фундаментальных исследованиях по психологии личности и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др.), положением о взаимосвязи обучения и развития (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Г.С. Костюк и др.), а также разноплановыми прикладными исследованиями закономерностей формирования профессионализма (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Г.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Г.Ф. Никифоров, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Е.С. Романов и др.), подходами с позиций профес-

сиональной пригодности (К.К. Платонов, К.М. Гуревич, Н.Д. Левитов и др.).

Готовностью занимались и разрабатывали идеи, связанные с ней, такие ученые, как М.И. Дьяченко, Ф.И. Иващенко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломенский, А.Т. Короткевич, И.Б. Котова, А.И. Кочетов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Н.Д. Левитов, А.С. Нерсисян, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, П.Р. Чамата.

Изучались разные аспекты формирования подготовленности и психологической готовности личности в рамках педагогической и возрастной психологии (Е.М. Борисова, С.Г. Вершловский, Л.Ф. Обухова, Н.В. Нижегородцева, Л.М. Митина и др.), психологии развития и акмеологии (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.А. Реан, А.В. Щербина, З.И. Рябинкина и др.).

Системно-деятельностный подход в изучении профессиональной деятельности представлен в работе такими направлениями, как системогенез профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова, подход с позиций профессиональной пригодности Е.А. Климова, К.М. Гуревича, К.К. Платонова; профессионализации Э.Ф. Зеера; профессионального становления Ю.П. Поваренкова.

В современной психологической науке накоплен довольно обширный теоретический и практический материал о проблеме готовности человека в разных видах деятельности. Определено множество сложившихся понятий готовности, выведены содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений.

Обзор литературы по проблеме готовности свидетельствует о том, что целостного определения понятия готовности нет, потому что наличествует несколько течений его раскрытия.

Проанализировав труды многих авторов по проблеме готовности, реализованные различными учеными, мы пришли к выводу, что единого подхода к данному вопросу нет, но в отечественной психологии готовность к деятельности рассматривается в различных подходах, и самые распространенные это личностный и функциональный.

Личностной подход к готовности анализируется как проявление индивидуальных качеств личности и их целостности,

которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью [6]. Приверженцами использования личностного подхода являются М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, В.Д. Шадриков, А.А. Деркач и др.

В личностном подходе подчеркивается роль исследования познавательных процессов, эмоциональных и волевых компонентов, а также мотивов поведения [2].

Психологи определяют несколько компонентов готовности:

- интеллектуальный — понимание задач, обязанностей, знание средств достижения цели, прогноз деятельности;
- эмоциональный — уверенность в успехе, воодушевление, чувство ответственности;
- мотивационный — интерес, стремление добиться успеха, потребность успешно выполнить поставленную задачу. Чем важнее для человека мотив и чем лучше он им осознается, тем быстрее создаются более благоприятные условия для формирования готовности к профессиональной деятельности;
- волевой — мобилизация сил, сосредоточенность на задаче, отвлечение от помех, преодоление сомнений.

Особенность личностного подхода — внимание к нравственному аспекту проблемы. В нем рассматривается нравственно-психологическая готовность к деятельности, имеющая сложную структуру и включающая в себя осознанность общественной и личной значимости трудовой деятельности; любовь к своей работе, радость и наслаждение трудом; способность трудиться в коллективе и в его интересах [2].

Занимаясь исследованием вопроса готовности к педагогической деятельности, А.А. Деркач выводит понятия готовности как целостное проявление свойств личности, выделяя три компонента: познавательный, эмоциональный, мотивационный. По его мнению, развитие готовности означает организацию системы из накопленной общественной информации, отношений, поведения и тому подобной информации, которая, активизируясь, может снабдить индивида возможностью эффективно выполнять свои функции [4].

Анализируя готовность, В.Д. Шадриков первичным ставил профессионализм индивида. Предположение сформировано на основе индивидуального опыта и практики, многообразных

социальных отношений, процесса обучения и так далее. В результате вырабатывается готовность к деятельности как проявление способностей [6].

В.А. Крутецкий предположил, что «ко времени поступления в школу ребенок уже, как правило, и физически, и психологически готов к обучению, подготовлен к новому важному периоду своей жизни, к выполнению многообразных требований» [3]. В цитате дается рассмотрение факта того, что готовность больше, чем способности. Он предлагал называть готовностью к деятельности все свойства личности.

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович в своих исследованиях характеризуют готовность как психологический настрой на исполнение деятельности. Теория же строится на основании модифицирования поведения личности, при внутреннем настрое, который будет содействовать её активности, целенаправленности [6]. Анализируя готовность в рамках такого подхода, можно выделить несколько компонентов, показывающих сложное психическое образование. Первым и первичным будет познавательный процесс. Следующий компонент – эмоциональные свойства, которые неоднозначно влияют на человека, активируя его психологическую и физическую активность. Третьим, мы считаем, будет волевой компонент, который оказывает содействие совершению затруднительных действий в процессе достижения цели.

Смысл функционального подхода выражается в предположении, что готовность рассматривается как определённое психическое состояние индивида [3].

В данном подходе готовность рассматривается во временном состоянии, точнее, как кратковременное или долговременное, в этом преобладающем в данный момент состоянии активируются психические функции; объясняется, как умение себя мобилизовать психически и физически. Сторонниками данного подхода были Ф. Генов, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин, Д.Н. Узнадзе, А.Ц. Пуни, и др.

А.Ц. Пуни в структуре готовности видит симптомокомплекс черт личности. В структуру входят воля, направленность интеллектуальных процессов, направленная наблюдательность, воображение, стенические эмоции, гибкое внимание, саморегуляция. Получается состояние, система личностных характери-

стик индивида, на фоне которых разворачивается динамика психических процессов [6].

Ф. Генов, рассматривая, например, состояние готовности спортсмена перед выступлением, обозначал его как «мобилизационную готовность», характеризуя психологическую готовность в виде «предупредительного состояния» как проецирования будущих событий [4]. Показателем готовности в ситуациях становится высокая стабильность деятельности в модельных условиях. Однако не стоит упускать из вида немодельные условия с множеством факторов, которые могут успешно воздействовать на личность.

Существует также психофизиологический подход к пониманию готовности, при котором она трактуется как оптимальное состояние психических и физиологических функций организма, позволяющее выполнять какую-либо профессиональную деятельность. Готовность как своеобразное состояние личности не может возникнуть вне общего повышения активности работы мозга, различных систем и органов, для нее необходимы биохимический и физиологический сдвиги в организме. Это обеспечивает настройку организма на предстоящую деятельность.

Концентрируя проблематику готовности, которая рассматривается в различных аспектах, ставим задачу проанализировать литературу и прийти к логическому выводу, объясняющему, что для нас будет готовность к деятельности.

«Термин (готовность) описывает тот факт, что организмы лучше приспособлены к ассоциированию определенных сочетаний стимулов и реакций» [2]. Анализируя термин, можно разъяснить, что сочетание стимулов и реакций может предвещать опасность. Разберем это на примере запаха газа в квартире. В процессе социализации мы ассоциируем запах газа с опасностью. Итак, газ будет стимулом, а последствиями являются реакции. Имея дело с газом, в процессе жизни мы приспособливаемся к определенным ситуациям, проецируя их в сознании, для того чтобы подготовить себя к определенным действиям.

Этот пример рассказал нам о наличии закона готовности. В зарубежной литературе он существует в комплексе законов научения Торндайка (Thorndike's laws of learning). Торндайк продемонстрировал в исследовании те важнейшие операции в науче-

нии, которые описаны как постепенное усиление некоторых стимульно-реактивных связей, завязывавшихся поначалу чисто случайным образом и в итоге обнаруживающихся успешными.

Закон готовности в своем существе подтверждает факт существования и присутствия в информационных потребностях познавательной функции научения. Торндайк попытался сформулировать гипотезу о том, что нервная система должна настроиться или оказаться готовой для оперативного управления определенными связями.

«Закон готовности, или установки (англ. law of readiness): предварительная готовность к акту (в простейшем случае, стимул-реакция) повышает удовлетворение от его выполнения» [3].

В отечественной психологии термин используется преимущественно для обозначения осознанных готовностей личности к оценкам ситуации и поведению, обусловленных ее предшествующим опытом.

«Диспозиция (предиспозиция) – готовность, предрасположенность субъекта к поведенческому акту, действию, поступку или их последовательности» [4].

Предложенная В.А. Ядовым диспозиционная концепция заключается в характеристике социального поведения личности, в зависимости от состояний ее готовности к определенному способу действий [5]. Концепция объединяет готовность личности с поведением в данной социальной ситуации и условиями предшествующей деятельности, в которых формируется стабильная склонность к осуществлению обусловленных потребностей субъекта в соответственных условиях.

Диспозиция личности – это иерархически организованная система, вершина которой образует общую направленность интересов и систем ценностных ориентаций как продукт воздействия общих социальных условий. В середине иерархии – система общественных социальных установок на многообразные социальные объекты и ситуации. А нижний слой – ситуативные социальные установки как готовность к оценке и действию конкретных («микросоциальных») условий деятельности. Ведущим звеном диспозиции становится тот уровень, который особенно полно соответствует данным условиям и цели деятельности в данном моменте [5].

Другим понятием и определением, трактующим готовность, является «аттитюд (от франц. attitude – поза) – готовность к выполнению какого-либо действия» [6]. Но это определение всего лишь синоним понятия установка, который мы проанализируем.

Установка как понятие раскрыта немецким психологом Л. Ланге в 1888 году. Она объясняет психологическое состояние предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации.

Вследствие многочисленных экспериментальных исследований Д.Н. Узнадзе и его школой разработана общепсихологическая теория установки, которая появилась и выработана как теория, описывающая одну из форм неосознаваемой нервной деятельности. Узнадзе объяснял явления восприятия как отражения действительности в поведении живого существа. Постепенно становилось очевидным, что рассматриваемые теорией установки, факты и закономерности по своей природе общепсихологические. После чего теория установки стала претендовать на роль общепсихологической концепции.

Понятие «установка» следует рассматривать не как отношение, позицию к какому-либо предмету, явлению, человеку, а как диспозицию – готовность к определенному поведению в конкретной ситуации [5].

Авторы многих теорий объясняют понятие готовность к деятельности через различные вариации своих школ и отраслей психологии, так, например, военная психология готовность к деятельности определяет через боеготовность и так далее. Готовность к действию в рамках инженерной психологии модернизируется и приобретает несколько смысловых оттенков. Первое – вооруженность оператора необходимыми для успешного выполнения действий знаниями, умениями, навыками. Второе – готовность к экстренной реализации имеющейся программы действия в ответ на появление определенного сигнала. Третье – согласие на решимость совершить какое-то действие. Готовность к действию – состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий.

В литературе описаны представления о готовности к деятельности как устойчивом свойстве личности и синтезе свойств

личности. В последнем понимании готовность – это значительно более широкое понятие. В содержание готовности включены способности и общие психологические условия, необходимые для успешного осуществления деятельности: интересы, склонности, психические состояния, знания, навыки и умения.

Другой весьма обширный пласт исследований составляют работы, в которых готовность к деятельности рассматривается через призму состояний. Сторонники этого подхода отстаивают мнение, что именно в конкретных психических состояниях проявляет себя в конечном итоге активность человека. Состояние готовности они считают целостным проявлением личности в определенных условиях жизнедеятельности, имеющим разные характеристики временной устойчивости. Под психическим состоянием готовности понимается внутренняя настроенность, приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент. То есть готовность к тому или иному виду деятельности проявляется непосредственно перед ее началом, когда необходимо принять окончательное решение о своей готовности к выполнению конкретной рабочей задачи. Такое состояние возникает на основе предвидения ситуации действия и характеризуется настроением и мобилизацией психики на преодоление трудностей и препятствий, на достижение результата.

Таким образом, можно говорить о двух видах готовности: длительной и ситуативной (временной).

В общем виде длительная готовность включает в себя положительное отношение к определенному виду деятельности, профессии; адекватные требованиям деятельности черты характера, способности, темперамента, мотивации; устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов; необходимые в данной области деятельности знания, навыки и умения [4].

Временное состояние готовности, как правило, отражает особенности и требования предстоящей ситуации. Возникновение и становление ситуативной готовности обуславливаются такими факторами, как понимание специалистом предстоящей задачи, осознание личной ответственности за ее решение, уверенное желание добиться успеха и выработка четкого плана действия.

Следует отметить, что обе формы готовности существуют и проявляются в единстве, сочетаясь в процессе выполнения задачи и определяя в итоге эффективность деятельности специалиста. При этом временное состояние готовности, как правило, зависит от длительной готовности и, в свою очередь, определяет ее продуктивность в конкретных условиях.

Содержание и структура готовности определяются требованиями самой деятельности к психическим процессам, состояниям и свойствам личности, а также жизненному и профессиональному опыту конкретной личности.

Наиболее перспективной, на наш взгляд, является интеграция разных представлений о готовности на основе системного подхода.

Системно-структурный подход утверждает, что деятельность, как и любой другой психологический феномен, имеет свою структуру [2]. Общая психологическая структура деятельности может быть уложена в следующую схему: цель – мотив – способ – результат. Потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и установки, жизненный опыт, особенности отдельных психических функций, нейродинамических качеств, свойств личности являются исходной базой для формирования психологической системы деятельности.

Деятельность начинается с осознания объективной цели. Постановка цели ведет к оценке, поиску возможностей и путей реализации, выработке концепции достижения целей-стратегий. Второй подструктурой деятельности являются мотивы, в которых наиболее отчетливо проявляется диалектическое единство сознания, личности и деятельности. Следующая психологическая подструктура деятельности – способ ее выполнения, в которую входят знания, умения и навыки. Последней подструктурой деятельности является ее результат, его соответствие цели деятельности.

Исследования Н.В. Нижегородцевой, проведенные в русле концепции системогенеза профессиональной деятельности, доказали, что психологическая структура учебной деятельности изоморфна психологической структуре профессиональной деятельности [2].

Итак, структурно-системный характер психологической готовности к обучению позволяет рассматривать этот феномен как сложную систему отношений личности, установок и мотивов, целей и ценностей, ожиданий и потребностей.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к общению / Б.Г. Ананьев, А.И. Сорокина. – М: Изд-во акад. пед. наук РСФСР, 1955. – 48 с.
2. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению: монография. – Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. – 338 с.
3. Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
4. Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д., Воронин, Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. – 248 с.
5. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во АН ГрузССР, 1961. – 210 с.
6. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 183 с.

УДК 159.922.8

Т. В. Жукова

Диагностика психологической готовности студентов к обучению в вузе

Современное состояние высшей школы характеризуется значительной неоднородностью в уровне подготовки абитуриен-

© Т. В. Жукова, 2012

тов, существующая система оценок готовности студентов к обучению в вузе позволяет определить лишь имеющиеся у них знания, умения и навыки на момент поступления в вуз. В ней недостаточно оцениваются личностные компоненты индивида, такие как мотивация, овладение конкретной специальностью, его интеллектуальные способности, особенности памяти, внимания. Недостаточная изученность влияния комплекса указанных свойств индивида на его обучение в вузе затрудняет управление учебным процессом, не позволяет получать заданное стандартом качество образования.

Основными функциями психодиагностики в системе современного высшего образования являются осуществление контроля за формированием необходимых знаний и профессионально-важных качеств, оценка особенностей умственного и личностного развития студентов в ходе обучения, оценка качества самого образования. В связи с этим все большее распространение получает оценка применения психодиагностических методик для отбора абитуриентов в учебные заведения [4], их психологической готовности к обучению в вузе.

Диагностика психологической готовности студентов к обучению в вузе позволит более эффективно осуществлять как отбор абитуриентов, так и дальнейшее развитие их способностей и умений, проводить необходимую коррекцию учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуально-психологических особенностей личности. Это соответствует целям психодиагностики в вузе в обеспечении полноценного психического и личностного развития, созданию условий проведения коррекционно-развивающей работы, выработки рекомендаций, проведения психотерапевтических мероприятий [4].

Однако образовательная среда в вузе не всегда соответствует индивидуально-психологическим особенностям личности студента. Системы управления качеством подготовки специалистов базируются на систематической оценке знаний, умений и навыков студента, но не на развитии личностных качеств студента как будущего специалиста [5]. Таким образом, психологическое обеспечение учебного процесса в вузе является в настоящее время актуальным.

Несмотря на особую актуальность, в настоящее время исследования психологической готовности к обучению в вузе, как правило, носят аналитический характер. Используются методики, направленные на изучение определенного круга психических качеств и свойств студента, составляющих отдельные аспекты готовности к обучению в вузе. Так, в зависимости от компонентного содержания понятия психологической готовности к обучению в вузе (В.А. Ерастов, С.Н. Кусакина, В.К. Михайлова) используют методики, направленные на диагностику коммуникативных способностей студентов, мотивации обучения в вузе, интеллекта, мышления, внимания, волевых процессов, саморегуляции, гендерных особенностей студентов.

Таким образом, обзор современных способов диагностики готовности студентов к обучению в вузе показывает аналитический характер применяемых тестов, направленность на исследование ограниченного круга не связанных друг с другом психических качеств и свойств личности студента и частных аспектов готовности к обучению. По сути, современные методы диагностики готовности к обучению в вузе представляют симптоматическую диагностику (Л.С. Выготский). Переход от симптоматической диагностики к каузально-динамической становится возможным тогда, когда диагностическое средство направлено на раскрытие внутренней структуры субъекта, установление взаимосвязей диагностируемых качеств и их функционального значения в структуре данной индивидуальности [2], позволяющих объективно прогнозировать успешность обучения в вузе и возможные трудности. Таким образом, встает вопрос о разработке системных методов исследования как одной из актуальных задач современной психодиагностики, позволяющей перейти от диагностики индивидуальных качеств к диагностике индивидуальности.

Для определения индивидуальных особенностей каждого студента необходимо применять комплексную диагностику, предусматривающую оценку свойств личности студента как объекта и активного субъекта образования.

Разработанная «Комплексная диагностика готовности к обучению в вузе» (КДГс) (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова) представляет собой оригинальную методику, направленную на

определение общего уровня психического развития студентов, готовности к усвоению знаний и умений, предусмотренных вузовской программой.

Основу технологии КДГс составляет системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой. Психологическая готовность к обучению в вузе представляет собой сложное структурно-системное образование, включающее личностно-мотивационную сферу, системы обобщений знаний и представлений, познавательные способности.

Психологическая готовность к обучению в вузе отражает общий уровень психического развития студентов и представляет собой готовность к усвоению знаний и умений, предусмотренных вузовской программой, в форме учебной деятельности.

Структура психологической готовности к обучению в вузе соответствует психологической структуре учебной деятельности, а ее содержание (УВК, входящие в состав структуры готовности) определяется особенностями учебной деятельности и спецификой учебного материала на начальном этапе обучения. Учебно-важные качества, входящие в структуру готовности, образуют сложные взаимосвязи и оказывают неодинаковое влияние на успешность обучения в вузе.

Качества, имеющие наибольший вес в структуре готовности и, следовательно, большее количество связей с другими УВК, называются базовыми. Они играют интегрирующую роль, объединяя другие качества в соответствии с целями обучения. Высокий уровень развития базовых УВК является основой для развития и компенсации других учебно-важных качеств.

Уровень развития некоторых качеств оказывает прямое и непосредственное влияние на успешность усвоения программного материала. Такие качества называют ведущими УВК. Другие учебно-важные качества оказывают влияние на успешность усвоения знаний в учебной деятельности опосредованно через влияние на УВК, входящих в структуру готовности [2].

Психологическая готовность студентов к обучению в вузе состоит из пяти блоков, включающих в себя учебно-важные качества:

1) *личностно-мотивационный блок*, определяющий отношение студента к обучению в вузе и наличие личностных качеств, необходимых для его профессиональной деятельности;

2) *представление о целях деятельности*, принятие учебной задачи, определяющий понимание задач, поставленных педагогом, желание их выполнить и представление о целях педагогической деятельности и принятие этой деятельности на себя;

3) *представление о содержании и способах выполнения деятельности* – блок, отвечающий за уровень знаний и умений, которыми владеет студент;

4) *информационная основа деятельности*, характеризующая качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации в процессе обучения;

5) *управление учебной деятельностью* - является пятым блоком, обеспечивающим планирование, контроль и оценку учащимися собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию.

Компонентный состав психологической готовности к обучению в вузе и методы диагностики содержатся в табл. 1.

Таблица 1

Компоненты психологической структуры готовности к обучению в вузе и методы диагностики

№	Функциональные блоки структуры готовности	Учебно-важные качества (УВК), их условные обозначения	Метод диагностики
1	Личностно-мотивационный	Потребность в достижении (ПД)	Шкала оценки потребности в достижении
		Коммуникабельность (К)	Тест В.Ф. Ряховского
		Эмпатия (Эм)	Методика В.В. Бойко «Диагностика уровня развития эмпатии»
		Отношение к себе (ОС)	Тест «Кто я есть в этом мире?»
2	Принятие учебной задачи	Принятие задачи (ПЗ)	Методика «Словесные инструкции»
		Профессиональная	Тест для определе-

		направленность (ПН)	ния уровня профессиональной направленности студентов
3	Представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности	Вводные навыки (ВН)	Краткий отборочный тест «КОТ»
4	Качества, обеспечивающие прием, переработку и сохранение учебной информации	Мышление логическое (МЛ)	Методика «Сложные аналогии»
		Мышление - гибкость (МГ)	Методика «Словесный лабиринт»
		Память вербальная (ПВ)	Методика «Выучи слова»
		Память логическая (ПЛ)	Методика «Смысловая память»
		Производительность внимания (ВнП)	Методика «Расстановка чисел»
5	Управление учебной деятельностью	Обучаемость (Об)	Методика «Словесный лабиринт»
		Произвольная регуляция деятельности (ПРД)	Тест «Мяч и поле»

Методика направлена на оценку уровня развития индивидуально-психологических качеств студентов педагогических и непедагогических гуманитарных специальностей, необходимых для обучения в вузе. Полученные данные используются для выбора индивидуальных форм и методов учебно-воспитательной работы со студентами, разработки коррекционно-развивающих программ по профилактике и преодолению трудностей в обучении.

Диагностическая процедура состоит из четырех этапов:

1. Групповая диагностика.
2. Обработка результатов: составление заключения, подсчет индивидуального индекса готовности, построение индивидуального профиля.
3. Групповое и индивидуальное консультирование студентов, педагогов, кураторов групп.
4. Коррекционно-развивающая работа.

Методика «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе» (КДГс) позволяет получить достаточно полную и объективную информацию о развитии студента, прогнозировать его успешность в учебной деятельности, возможные трудности в обучении и профессиональном развитии.

Библиографический список

1. Кусакина, С.Н. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: автореферат дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13. – М., 2009. – 22 с.
2. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению: монография / Н.В. Нижегородцева. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
3. Нижегородцева, Н.В., Карпова, Е.В., Ансимова, Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография / под ред. А.В. Карпова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009.
4. Педагогика и психология высшей школы. Сер. «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
5. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования / Е.А. Геник, А.В. Капцов, Л.В. Карпушина и др.; под ред. А.В. Капцова и В.И. Кичигина: - Самара: СамГАСА, 2003. - 316 с.

УДК 159.9

Т. В. Ледовская

Уровень успешности учебной деятельности у старшеклассников с разными индивидуально-типологическими особенностями

В науке существуют разные представления о том, какие особенности учащихся определяют успешность учебной деятельности: наследственные и врожденные либо приобретенные и выработанные в процессе воспитания и обучения. Исследования индивидуальных особенностей учащихся разных возрастных групп являются важными и актуальными как в теоретическом,

© Т. В. Ледовская, 2012

так и практическом отношении. С одной стороны, они способствует дальнейшему развитию психологической теории учебной деятельности; с другой – являются необходимым условием решения прикладных задач по оптимизации учебного процесса, повышения качества образования.

В психологии всегда остро стояла проблема влияния психологических особенностей школьников на процесс их обучения, развития. Успешность обучения зависит от индивидуально-психологических особенностей (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн), особенностей личности (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова, Х. Хекхаузен). В связи с изменениями в системе образования, несомненно, становится важным изучение влияния вышеуказанных параметров на успешность учебной деятельности старшеклассников.

Проблеме школьной неуспеваемости всегда уделялось особое внимание как со стороны психологов, так и педагогов (Ю.К. Бабанский, Т.А. Власова, М.Н. Данилов, В.И. Зынова, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.А. Менчинская, М.С. Певзнер, Л.С. Славина, А.А. Смирнов и др.). Причинами школьной неуспеваемости были отмечены неподготовленность к школьному обучению, в крайней своей форме выступающая как социальная и педагогическая запущенность; соматическая ослабленность школьника в результате длительных заболеваний; негативные взаимоотношения с одноклассниками и учителями. Причинами обратного же – успеваемости и успешности ученика в классе отмечены положительные взаимоотношения с учителями, одноклассниками; дополнительные занятия с родителями дома или с репетиторами; участие старшеклассника в дополнительном образовании (детская школа искусств, спортивная школа, детские центры развития, кружки и секции, студии), благополучие в семье.

В рамках проведенного исследования определялся уровень результативного (РП) и структурного показателей (СП) успешности учебной деятельности в группах эмоционально устойчивых и эмоционально неустойчивых старшеклассников.

Результативный показатель выражается в значениях отметок, полученных старшеклассниками по итогам первой и второй четверти, – средняя сумма баллов по предметам.

Структурный показатель успешности учебной деятельности выражается в уровне сформированности психологической структуры учебной деятельности (ПСДу). Анализ ПСДу проводился на основе изучения взаимосвязей компонентов, входящих в ее состав, представленных в интеркорреляционных матрицах, выявленных эмпирическим путем с помощью методики «Комплексная диагностика готовности к обучению в вузе» (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова). На основе полученных матриц были построены структурограммы учебно-важных качеств.

Статистическая значимость различий в уровне РП оценивалась с помощью критерия t-Стьюдента. Были получены следующие результаты : результативный показатель успешности учебной деятельности выше в группе эмоционально устойчивых старшеклассников $t=2,305$ при $p \leq 0,05$.

Корреляционный анализ психодинамических особенностей (эмоциональной устойчивости/неустойчивости) и успеваемости позволил установить следующие взаимосвязи (табл. 11): уровень результативного показателя успешности учебной деятельности связан с эмоциональной устойчивостью/ неустойчивостью $r = - 0,384$ при $p \leq 0,05$, т.е. чем выше уровень эмоциональной неустойчивости, тем ниже уровень академической успеваемости.

Таким образом, было выявлено, что группы эмоционально устойчивых и неустойчивых старшеклассников различаются по значениям результативного показателя успешности учебной деятельности. В частности, РП эмоционально устойчивых выше РП эмоционально неустойчивых.

Анализ матрицы интеркорреляций и построение структурограмм выявили наиболее значимые учебно-важные качества (УВК) и их взаимосвязи в психологической структуре учебной деятельности.

Учебно-важные качества эмоционально устойчивых старшеклассников образуют взаимосвязи разных уровней значимости. Базовые УВК в этой группе старшеклассников представлены следующими компонентами: «вводные навыки» ($\Sigma=4$) и «мышление логическое» ($\Sigma=4$), «принятие задачи» ($\Sigma=4$). Наиболее значимые взаимосвязи обнаружены между компонен-

тами «мышление логическое» и «вводные навыки» ($r=0,464$ при $p \leq 0,01$) и между компонентами «профессиональная направленность» и «принятие задачи» ($r=0,472$ при $p \leq 0,01$). Ведущее УВК – «память вербальная» ($r=0,343$ при $p \leq 0,05$). Учебно-важное качество «Память логическая» не обнаруживает связи с другими качествами, поэтому не входит в структуру. Компоненты «производительность внимания» и «гибкость мышления» и «произвольная регуляция деятельности», коррелируя между собой, также не входят в общую структуру.

Учебно-важные качества эмоционально-неустойчивых старшеклассников также образуют взаимосвязи разных уровней значимости. Базовые УВК в этой группе старшеклассников представлены следующими компонентами: «гибкость мышления» ($\Sigma=3$) и «вводные навыки» ($\Sigma=3$). Наиболее значимые взаимосвязи обнаружены между компонентами «вводные навыки» и «потребность в достижении» ($r=0,529$ при $p \leq 0,01$).

Ведущее УВК – «коммуникабельность» ($r= - 0,390$ при $p \leq 0,05$), «отношение к себе» ($r= - 0,372$ при $p \leq 0,05$) и «память вербальная» ($r= - 0,388$ при $p \leq 0,05$). Отметим, что все УВК образуют отрицательную связь с академической успеваемостью.

Учебно-важные качества «память вербальная», «эмпатия», «память логическая», «принятие задачи», «профессиональная направленность», «мышление логическое», «обучаемость» не обнаруживают связи с другими качествами, поэтому не входят в структуру.

Сравнительные результаты исследования психологической структуры учебной деятельности эмоционально устойчивых и неустойчивых старшеклассников представлены в табл. 1. Видно, что качественное своеобразие психологических структур учебной деятельности старшеклассников заключается в следующем:

а) в разном количестве корреляций УВК (у эмоционально устойчивых 11, у эмоционально неустойчивых 7);

б) в неодинаковом среднем весе компонента структуры;

в) основу, ядро ПСДу составляет один общий компонент «вводные навыки». Это может говорить о том, что и у эмоционально устойчивых, и у эмоционально неустойчивых есть как общие представления о способе выполнения учебных действий,

так и различия в условиях и организации своей работы, которые отражаются различиями в уровнях развития отдельных УВК и степени их значимости.

Таблица 1

Основные показатели ПСДу интровертов и экстравертов

№	Показатели ПСДу	Эмоционально устойчивые	Эмоционально неустойчивые
1.	Количество компонентов структуры	11	7
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	24	12
3.	Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	4	2
4.	Средний вес компонента структуры ($\Sigma_{\text{ср.}}$)	2,5	2
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	20	6
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	4	6
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	16	0
8.	Базовые УВК	ВН; ПЗ; МЛ	ВН; МГ.
9.	Ведущие УВК	ПВ	ПВ, ОС, К
10.	Значимые различия средних значений развития УВК в группах	4	
11.	Структурный показатель успешности учебной деятельности	30,33	28,08

г) ведущие УВК представлены одним общим компонентом – «память вербальная», однако у эмоционально неустойчивых он образует отрицательную связь;

д) структурный показатель успешности учебной деятельности, выраженный в уровне сформированности психологической структуры учебной деятельности, у эмоционально устойчивых СП = 30,33 ед., у эмоционально неустойчивых СП = 28,08 ед. и значимо различается $t=2,351$ при $p \leq 0,05$;

е) в разном уровне индекса когерентности и дивергентности структур. У эмоционально устойчивых когерентность – 20, у эмоционально-неустойчивых – 6; а дивергентность у эмоционально-устойчивых – 4, эмоционально неустойчивых – 6; таким образом, индекс организованности у эмоционально устой-

чивых – 14, а у эмоционально неустойчивых – 0. Разница между индексами организованности структуры показывает, что структура эмоционально устойчивых организована намного лучше, чем структура эмоционально неустойчивых, которая, по сути, разобщена;

ж) между старшекласниками имеются различия в уровне развития УВК в качестве «потребность в достижении» $t = 1,509$ при $p \leq 0,05$, «отношение к себе» $t = 1,047$ при $p \leq 0,05$, «память логическая» $t = 1,484$ при $p \leq 0,05$ и «обучаемость» $t = 1,118$ при $p \leq 0,05$. Значимость различий указывает на то, что данные УВК более развиты у эмоционально устойчивых старшекласников.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что у старшекласников с разными индивидуально-типологическими особенностями в разной степени значимы компоненты, входящие в ядро психологической готовности к обучению, благодаря которым становится возможным успешное осуществление деятельности, направленной на усвоение знаний.

з) анализируя индивидуальные профили готовности к обучению в вузе, можно отметить, что у эмоционально устойчивых старшекласников на низком уровне развития находится УВК «отношение к себе» и «эмпатия» и «производительность внимания», у эмоционально неустойчивых старшекласников – «потребность в достижении» и «отношение к себе» и «производительность внимания».

Таким образом, выявлена взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей с результативным и структурным показателем успешности учебной деятельности эмоционально устойчивых и неустойчивых старшекласников. Эмоционально устойчивые успешнее эмоционально неустойчивых по обоим показателям. На наш взгляд, данный факт может быть обоснован спецификой окончания школьного периода обучения, во время которого начинает происходить профессиональная ориентация, начальный период осмысления особенностей будущей учебной деятельности, формирование ее структуры, что требует от старшекласника достаточно высокого уровня включенности и управления выполняемой деятельностью, а также высокого самоконтроля. Исходя из традиционного определения комплекса

черт эмоциональной устойчивости, включающих «стремление к точности, педантичности, планированию своих действий, ответственности» [5, с.207-208], можно предположить, что именно данные черты определяют способность эмоционально устойчивого старшеклассника адекватно решать учебные задачи, возникающие в ходе выполнения новой деятельности.

ПСДу эмоционально неустойчивых старшеклассников характеризуется более сильными связями компонентов, более высоким уровнем развития УВК. ПСДу эмоционально неустойчивых статистически мало развита, в ней проявляется эффект дезинтеграции. Структура эмоционально неустойчивых оказывается более разобщенной, чем структура эмоционально устойчивых, так как уровень ее организации равен нулю и в самой структуре не видно четкого ядра, она разобщена и состоит из двух подструктур и семи отдельно существующих компонентов.

Уровень развития учебно-важных качеств эмоционально устойчивых старшеклассников оказывается выше.

Базовые учебно-важные качества эмоционально устойчивых старшеклассников представлены в трех функциональных блоках: «вводные навыки», «принятие задачи», «мышление логическое». Именно данные компоненты определяют понимание целесообразности обучения и наличие способностей к овладению новыми знаниями и умениями. Это может говорить о том, что и у эмоционально устойчивых, и у эмоционально неустойчивых есть как общие представления о способе выполнения учебных действий, так и различия в условиях и организации своей работы, которые отражаются различиями в уровнях развития отдельных УВК и степени их значимости.

Все ведущие учебно-важные качества образуют отрицательную корреляционную связь с показателем академической успеваемости. Таким образом, можно сказать, что эмоционально устойчивые старшеклассники на данном этапе обладают сформированной психологической готовностью к обучению в вузе и обладают элементарной формой учебной деятельности, которая будет развиваться с поступлением в вуз.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] /Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Ледовская, Т.В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.В. Ледовская. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 24 с.
3. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] : монография. – Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. – 338 с.
4. Нижегородцева Н.В., Карпова, Е.В., Ансимова, Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности [Текст]: монография / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 420 с.
5. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. - 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Астрель: АСТ: Гранзиткнига, 2006. – 479 с.
6. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1994. – 320 с.

УДК 159.9; 373.3

Н.В. Нижегородцева

История и основные направления исследования чтения в отечественной и зарубежной психологии

С точки зрения современной науки чтение является одной из форм речевой деятельности, выполняющей важнейшие социальные функции. «Не будь языка, письменности, - отмечает В.Г. Афанасьев, - был бы безвозвратно потерян опыт многих поколений людей, и каждое новое поколение было бы вынуждено заново начинать труднейший процесс изучения мира» [1]. В то же время чтение – одна из сложных и значимых форм психической деятельности человека. Сложность этого процесса обуславливается, прежде всего, его неоднородностью:

© Н.В. Нижегородцева, 2012

с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания, а с другой – представляет собой опосредствованное отражение действительности. Чтение нельзя рассматривать как простое действие; оно является сложной деятельностью, включающей такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление [3]. В исследовании закономерностей развития психики в фило- и онтогенезе А.Н. Леонтьев ставит вопрос о «родовых» способностях, овладение которыми определяет становление индивидуального сознания и овладение основными видами деятельности (по терминологии А.Н. Леонтьева – «родовыми» видами деятельности), к числу которых, прежде всего, следует отнести чтение [3].

Вместе с тем чтение рассматривается и как один из видов письменной речи, который представляет собой процесс, во многом противоположный процессу письма. Письмо, как и устное высказывание, особыми средствами превращает свёрнутую мысль в развёрнутую речь. Начинается письмо с мотива, заставляющего формировать высказывание в письменной речи, продолжается в возникновении общей схемы, плана высказывания, или замысла, который формируется во внутренней речи и ещё не имеет выраженного вербального характера. Осуществляя генеративную функцию, внутренняя речь и превращает свёрнутый замысел в систему письменной речи. В то же время письмо имеет много общего с процессом чтения. Как и письмо, чтение является аналитико-синтетическим процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов речи.

Анализ истории чтения показывает, что изучение этого сложного вида деятельности насчитывает более чем вековой период. С 70-х годов XIX века появился ряд монографий психологического направления (В. Erdman и R. Dodge, А. Трошин, I. V. O'Brien и др.), в которых чтение исследовалось в целом – его история и роль в развитии человека, структура и связь с другими психическими процессами. Позже появились исследования, в которых изучался важный феномен – движение глаз и его роль в процессе чтения (Lavall, K. Miller, Braun, Goldschneider и др.). Была установлена важная роль движений глаз при чтении и

существование разных движений, выполняющих неодинаковую функцию: регрессия (проверка, контроль прочитанного, взаимосвязь с последующим отрезком текста) и забегание глаз вперёд, выполняющее роль предвосхищения, антиципации в улавливании смысла и др. Было показано также, что соотношение разных движений глаз – вперёд и назад по тексту, остановки – не бывает постоянным и меняется в зависимости от разных факторов – самого текста, условий чтения, установок читателя, способности читателя проникнуть в смысл и др. Всё это указывает на сложность зрительного восприятия в структуре чтения и на особые его задачи.

Все исследователи сходятся в одном: чтение – это неоднородный психический процесс, и неоднородность чтения исследователи рассматривают как одну из характеристик, делающих его сложным процессом как для овладения им, так и для его исследования. Так, А.Н. Соколов писал, что чтение, с одной стороны, является процессом чувственного познания, а с другой – представляет собой опосредование речью отражения действительности, т.к. объектом восприятия является письменное речевое сообщение. А.Р. Лурия также неоднократно останавливал внимание на сложности психологии чтения вследствие разных психических процессов, находящихся в сложном взаимодействии в его психологическом содержании. Он писал, что чтение по сути является процессом перешифровки одних символов – зрительных (графических) в другую систему символов – устную речевую (артикуляторную). На основе этих сложных перешифровок и происходит процесс декодирования понимания сообщения.

К проблеме чтения в своих исследованиях неоднократно обращался Т.Г. Егоров, который подробно изучил движение глаз при чтении, уделив особое внимание изучению регрессивных движений глаз и их значению для чтения. Так, было установлено, что отсутствие возможности у глаза возвращения назад по строке значительно замедляет процесс чтения, увеличивает количество ошибок, но ещё большие затруднения возникают при торможении движения глаз вперёд по строке, поскольку эти движения обеспечивают так называемое «антиципирующее чтение», или «зону прогноза». Он считает,

что чтение происходит в момент фиксации глаза («зона опознания») и что единицей чтения является слово, а буквы выполняют роль ориентиров в нём. Глаз воспринимает в процессе беглого чтения не все буквы, а лишь некоторые из них, несущие наибольшую информацию о слове. Эти буквы получили название доминирующих. Таким образом, автор подходит к выводу, что движения глаз являются лишь одним из необходимых условий осуществления чтения, но лишь условием.

Движения глаз как необходимый компонент структуры чтения исследовались уже в работах авторов раннего периода (А.В. Трошин, К.Миллер и др.). Исследователи установили, что во время чтения происходит закономерная смена пауз и движений глаз и что оптическое восприятие читаемых знаков происходит в момент фиксации глаза, а не его движения. Ими же было установлено, что единицей чтения является слово, а не буква.

Некоторые зарубежные исследователи рассматривают чтение с позиций его уникальности: то как процесс, включающий как целое – общение, видение, слушание и письмо (R.Strang), то как процесс, в который включены все виды мышления, воображение, а также эмоциональные процессы (А.Гейтс). Так, Э. Хьюи в своих работах исследовал и сформулировал психологические факторы, влияющие на понимание при чтении, и убедительно продемонстрировал, что небольшое количество работ может положить начало целому направлению исследований.

Д. Дьюи, детально исследуя чтение, показал роль освоения чтения для успешности обучения и образования в целом. Целый ряд работ Э. Торндайка посвящен определению связей между чтением и рассуждением, логическим ходом мысли, аргументацией, между способностями человека и достижениями при чтении. А. Гейтс в течение своей долгой и продуктивной научной жизни много работал в области теории и практики чтения, начиная с создания основ тестирования младших школьников до установления психологических связей между чтением и письмом. В. Грей обогатил теорию и практику исследованиями в области тестирования, установления звукобуквенных отношений, создания материалов для чтения и программ обучения чтению, много работал в области

установления межпредметных связей, читабельности текста, определения характеристик зрелого чтения и чтеца, обучения чтению в средней школе. Г. Базвелл исследовал движения глаз при чтении и первым стал работать со взрослыми в качестве испытуемых. Он сопоставил результаты чтения детей и взрослых и подошёл к постановке проблемы функциональной неграмотности взрослых. В работах Э. Беттса рассматривались вопросы коррекции при обучении чтению. Л. Розенблатт внесла значительный вклад в разработку теории и практики читательской активности и отклика читателей.

М. Клей, работая в области обучения детей, разработала новые методики обучения технике чтения, основывающиеся на фонетическом и фонематическом анализе. Она сделала в Новой Зеландии то, что сделали работы К. Гудмана в США, а именно, изменили практику обучения грамотности, технике чтения, закрепили связи чтения и письма. К. Гудман, работающий в лингвистике и психологии, считается основоположником холистического подхода в психолингвистике и обучении чтению. Он также обратил внимание на роль этапа приобщения к чтению, «присвоения» человеком деятельности чтения. Его концепция «ошибок» чтения (*miscue analysis*) заставила учителей взглянуть по-другому на то, что следует считать ошибками чтения и как следует их исправлять. В работах Дж. Челл были названы этапы обучения чтению и факторы, влияющие на него, исследовалась роль словарного запаса и приёмы его расширения, а также читабельность текста. Д. Дуркин, исследуя вопросы, связанные с чтением маленьких детей, выделила принципы их обучения, включая такой, как похвала. Ф. Смит заставил исследователей и практиков взглянуть по-другому на процесс конструирования смысла текста при чтении, а Р. Андерсон – на роль его структурно-смысловой организации для понимания. С именем Р. Андерсона связаны известные тесты и программы чтения. Д. Пирсон разработал факторы, влияющие на понимание при чтении.

Работы этих и многих других учёных определили новую парадигму науки, изучающей чтение. Среди направлений изучения чтения в настоящее время можно выделить когнитивную, социокогнитивную, социопсихолингвическую и

интерактивную модели процесса и деятельности чтения, взаимосвязь и взаимодействие чтения и письма, чтение как решение проблемы, чтение как конструирование смысла текста, социальный и культурный компоненты чтения, когнитивные и метакогнитивные стратегии чтения, роль знаний для понимания дискурса и текста, факторы, влияющие на понимание текста (типы, структуры, схемы), содержание и язык текста, индивидуальные и возрастные особенности читателя, роль контекста для организации чтения, междисциплинарный аспект чтения и получение читательских откликов, содержание программ чтения, материалы для чтения и мн. др.

В современной отечественной науке также существует множество подходов в исследовании чтения. Так, Л.С. Цветкова отмечает, что проблема эффективности обучения детей чтению и письму в общеобразовательной и специальной школах всё ещё остаётся актуальной и нуждается в поисках оптимального её решения и предлагает рассматривать чтение с позиций формирования высших психических функций. Общеизвестно, что психофизиологической основой высших психических функций являются функциональные системы.

Согласно концепции о функциональных системах, разработанной П.К. Анохиным и А.Р. Лурией, они не появляются в готовом виде к рождению ребёнка и не созревают самостоятельно, а формируются при жизни человека в процессе предметной деятельности и общения с людьми. Это заставляет мозг работать по-иному, что и приводит к формированию качественно новых функциональных систем, реализующих высшие психические функции. Таким образом, возникают и новые функциональные системы чтения и письма.

Анализ литературы показывает, что большинство подходов к проблеме чтения и понимания при чтении при всех различиях объединяет одно общее положение, получившее выражение в работах С.Л. Рубинштейна, который писал, что всякий текст есть лишь условие мыслительной деятельности: то, что объективно содержится в тексте, может обрести и субъективную форму в голове читателя, и эта субъективная форма существования есть результат собственной мыслительной деятельности читателя.

Анализ работ по проблеме чтения позволяет говорить о том, что это сложная, специфическая деятельность, основа социального и духовного развития человека, освоение которой возможно только в условиях специально организованного обучения на основе достаточного уровня развития индивидуально-психологических качеств учащегося, обуславливающих психологическую готовность к усвоению смыслового чтения.

Библиографический список

1. Афанасьев, В.Г. Основы философских знаний [Текст]. - М., 1968.
2. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст]. 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
3. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст]. - М., 1989.
4. Gray W.S. Hay well do Adults Read. – Chicago, 1956.

УДК 796.01

А. Е. Панкратов

Психолого-педагогическое сопровождение спортивной деятельности

*(Работа выполнена в рамках государственного задания
Министерства образования и науки РФ, проект 6.4569.2011)*

Начало XXI века связывают с расширением сферы влияния спортивной психологии от психологического обеспечения к психологическому сопровождению спортивной карьеры в течение всех этапов спортивной деятельности. Одной из центральных проблем становится использование в психологической подготовке спортсменов таких методов, как ментальный тренинг, гипноз, нейролингвистическое программирование и другие направления психотехники и психопедагогики [1; 4]. Некоторые исследования прямо связываются с глобальными про-

© А. Е. Панкратов, 2012

блемами психогенетики, психоморфологии, психофизики, психологии управления.

Ряд отечественных авторов, исследующих психологию спортивной деятельности, отмечает, что она предполагает проявление мышечной активности спортсмена при выполнении им специальных физических упражнений в избранном виде спорта; это требует от спортсмена специальной систематической и длительной тренировки физических качеств, таких как сила, выносливость, быстрота, ловкость движений. Спортивная деятельность связана также со стремлением спортсмена к совершенствованию в избранном виде спорта, со спортивной борьбой, которая приобретает особо острый характер во время спортивных соревнований. Они, как и систематическая тренировка, являются обязательной составной частью спортивной деятельности, содействуют развитию у спортсмена способности к максимальному напряжению физических сил, большой силы и глубины эмоциональных переживаний, обострённой деятельности всех психических процессов. Спортивная деятельность предъявляет также требования к процессам приема и переработки информации в условиях ограниченного времени и быстро меняющихся условий в ситуации неопределенности, а потому к процессам памяти, мышления и внимания спортсмена, к его волевым действиям и эмоциональным состояниям.

Особое место в спортивной деятельности отводится волевой подготовке спортсмена. Проблеме развития волевых черт характера, таких как смелость, решительность, инициативность, воля к победе и др., посвящены работы А. Ц. Пуни, П. А. Рудика, И.П. Петяйкина, Е.П. Ильина, Е.К. Фещенко, В. И. Селиванова, Ф.Н. Гोनоблина и др. [3, 4] В последнее время многие исследователи изучают развитие волевой активности в различных видах деятельности, выделяя специфику волевых процессов в контексте мотивации, процесса и результатов деятельности. Особой сферой деятельности, где проявление волевой активности напрямую связано с результатами, является спорт. Исследованию воли у спортсменов посвящены работы Б.А.Вяткина, Е.Н.Гогонова, Б.И.Мартьянова, Ю.Я.Горбунова и других. В работах этих авторов было установлено, что волевые качества различных групп спортсменов взаимосвязаны с различ-

ными мотивами спортивной деятельности. Полученные исследователями факты позволяют говорить о разноуровневой структуре волевой активности. Волевая активность спортсменов в каждом виде спорта детерминирована своеобразными симптомокомплексами разноуровневых свойств по-разному. В игровых, сложнокоординационных и скоростно-силовых видах спорта – в большей степени нейродинамическими и психодинамическими свойствами, а на выносливость – в большей степени личностными качествами.

Вместе с тем остается открытым вопрос о взаимосвязи волевой активности личности с процессами саморегуляции в конкретном виде деятельности – спортивной. Стронниками системного подхода саморегуляция рассматривается как метакогнитивный процесс (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.В. Карпов и др.) по отношению к когнитивным процессам, к которым относятся и волевые процессы. Саморегуляция целенаправленной активности выступает как наиболее общая и сущностная функция целостной психики человека (В. И. Моросанова, Е. М. Коноз, Г. С. Никифоров, Ю. И. Филоменко, В. М. Нестеров). В процессах саморегуляции реализуется единство психики во всём богатстве условно выделяемых её отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей, направленности и т.п. Индивидуальный стиль саморегуляции во многом определяет, с одной стороны, социальное поведение личности, поскольку благодаря процессам самоконтроля происходит координация отношений и взаимодействий с другими людьми, с другой – он является продуктом всей системы социальной жизнедеятельности, различных форм социальной активности людей (Н.И.Ярушкин). Таким образом, проблема психической саморегуляции является одной из наиболее общих и фундаментальных проблем не только общей, но и социальной психологии.

Согласно концепции структурно-функциональной организации психических процессов А.В. Карпова, саморегуляция представляет собой мезоуровень интеграции психических процессов и является метакогнитивным процессом. Микроуровень или уровень «первичных» процессов образован традиционно выделяемыми классами основных психических процессов, направленных преимущественно на ориентировку и познание

(когнитивные процессы); на активацию и оценивание (эмоциональные процессы); на стабилизацию активности (волевые процессы) и на побуждение, инициацию этой активности (мотивационные процессы), то есть «первичными» процессами [2].

В подготовке спортсмена важным условием победы является индивидуальный стиль волевой активности (ИСВА), под которым подразумевают комплекс волевых качеств, обеспечивающих выполнение деятельности, и способность управлять собой — своими действиями, поступками, мыслями, переживаниями — для достижения сознательно поставленных целей. Поэтому изучение взаимосвязи процессов саморегуляции и волевой активности спортсмена является важным звеном в описании системы психической организации спортсменов и организации психолого-педагогического сопровождения тренировочного процесса.

В эмпирической части нашего исследования принимали участие 60 воспитанников спортивной школы в возрасте 16 – 18 лет, занимающихся спортивным карате. Методы исследования: стандартизированные методики «Самооценка волевых качеств спортсменов» Н.Е.Стамбуловой, «Стилевая саморегуляция поведения человека» В.И.Моросановой, статистический и корреляционный анализ. В результате анализа волевых качеств были выделены ИСВА и установлено, что «побуждающим» ИСВА обладают 55%, «регулирующим» - 25% и «тормозным» - 20% испытуемых.

Анализ индивидуальных стилей саморегуляции показал, что «оперативный в учете условий» ИСС присутствует у 25% опрошенных, для этих людей характерна высокая развитость процессов моделирования и низкая – процессов планирования и программирования. «Оперативный в программировании» ИСС – у 30%, для них характерна высокая развитость звена программирования и недостаточная – планирования и моделирования. «Автономный» ИСС у 10 % испытуемых, эти люди характеризуются высокой развитостью процессов планирования, которое компенсирует функциональную недостаточность процессов моделирования и оценки результатов. «Устойчивый» ИСС – у 25 % спортсменов, отличается высокой развитостью процессов планирования и оценки результатов. Слабое звено – моделирование – ком-

пенсирруется за счет особенностей процессов оценки результатов: программы в процессе осуществления деятельности постоянно контролируются до тех пор, пока выполнение действий не приведет к ожидаемым результатам и достижению цели.

Корреляционный анализ компонентов ИСВА и ИСС проводился с помощью ранговой корреляции Спирмена. В результате были получены следующие данные: значимая положительная связь между уровнем развития волевого качества «смелость и решительность» побуждающего ИСВА и регуляторным процессом «программирование» ($r=0,52$; $p<0,01$). Значимая положительная связь между шкалами «настойчивость и упорство» и «оценкой результатов» ($r=0,56$; $p<0,01$), на достаточном уровне статистической значимости находится взаимосвязь параметров «самообладание и выдержка» с «планированием» ($r=0,55$; $p<0,01$), такой же характер взаимосвязи наблюдается и в параметрах «самообладание и выдержка» и «общий уровень саморегуляции» ($r=0,51$; $p<0,01$).

Таким образом, для спортсменов побуждающего типа ИСВА характерна высокая степень детализации программ поведения и действий, гибкость их перестройки в случае необходимости, даже её замены. Они легко включаются в деятельность и быстро могут переключиться на другую. Спортсменам побуждающего и регулирующего ИСВА свойственен такой регуляторный процесс, как «оценка результатов», который свидетельствует о сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов; они адекватно оценивают как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. Спортсмены с высоким уровнем самообладания и выдержки тормозного ИСВА проявляют регуляторный процесс «планирование». Полученные результаты свидетельствует о том, что у этих субъектов сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Трудности, связанные с ориентацией в ситуации и учетом требований обстановки, компенсируются тем, что ситуации заранее планируются и продумываются.

Учет этих индивидуальных особенностей спортсменов поможет тренерскому составу оптимально организовать их индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение.

Библиографический список

1. Горбунов, Г.Д. Психопедагогика спорта [Текст]. – М.: Советский спорт, 2006. – 296 с.
2. Карпов, А.В. Психология сознания: Метасистемный подход [Текст]. - М.: РАО, 2011. – 1088 с.
3. Пуни, А.Ц. Очерк истории психологии спорта [Текст] // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / сост. И.П. Волкова. – Спб.: Питер, 2002. – 383 с.
4. Родионов, А.В., Непопалов, В.Н. Краткий очерк истории психологии спорта в России [Текст] // Олимпийский бюллетень . – 2008. - № 9. – С.56-63.

УДК 796.01

Т. М. Панкратова

Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей, занимающихся спортом

*(Работа выполнена в рамках государственного задания
Министерства образования и науки РФ, проект 6.4569.2011)*

В настоящее время в педагогической и социальной психологии активно обсуждается проблема взаимодействия трех участников образовательного процесса – детей, их родителей и педагогов. Психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения детей в образовательном учреждении стало привычным явлением, чего нельзя сказать о психолого-педагогическом сопровождении родителей.

© *Т. М. Панкратова, 2012*

Родительство является подсистемой системы семейных отношений в целом и отражает те изменения, которым подвергается семья как социокультурный феномен эпохи современных трансформаций. [3] Сегодня все большее признание и распространение у молодых семей получает «супружеская» модель равноправного партнерства с демократическим типом совместно-разделенного главенства и гибкой ролевой структурой, где приоритетными ценностями семьи становятся любовь, личностный рост и самореализация каждого из членов семьи. Такой переход к новому типу семьи сопряжен с ее трансформацией и, как любая перестройка, сопровождается рядом негативных тенденций, наиболее тревожной из которых становится ухудшение демографической ситуации. Трансформация семьи, отвечающая социально-экономическим изменениям общества, оценивается исследователями диаметрально противоположно – от институционального кризиса института семьи и брака до закономерной и прогрессивной перестройки семейной системы на вызовы исторического времени и новые социальные ожидания и запросы. Признавая кризисное состояние семьи как социального института, отмечают, что наряду с негативными тенденциями развития семьи (падением рождаемости, старением населения, нестабильностью брака, возрастанием числа «гражданских браков» и внебрачных рождений, большим числом искусственных аборт и распространением СПИДа), позитивными тенденциями развития семьи стали расширение свободы выбора и автономии для мужчин и женщин как в семейной, так и в социальной области, равенство партнеров, признание приоритетности ценности самореализации как мужчины, так и женщины в семье, рост уровня образования, расширение возможностей совмещения профессиональной и семейной карьеры для женщин [1].

Между тем от того, какие психологические условия для развития ребенка создают родители, во многом зависит его дальнейшая человеческая судьба. Невозможно не согласиться с мнением Р.В. Овчаровой: «Характер родительства отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека и его бессмертие. Можно утверждать, что будущее общества — это сегодняшнее состояние родительства» [2, с. 3]. Феномену родительства посвящены работы многих современных исследовате-

лей. Авторами рассматривается системный характер его организации (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий, 1999; Р.В. Овчарова, 2003), исследуется аксеологический подход как центральный в понимании деятельности родителей по сохранению, развитию, преобразованию и передаче последующим поколениям ценностей, которые на субъективном уровне выступают как ценностные ориентации семьи (А. Н. Елизаров, В. Н. Дружинин, 2000), изучается влияние родительства на психологическое здоровье семьи (В. С. Торохтий, 2001).

В настоящее время особое место уделяется исследованию родительской позиции как феномену родительства. Понятие «позиция» в Толковом словаре Д.Н. Ушакова трактуется как «положение», «расположение», «размещение», обусловленное какими-либо обстоятельствами; точка зрения; отношение к чему-либо, определяющее характер действия, поведения.

В научной литературе понятие «позиция» рассматривается с разных точек зрения. В русле философии и педагогики – *жизненная позиция* (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев); социологии и социальной психологии – *социальная позиция* (Г.М. Андреева, И.С. Кон, Д.Б. Парыгин, Л.А. Петровская, А.В. Петровский и др.); психологии личности и психологии развития – *позиция личности, внутренняя позиция* (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, В.С. Мухина); психологии труда и педагогической психологии – *профессиональная позиция, ролевая позиция* (Е.В. Антонюк, Ю.М. Жуков, И.С. Кон, М.Д. Лаптева, В.С. Торохтий и др.), *родительская позиция* (Т.В. Архиреева, Т.В. Брагина, Т.В. Снегирева, А.С. Спиваковская, А.А. Чекали-на, О.В. Шапатина и др.). В современной психологической науке под родительскими позициями принято понимать систему или совокупность родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним. Понятие «родительский стиль» или «стиль воспитания» часто употребляется синонимично понятию «позиция», хотя и целесообразнее сохранить термин «стиль» для обозначения установок и соответствующего поведения, которые не связаны именно с данным ребенком, а характеризуют отношение к детям вообще, поэтому родитель-

ская позиция - понятие более широкое, чем установка, стиль или отношение.

С.С. Жигалин под родительской позицией понимает систему отношений родителя (отца, матери) к своему ребенку, родительской роли, воспитательной практике, себе как к родителю (отцу, матери), родительству в целом. Системообразующими компонентами структуры родительских позиций являются первые три типа отношений, которые он рассматривает в качестве интегрального показателя родительских позиций. Отечественный исследователь Т.В. Брагина рассматривает родительскую позицию как характер эмоционального отношения отца и матери к ребенку. А.А. Чекалина понимает родительские позиции как один из синонимов множества других терминов, обозначающих воспитательный процесс в семье: родительское воспитание, родительские отношения, тип воспитания, стиль воспитания, тактика воспитания. С точки зрения Т.В. Архиреевой, родительские позиции реализуются в поведении отца и матери в том или ином типе воспитания, то есть в тех или иных способах воздействия и в характере обращения с ребенком.

В целом содержательные характеристики материнской и отцовской родительской позиции идентичны. Поэтому большинство исследователей их не дифференцируют (Т.В. Архиреева, Т.В. Брагина, А.В. Петровский, А.С. Спиваковская, А.А. Чекалина и др.). При этом материнская и отцовская позиции в конкретной семье могут быть симметричными и диаметрально противоположными, что определяется не только социально – ролевыми предписаниями, но и личностными особенностями и жизненными позициями отца и матери. Они могут дополнять и усиливать, либо ослаблять друг друга, либо представлять собой некий оптимальный баланс взаимодействия [5].

Родительство в целом обладает сложной интегральной структурой, которая в развитой форме включает родительские ценности, установки, ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, стиль семейного воспитания. Особенностью родительских ценностей является то, что они по своей сути представляют собой сплав убеждений, чувств и поведенческих проявлений. Родительские установки и ожидания – это установки на цели и

средства деятельности в области родительства. Родительское отношение – относительно устойчивое явление, содержание которого включает амбивалентные элементы эмоционально-ценностного отношения и может изменяться в определенных пределах. Родительская ответственность в своей основе имеет дуальную природу: это ответственность и перед социумом, и перед безличной природой (своей совестью). Член семьи может отвечать за других отдельных членов семьи (жену, мужа, детей) и за семью в целом. Стиль семейного воспитания является выразителем взаимодействия вышеперечисленных компонентов, его проявление наиболее очевидно. Стиль семейного воспитания определяет личностное становление и развитие ребенка.

Таким образом, родительская позиция представляет собой реальную направленность взаимодействия с ребенком, в основе которой лежат когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие. Когнитивная составляющая родительской позиции включает представления о реальном и идеальном образе ребенка, о существующих позициях родителя, о своей родительской позиции. Эмоциональная составляющая представляет собой доминирующий эмоциональный фон, суждения и оценки относительно реального образа ребенка, своих родительских позиций и относительно взаимодействия родители – дети. Поведенческая составляющая содержит коммуникативные позиции родителей, прогностический аспект (планирование) дальнейшего взаимодействия с ребенком.

Для изучения родительских позиций и их роли в спортивной деятельности детей нами было проведено исследование взаимосвязи успешности выступлений на спортивных соревнованиях группы юных спортсменов и качественной специфики позиций их родителей. В исследовании приняли участие родители 60 воспитанников спортивной школы, группы спортивного совершенствования, мальчиков в возрасте 8 – 17 лет, занимающихся спортивным карате в МОУ ДОД ДЮСШ г. Ярославля. В исследовании принимали участие три возрастные группы детей, уравненные по количеству (20 чел.): младший школьный возраст (7-10 лет), средний школьный возраст (11-15 лет), старший школьный возраст (16-17 лет) и их родители.

Согласно плану эмпирического исследования на первом

этапе необходимо было выявить «успешных» и «неуспешных» юных спортсменов. Среди объективных параметров успешности спортивной деятельности учитывались *количественные* (физическая подготовка спортсменов (уровень выполнения ката); число побед и поражений в личном зачете, число побед и поражений в командном зачете) и *качественные показатели* (техничность спортсмена, умение применять креативные комбинации в спарринге (виды кумитэ)). Среди субъективных параметров успешности спортивной деятельности изучалась способность спортсмена инициировать на предстартовом этапе особое психическое состояние – состояние готовности к спортивной деятельности. А.Ц. Пуни, рассматривая это состояние как «целостное проявление личности, выделял в нем следующие особенности: трезвая уверенность спортсмена в своих силах; стремление к борьбе; оптимальная степень эмоционального возбуждения; высокая помехоустойчивость; способность управлять своим поведением (действиями, чувствами и т.д.) в борьбе» [цит. по 4, с. 14].

Родителям юных спортсменов была предложена авторская методика «Позиция родителя юного спортсмена» (ПРЮС), позволяющая выявить 16 родительских позиций, включающих доминирующие компоненты направленности взаимодействия с ребенком (когнитивный, эмоциональный и поведенческий). Согласно методике было выделено 12 основных родительских позиций и 4 дополнительных.

Основные позиции:

1. Родитель имеет представление о спортивных достижениях и неудачах ребенка (ПД+ ПН+);
2. Родитель имеет представление о спортивных достижениях, но не интересуется спортивными неудачами ребенка (ПД + ПН -);
3. Родитель имеет представление о спортивных неудачах, но не интересуется спортивными достижениями ребенка (ПД – ПН+-);
4. Родитель не имеет представления ни о спортивных достижениях, ни о неудачах ребенка (ПД- ПН-);
5. Родитель эмоционально удовлетворен реальными спортивными достижениями ребенка (эмоциональная оценка дос-

тижений) (ЭОД+);

6. Родитель эмоционально не удовлетворен реальными спортивными достижениями ребенка (ЭОД-);

7. Родитель позитивно оценивает взаимодействия в системе «родитель-ребенок» (эмоциональная оценка системы «родитель-ребенок») (ЭРР+);

8. Родитель негативно оценивает взаимодействия в системе «родитель-ребенок» (эмоциональная оценка системы «родитель-ребенок») (ЭРР-);

9. Родитель поддерживает коммуникативные контакты с тренером ребенка (КТ+);

10. Родитель не поддерживает коммуникативные контакты с тренером ребенка (КТ-);

11. Родитель сопровождает ребенка в спортивных соревнованиях (сопровождение соревнований) (СС+);

12. Родитель не сопровождает ребенка в спортивных соревнованиях (СС-).

Дополнительные позиции:

13. Родитель занимается физической культурой, ведет здоровый образ жизни (ЗОЖ+);

14. Родитель не занимается физической культурой, исключая ее из своего образа жизни (ЗОЖ-).

15. Родитель поддерживает коммуникативные контакты с родителями других детей, занимающихся спортом (КР+);

16. Родитель не поддерживает коммуникативные контакты с родителями других детей, занимающихся спортом (КР-).

Когнитивная составляющая родительской позиции представлена в позициях 1-4, эмоциональный компонент родительской позиции раскрывается в позициях 5-8, поведенческий компонент описывается в позициях 9-12. Для более полного изучения поведенческого компонента родительской позиции использовались дополнительные позиции 13-16.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что:

- у родителей успешных спортсменов в возрастной группе *младших школьников* преобладают следующие родительские позиции: родитель имеет представление о спортивных достижениях, но не интересуется спортивными неудачами ребенка (ПД+ ПН-);

эмоционально удовлетворен реальными спортивными достижениями ребенка (ЭОД+); поддерживает коммуникативные контакты с тренером ребенка (КТ+); сопровождает ребенка в спортивных соревнованиях (СС+), занимается физической культурой, ведет здоровый образ жизни (ЗОЖ+);

- у родителей успешных спортсменов *среднего школьного возраста* доминируют следующие родительские позиции: родитель имеет представление о спортивных достижениях и неудачах (ПД+ ПН+); эмоционально удовлетворен реальными спортивными достижениями ребенка (ЭОД+); поддерживает коммуникативные контакты с тренером ребенка (КТ+); не сопровождает ребенка в спортивных соревнованиях (СС-); поддерживает коммуникативные контакты с родителями других детей, занимающихся спортом (КР+); ведет здоровый образ жизни (ЗОЖ+);

- у родителей успешных спортсменов *старшего школьного возраста* преобладают следующие родительские позиции: родитель имеет представление о спортивных достижениях и неудачах ребенка (ПД+ ПН+); позитивно оценивает взаимодействия в системе «родитель-ребенок» (эмоциональная оценка системы «родитель-ребенок») (ЭРР+); поддерживает коммуникативные контакты с тренером ребенка (КТ+); не сопровождает ребенка в спортивных соревнованиях (СС-); ведет здоровый образ жизни (ЗОЖ+).

Представленные эмпирические данные позволяют утверждать, что специфика родительской позиции связана с возрастными особенностями детей. Родительская позиция является не только сложным системным образованием сама по себе, но и структурным элементом системы «родитель-ребенок-педагог (тренер)».

Эти данные позволяют на основе системы компонентных характеристик составить описание эффективной родительской позиции, что может быть использовано в психолого-психологическом сопровождении родителей детей, занимающихся спортивной деятельностью.

Библиографический список

1. Карабанова, О.А. Семейное психологическое консультирование – теория, практика, образование // Национальный пси-

хологический журнал. - 2010. - № 1 (3). – С. 104-107.

2. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.

3. Панкратова, Т.М. Кризис современной семьи как смена смысловых парадигм поколений. Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 3 ч. - Ч 2. / отв. ред. А.В. Карпов. - Ярославль: ЯрГУ, 2011. - С. 215-218.

4. Психология деятельности в экстремальных условиях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Н. Непопалов, В.Ф. Сопов, А.В. Родионов и др.; под ред. А.Н. Блеера. – М.: Академия, 2008. – 266 с.

5. Удальцова, М.О. Связь социально-психологического типа родительской позиции отца и самооценки дошкольника: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. - Ярославль, 2010. – 225 с.

УДК 316.6

Н. Э. Солынин

История и методология исследований этнической толерантности в психологии

В современных условиях экономической нестабильности, социального расслоения общества, размывания нравственных ориентиров, снижения культурных ценностей обостряется проблема взаимоотношений людей, и в этом плане поиск конкретных принципов, подходов и условий к целенаправленной организации формирования толерантности, прежде всего, подрастающего поколения, становится одной из важнейших задач социальных институтов, отвечающих за духовное, нравственное развитие личности.

Кроме того, именно в юношеском возрасте происходит формирование человека как представителя конкретного поколения, определяющего облик эпохи. Молодые люди формируют будущее современного общества, которое на данный момент ха-

© Н. Э. Солынин, 2012

рактируется достаточно сложной социальной ситуацией, неясными перспективами развития, наличием материальных затруднений. Несмотря на это, молодые люди определяют будущее науки, особенности развития мировой культуры, активно становятся участниками процессов глобализации. Все это требует высочайшего уровня развития толерантности, в том числе и этнической.

Поэтому проявление толерантности к человеку, принадлежащему к иной этнической общности, является важным условием как для функционирования и адаптации человека в современном обществе, так и для выживания и развития самого общества. Следовательно, проблеме формирования этнической толерантности в современных условиях, по нашему мнению, необходимо уделять важное место в деятельности работников сферы образования.

В современной науке и практике существует противоречие между необходимостью формирования этнической толерантности и существующими способами её изучения и формирования, которые аналитичны по своей сути и затрагивают только отдельные стороны индивидуальности.

По нашему мнению, этническую толерантность необходимо рассматривать как свойство целостной индивидуальности, которое аккумулирует личностные, субъектные и индивидные свойства человека. Взаимосвязь их определяет особенности толерантного поведения. Необходимость исследования этнической толерантности как интегрального свойства индивидуальности определила цель и задачи нашего исследования.

Целью исследования выступает изучение особенностей компонентного состава психологической структуры этнической толерантности (на примере учащихся основной школы и студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений), а также создание на этой основе формирующей программы, направленной на повышение уровня этнической толерантности.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что этническая толерантность является интегральным свойством индивидуальности. Психологическую структуру этнической толерантности образуют свойства индивидуальности всех уровней:

личностного (эмпатия, величина авто- и гетеростереотипа, Я-концепция, социальная дистанция, агрессивность, враждебность, этническая идентичность, коммуникативная толерантность), субъектного (эффективность поведения в конфликте), индивидуального (нервно-психическая устойчивость).

Для достижения цели и доказательства гипотезы необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть историю исследований толерантности.
2. Определить психологическое содержание понятия толерантности и её феноменологию.
3. Построить теоретическую модель психологической структуры этнической толерантности.
4. Проанализировать существующие методы изучения этнической толерантности, разработать методический комплекс для исследования индивидуально-психологических компонентов психологической структуры этнической толерантности учащихся.
5. Провести структурно-функциональный анализ этнической толерантности учащихся среднего профессионального образовательного учреждения.
6. Провести сравнительный анализ психологической структуры этнической толерантности у учащихся на разных уровнях образования.
7. На основе результатов эмпирического исследования психологической структуры этнической толерантности разработать формирующую программу по формированию данного свойства индивидуальности, а также проверить её эффективность.

Изучение истории исследований толерантности позволяет сделать вывод о том, что основные аспекты проблемы терпимости и толерантности, поставленные философами древнего мира, получили дальнейшее развитие в последующие эпохи и послужили теоретической основой для формирования специфики современных научных подходов к вопросу толерантности и разработке новых научных задач, решение которых имеет важное теоретическое и практическое значение.

Анализ психологического содержания понятия толерантность показывает многоаспектность и многоуровневость характера толерантности, которая охватывает все уровни индивидуальности (личность, субъект деятельности, индивид), то есть яв-

ляется интегральным свойством. Выделяются типы, формы и виды толерантности. Одним из видов является толерантность этническая, которая понимается нами как интегральное свойство целостной индивидуальности человека (в соответствии с концепцией индивидуальности Б. Г. Ананьева) в единстве личностных, субъектных и индивидуальных свойств, выражающееся в ситуации межэтнического взаимодействия как уважения к чужой позиции с установкой на взаимное изменение позиций в результате критического диалога. Считаем, что психологической основой толерантности человека является структура психических качеств, образующих устойчивые связи и отражающих все уровни индивидуальности.

Анализ феноменологии этнической толерантности показывает, что достаточно часто исследователи не разделяют внешние проявления толерантности и свойства толерантной личности, что доказывает утверждение о многоаспектности и сложности проявлений этнической толерантности в поведении и деятельности [2,4,6]. В сфере образования этот факт затрудняет возможность определения уровня этнической толерантности у учащихся через анализ их внешнего поведения. Поэтому возникает необходимость разработки методического инструментария, позволяющего изучать индивидуальные особенности психологической структуры этнической толерантности.

Анализ современных исследований толерантности позволяет выделить четыре основных подхода к определению понятия «этническая толерантность».

Первый подход – *историко-эволюционный*. Этническая толерантность здесь рассматривается как сложное образование личности, которое выражается в терпимости к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, иным чувствам, мнениям и идеям. Проявляется в разнообразных ситуациях межличностного и внутриличностного выбора, когда известные способы решения проблем не срабатывают, а новые находятся в стадии становления [7].

Толерантность, критическое мышление, свобода и ответственность личности в открытом обществе составляют фундамент демократии и создают условия развития, движения общества вперед [3, 5].

Второй подход – *культурологический*. Последователи этого подхода не соглашаются с существующими определениями термина, отмечают их узость, т. к. считает неправомерно ограничивать действие этнической толерантности только рамками межэтнических отношений. По мнению автора, этническая толерантность – это «терпимое отношение этнической общности или отдельного ее представителя к любой инаковости: ценностям, нормам, образу жизни, поведению, традициям, чувствам, мнениям, идеям, убеждениям» [8].

Третий подход – *социально-психологический*. Сущность его заключается в понимании этнической толерантности как социально-психологической установки, имеющей в своей структуре следующие компоненты:

- когнитивный (представления о других этнических группах, их культуре, межэтнических отношениях; знания о феномене толерантности, правах людей вне зависимости от этнической принадлежности);

- эмоциональный (отношение к другим этническим группам);

- поведенческий (конкретные акты толерантного/ интолерантного реагирования, проявляющегося в стремлении общаться/дистанцироваться/ демонстрировать агрессию в отношении представителей других этнических групп) [4].

Четвёртый подход – *этнопсихологический*. В рамках этого подхода (Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова) межэтнические отношения рассматриваются как наиболее сложная сфера общественных отношений. Этническая нетерпимость трактуется исследователями как «реально значимая форма проявлений кризисных трансформаций этнической идентичности» [7, с. 184]. Такой формой, по их мнению, является гиперболизированная этническая идентичность, или гиперидентичность. Позитивная этническая идентичность рассматривается авторами как условие самостоятельного развития и существования этнической группы, с одной стороны, и как условие мирного межкультурного взаимодействия в поликультурном мире – с другой [7, с. 185].

Анализ психологических подходов к понятию этническая толерантность позволяет сделать вывод об интегральном харак-

тере данного свойства индивидуальности. Это создает основу для разработки теоретической модели психологической структуры этнической толерантности, обуславливающей особенности поведения в ситуации межэтнического взаимодействия.

Анализ исследовательских подходов с применением одного из вариантов метода контент-анализа, успешность использования которого показана в работах Т. В. Черняевой [8], позволяет выделить компоненты, предлагаемые в качестве составляющих психологической структуры этнической толерантности.

Исходя из представлений о структуре индивидуальности Б. Г. Ананьева [1], компонентный состав психологической структуры этнической толерантности может быть представлен следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Компонентный состав психологической структуры этнической толерантности

Уровни индивидуальности человека	Структурные компоненты этнической толерантности	Условное обозначение
Личностный	Коммуникативная толерантность	КТ
	Агрессивность	АГР
	Враждебность	ВР
	Эмпатия	ЭМ
	Этническая идентичность	ГИ
	Самооценка	СО
	Социальная дистанция	СД
Субъектный	Авто- и гетеростереотипы	АГС
Субъектный	Эффективность поведения в конфликте	ЭП
Индивидуальный	Нервно-психическая устойчивость	НПУ

Для эмпирического обоснования теоретической модели этнической толерантности проведено исследование, в котором принимали участие студенты ФГОУ СПО «Ярославский химико-механический техникум» в количестве 167 человек различных специальностей (1-4 курс обучения), студенты ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» в количестве 71 человека (1 и 2 курс обучения), учащиеся СОШ № 33 г. Ярославля в количестве 87 человек (10 и 11 класс). Общий объем выборки – 325 человек. Такой подход к

определению выборки испытуемых позволил выявить общие закономерности структуры этнической толерантности

Для обработки данных использовался пакет SPSS. Для проверки распределений изучаемых показателей использовался критерий Колмогорова – Смирнова с поправкой Лилефорса. Было установлено, что ряд распределений отклоняется от нормального на уровне значимости $p < 0,05$. В связи с этим в качестве показателя корреляционной взаимосвязи использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена. В результате статистической обработки установлены значимые взаимосвязи компонентов психологической структуры этнической толерантности.

Все выделенные в процессе теоретического анализа этнической толерантности индивидуальные качества вошли в структуру этнической толерантности. Эти качества образуют взаимосвязи разных уровней значимости, обеспечивая структурную целостность этнической толерантности. В структуре этнической толерантности представлены все уровни индивидуальности человека – личностный, субъектный, индивидуальный.

Определены базовые компоненты психологической структуры этнической толерантности, имеющие наибольший вес в структуре: коммуникативная толерантность, нервно-психическая устойчивость, эффективность поведения в конфликте, агрессивность, то есть они являются системообразующими.

Полученные результаты создают основу для разработки тренинга по формированию этнической толерантности.

Предлагаемый тренинг состоит из 10 занятий продолжительностью 1 час 20 мин. каждое.

Для проверки эффективности программы по формированию этнической толерантности использовался U-критерий Манна-Уитни для сравнения значимости различий между контрольной и экспериментальной группой до тренинга и после него.

Как показывают результаты сравнений, тренинг наиболее эффективно повлиял на следующие компоненты психологической структуры этнической толерантности: у участников тренинга понизился уровень агрессивности и враждебности, увеличился уровень эмпатии, увеличилось расхождение между я-реальным и я-идеальным, увеличился уровень гетеростереотипа,

уменьшилась гиперидентичность, увеличилась коммуникативная толерантность, уменьшилась величина социальной дистанции.

Результаты проведённого эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что этническая толерантность является интегральным свойством индивидуальности человека. Психологическую структуру этнической толерантности составляют индивидуально-психологические качества человека личностного, субъектного и индивидного уровней индивидуальности, образующие устойчивые взаимосвязи.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. – 339 с.

2. Бардиер, Г. Социальная психология толерантности. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 120 с.

3. Иванова, Н.Л. Идентичность и толерантность: соотношение этнических и профессиональных стереотипов // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 54 – 63.

4. Ивкова, Ю.П. Формирование этнической толерантности старшеклассников в деятельности классного руководителя: автореф. дис... канд пед наук. – Петрозаводск, 2006.

5. На пути к толерантному сознанию / под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Смысл, 2000.

6. Риэрдон, Бетти Э. Толерантность – дорога к миру. – М.: Бонфи, 2001. – 304 с.

7. Солдатова, Г. У. , Шайгерова, Л. А. , Шарова, О. Д. Тренинг «Учимся толерантности» // На пути к толерантному сознанию / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Смысл, 2000. – С. 177-239.

8. Черняева, Т.В. Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2008.

9. Шпунтов, В. И. Этническая толерантность как феномен культуры // Мир на СК. Сер. № 4. Культурология, этнокультурология, культурная антропология. – 2004.

М. А. Сухарева

Особенности организационной культуры в образовательных учреждениях

Инновационные процессы современного образования направлены в первую очередь на повышение качества образования, что напрямую зависит от педагогического коллектива. Желание работать эффективно у учителей формируется, в том числе, под воздействием взаимоотношений в коллективе, психологической атмосферы, поэтому наше внимание было сосредоточено на изучении организационной культуры образовательного учреждения.

Объектом исследования в наших работах прошлых лет выступала организационная культура коммерческой организации [2]. В данной работе мы сосредоточили свое внимание на особенностях организационной культуры образовательных учреждений в сравнении с культурой коммерческой организации.

База исследования: коммерческая организация (53 специалиста), два образовательных учреждения (78 преподавателей).

Сравнение организационных культур образовательных учреждений (ОУ) и коммерческой организации (КО) проводилось по U-критерию Манна-Уитни.

Основные особенности на уровне значимости зафиксированы по показателям: удовлетворенность заработной платой, удовлетворенность межгрупповыми отношениями, преобладающему типу организационной культуры (клановая, рыночная), по предпочтительному типу культуры (клановая, рыночная, иерархическая); ценностные различия: здоровье, творчество, чуткость, стаж работы и возраст.

Значимые различия по показателям психологической атмосферы не установлены. Данные свидетельствуют о расхождении по отдельным характеристикам психологической атмосферы коллектива: больший показатель враждебности, холодности, не-

согласованности, недоброжелательности, равнодушия характерен для образовательных учреждений, в то время как несогласие, неудовлетворенность, непродуктивность, безуспешность представлены большими показателями в коммерческой организации (рис. 1). Первая группа различий в наибольшей степени характеризует межличностную атмосферу, взаимодействие участников (то есть процесс), вторая группа расхождений свойственна для результативности работы, эффективности совместной деятельности (результат). В коммерческой организации данные показатели наиболее значимы, поскольку определяют материальную мотивацию, потому, вероятно, специалисты коммерческой организации большее внимание уделяют этим аспектам психологической атмосферы, оценивая их выше.

Показатели удовлетворенности работой в ОУ и КО (атмосфера в коллективе, режим работы, престижность) близки по своим значениям (рис. 2). Удовлетворенность заработной платой выше в коммерческой организации, нежели в образовательном учреждении ($u=852$, $z=-5,71$, $p<0,001$) при соответствующих средних значениях 4, 93 и 3,17. Таким образом, неудовлетворенность работой в большей степени представлена материальной составляющей, что характеризует общую и продолжительную проблему современного образования.

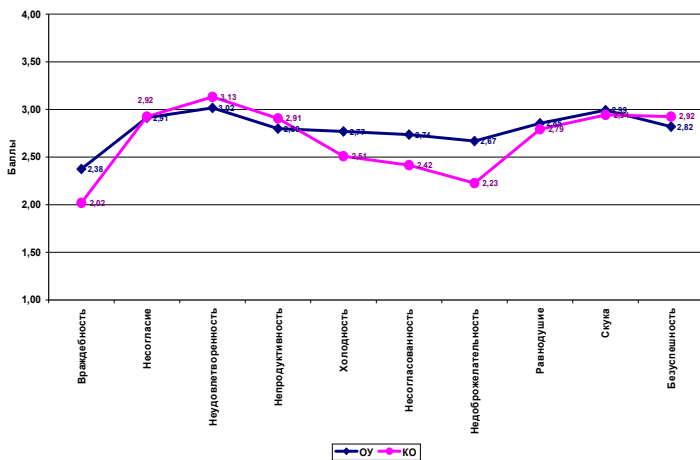


Рис. 1. Показатели психологической атмосферы в ОУ и КО

По показателю «удовлетворенность межгрупповыми отношениями» – по одному вопросу «Ваша группа охотно делится с другими группами своими идеями, опытом и т.д.?» удовлетворенность выше в ОУ (5,62), чем в КО (4,49) ($u=1491$, $z=2,53$, $p<0,05$). В КО более закрытые группы и отделы для взаимодействия между собой, что связано с конкуренцией отделов, общим соревновательным настроением, разными целями отделов. В ОУ проводятся совместные обсуждения важных вопросов на педагогических советах, и с иерархической точки зрения педагогический коллектив единообразен, характеризуется схожими целями, деятельностью и функциями.

Различия представлены по преобладающему типу организационной культуры, сформировавшейся на данный момент: в ОУ клановая культура сильнее выражена (среднее значение 38,08), в КО этот показатель равен 31,68 ($u=1334,5$, $z=2,41$, $p<0,05$); и напротив, рыночный тип культуры преобладает в КО (25,5), в ОУ этот показатель составляет 18,32 ($u=1132$, $z=-3,47$, $p<0,001$).

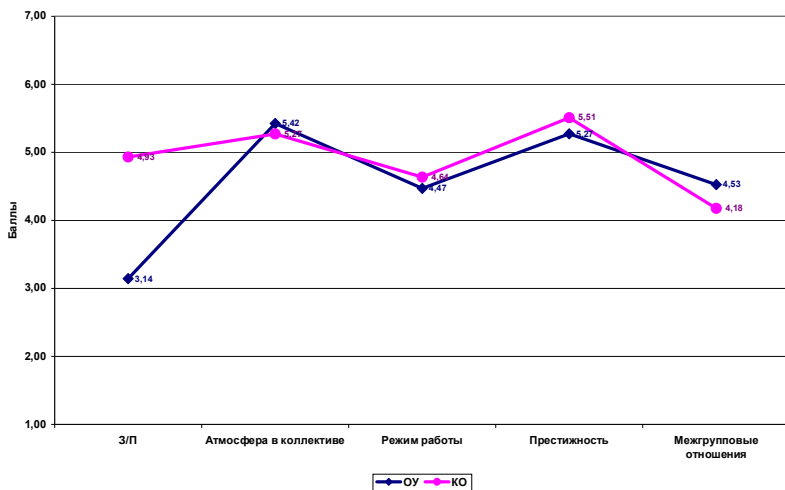


Рис. 2. Удовлетворенность работой в образовательном учреждении и коммерческой организации

Клановая культура, согласно оценке ОСАИ, характеризуется как очень дружное место работы, где люди имеют много общего и доверяют друг другу.

Различия представлены по предпочитаемым типам культуры, по трем из четырех: преподаватели ОУ предпочитают более выраженную клановую культуру ($u=845,5$, $z=4,28$, $p<0,05$), в то время как специалисты КО рыночную ($u=775,5$, $z=-4,68$, $p<0,001$) и иерархическую ($u=1187,5$, $z=-2,34$, $p<0,05$).

Согласно данным исследования, сотрудники ОУ предпочитают большее развитие кланового типа культуры и увеличение доли адхократического типа, характеризующегося как динамичное и творческое место работы, где поощряется личная инициатива и свобода (рис. 3). В то же время они стремятся к снижению характеристик рыночного (организация, ориентированная на результаты, главной заботой которой является выполнение поставленной задачи) и иерархического (формализованное и структурированное место работы, где тем, что делают люди, управляют процедуры) типов.

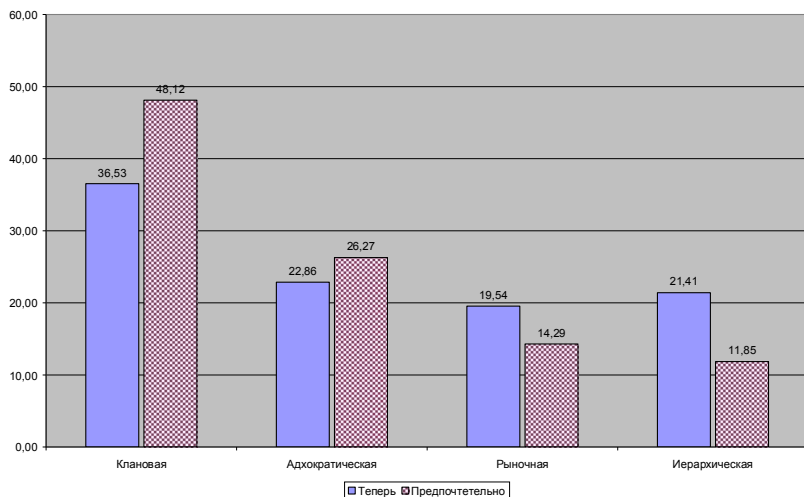


Рис. 3. Организационная культура ОУ

Что касается ценностных различий, то в ОУ более высокое значение имеет из инструментальных ценностей (по методи-

ке ценностных ориентаций Рокича) чуткость (заботливость) ($u=1219$, $z=3,27$, $p<0,01$), из терминальных ценностей творчество (возможность творческой деятельности) ($u=1121,50$, $z=3,95$, $p<0,001$); здоровье (физическое и психическое) ($u=1387,5$, $z=2,86$, $p<0,01$). Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) менее значимо в ОУ, чем в КО ($u=1391$, $z=-2,80$, $p<0,01$).

По основным аспектам анализа организации, которые определяют фундамент ее культуры, можно определить элементы культуры ОУ:

- Стиль лидерства: лидеры мыслят как воспитатели, возможно, как родители.
- Связующая сущность организации: традиции; обязательность и преданность сотрудников.
- Критерии успеха: здоровый внутренний климат и забота о людях.
- Приоритеты в организации: акцент – на долгосрочной выгоде от совершенствования личности. Высокое значение придается сплоченности коллектива и моральному климату.
- Управление наемными работниками: организация поощряет бригадную работу, участие людей в бизнесе и согласие.

Организационная культура ОУ характеризуется сплоченностью, соучастием, индивидуальностью и ощущением организации как мы, разделяемыми всеми целями и ценностями, такими как чуткость, забота, здоровье. Сотрудники ОУ ориентированы на заботу об окружающих, внимательны к людям, ориентированы на команду, умеют учитывать интересы других, открытые, гибкие, коммуникабельные, с патриотической мотивацией.

Библиографический список

1. Камерон, К., Куинн, Р. Диагностика и изменение организационной культуры [Текст] / под ред. И.В. Андреевой. – СПб.: Питер, 2001. - 320 с.

2. Сухарева, М.А. Организационная культура как субъективный фактор эффективности деятельности организации // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. - 2010. - № 4. - Т. II. – С. 218-221.

С.А. Богданчиков

Изучение истории советской психологии: проблемы, достижения, перспективы

Опубликованные в течение последних двух десятилетий труды советских ученых-психологов в сериях «Психологи Отечества», «Психологи России», «Живая классика», «Психология – классика», «Памятники психологической мысли», «Выдающиеся ученые Института психологии РАН», «Мастера психологии», многочисленные статьи и монографии, содержащие анализ творчества выдающихся советских психологов, материалы юбилейных конференций, сборники статей и номера журналов («Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Вестник РГГУ», «Журнал практического психолога», «Методология и история психологии» и др.), целиком посвященные научному творчеству отдельных ученых и научных психологических школ советских времен, статьи о значимых событиях и эпизодах из истории советской психологии и многие другие публикации и научные мероприятия наглядно свидетельствуют о том, что взгляды, концепции, теории, идеи и подходы Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Б.В. Зейгарник, П.И. Зинченко, Г.С. Костюка, С.В. Кравкова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.Р. Лурия, Н.А. Менчинской, В.С. Мерлина, В.Н. Мясищева, В.Д. Небылицына, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова, И.В. Страхова, Б.М. Теплова, Д.Н. Узнадзе, Д.Б. Эльконина и других выдающихся отечественных психологов советского периода для современных российских психологов по-прежнему остаются объектом исследования, а также руководством к теоретическому и практическому действию.

Вопросы, связанные с пониманием сущности, содержания и механизмов развития советской психологии, приковывают

к себе внимание исследователей, озабоченных современным состоянием и судьбой российской психологической науки, что хорошо видно по работам К.А. Абульхановой, Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, Е.Ю. Вороновой, А.Н. Ждан, Е.Ю. Завершневой, В.П. Зинченко, В.А. Кольцовой, Е.В. Левченко, Н.А. Логиновой, Т.Д. Марцинковской, И.А. Мироненко, О.Г. Носковой, Ю.Н. Олейника, И.Е. Сироткиной, Е.Е. Соколовой, Н.Ю. Стоюхиной, В.В. Умрихина и других современных авторов.

Кроме того, история советской психологии в виде самостоятельных разделов, глав или параграфов в обязательном порядке входит в современные российские учебники и учебные пособия по истории психологии. (А.Н. Ждан, Т.Д. Марцинковской, Т.Д. Марцинковской и А.В. Юревича, А.В. Морозова, С.В. Сарычева и И.Н. Логвинова, В.К. Шабельникова и др.).

Настоятельная необходимость как можно более полного и адекватного отражения истории советской психологии ясно прослеживается и в современной учебной литературе не только по истории психологии, но и по психологии общей, юридической, социальной, детской, возрастной, психологии труда и т.д. Это объясняется тем, что советский период в истории той или иной отрасли, теории или школы российской психологии занимает значительное, а порой и центральное место, и от содержательной характеристики и объективных оценок данного периода во многом зависят оценки современного положения описываемой составной части психологической науки.

Столь же актуальной задача объективного отображения истории советской психологии является и для авторов и составителей современных отечественных психологических справочников – «Психологического лексикона», словарей и энциклопедий В.А. Бачинина, М.И. Еникеева, И.М. Кондакова, Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, Р.С. Немова, А.Л. Свенцицкого и др. В этих работах в обязательном порядке затрагиваются вопросы истории и теории отечественной психологии советского периода, описываются этапы творческой деятельности и взгляды наиболее значимых советских психологов, дается характеристика относящихся к советскому периоду психологических теорий, школ, течений и направлений.

Об актуальных методологических проблемах и тенденциях развития в российской психологической науке, тесно связанных с историко-психологической проблематикой, можно судить по работам В.М. Аллахвердова, А.Г. Асмолова, В.А. Барабанщикова, В.А. Иванникова, М.С. Гусельцевой, И.Н. Карицкого, А.В. Карпова, В.Е. Ключко, В.В. Козлова, Т.В. Корниловой, Д.А. Леонтьева, В.А. Мазилова, С.В. Маланова, Б.Г. Мещерякова, В.Ф. Петренко, С.Д. Смирнова, Е.Б. Старовойтенко, А.В. Сурмавы, В.Д. Шадрикова, А.В. Юревича и других современных российских теоретиков и методологов.

Еще одним важным обстоятельством, свидетельствующим об актуальности выбранной темы, являются работы зарубежных исследователей. Ряд зарубежных монографий и учебных пособий по истории психологии – Т. Лихи, Х. Люка, Д. Робинсона, П. Саугстада, Н. Смита, Р. Смита, М. Ханта, Д. Шульц и С. Шульц – в настоящее время опубликован на русском языке. Советская психология в большинстве этих работ представлена минимальным образом, что должно для нас служить хорошим поводом и стимулом для достойной презентации истории советской психологии в контексте мировой психологической мысли.

Из вышесказанного можно сделать вывод об актуальности изучения истории советской психологии и о необходимости дальнейшего прогресса в этой области. Точные сведения об истории советской психологии нужны историкам и методологам, теоретикам и практикам, авторам учебников и составителям словарей, отечественным и зарубежным исследователям. Очевидно, идейное психологическое наследие советских времен не может быть целиком отброшено, так как включает в себе немалый позитивный научный потенциал. Но не менее очевидно и то, что советское психологическое наследие не может быть просто продолжено и чисто механически интегрировано в мировой историко-психологический контекст. За семьдесят лет Советской власти наука и идеология в нашей стране настолько переплелись друг с другом, что для их разделения требуется сложная и кропотливая работа. И в этой работе наряду с методологическими и теоретическими аспектами одно из важных мест занимает исторический аспект, а именно, изучение исторического

пути развития советской психологии. Успешное решение стоящих перед современной отечественной психологией задач невозможно, если не чувствовать под ногами твердую почву исторических фактов, если не располагать адекватной исторической картиной того, что собой представляла, в каких условиях функционировала и по каким направлениям развивалась психологическая наука в нашей стране на протяжении всего советского периода. Знание истории советской психологии, таким образом, выступает в качестве необходимого условия деидеологизации и дальнейшего прогресса как в области историко-психологических исследований, так и в других сферах отечественной психологической науки.

Оценивая степень изученности (разработанности проблемы) истории советской психологии, следует отметить, что хотя вышедшие в советский период монографии Е.А. Будиловой, А.В. Петровского и А.А. Смирнова, непосредственно посвященные истории советской психологии, были основополагающими для своего времени работами, в настоящее время они уже неприемлемы в качестве таковых – разумеется, не столько в плане эмпирии (напротив, здесь еще очень многое остается значимым, актуальным и работающим), сколько из-за содержащейся в них мощной марксистско-ленинской идеологической составляющей на уровне методологии. Изучение современных работ, посвященных истории советской психологии (О.А. Артемьевой, Б.С. Братуся, А.Н. Ждан, В.А. Кольцовой, А.В. Петровского и др.) позволяет убедиться в том, насколько адекватная и всесторонняя реконструкция истории советской психологии является сложной, многогранной и трудновыполнимой задачей: все эти работы изначально не претендуют на всеохватность истории советской психологии, исследуя лишь отдельные ее аспекты.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в современной отечественной историографии психологии хорошо осознаются имеющиеся в области изучения истории советской психологии не только эмпирические, но и теоретико-методологические проблемы; столь же ясно осознана необходимость решения этих проблем. Но хотя в постсоветский период в отечественной литературе появилось большое количество работ,

в которых с различных сторон рассматриваются вопросы истории советской психологии, тем не менее приходится констатировать, что в нашей литературе до сих пор отсутствуют обобщающие работы, посвященные рассмотрению истории советской психологии в целом, по существу. Другими словами, в современной российской историографии психологии все еще нет новых работ, в которых советская психология выступала бы как самостоятельный объект историко-психологического исследования.

Восполнение этого существенного пробела – одна из актуальных задач. При этом принципиальный смысл изучения истории советской психологии заключается не в том, чтобы реанимировать и защищать обветшавшие и не оправдавшие себя идеологические догмы, а в том, чтобы осознать свои корни, отделить все истинно научное от внешнего, наносного, извлечь из истории необходимые уроки, понять источники и механизмы современных тенденций и проблем. От успешности решения этой задачи во многом зависит не только адекватное постижение прошлого, но и понимание сегодняшней ситуации, разрешение актуальных теоретических и практических проблем, а также правильность выбора путей при определении тенденций и перспектив дальнейшего развития психологической науки в России. Без знания того, как – в силу каких причин, в каких исторических условиях и с какими последствиями – проходил процесс идеологизации отечественной психологии, успешное осуществление обратного процесса деидеологизации не представляется возможным.

Проведенные исследования (см. [1-14]) позволили прийти к выводу, что в изучении истории советской психологии проблема понимания сущности советской психологии является исходной и ключевой, так как от ее решения зависит решение остальных вопросов (содержания, структуры и классификации советской психологии, ее генезиса, периодизации, динамики и трансформаций, исторического значения). В ходе исследований был обнаружен факт многозначности выражения «советская психология» и были выявлены основные конкретно-исторические варианты трактовок этого понятия: советская психология может трактоваться как (1) идеологически нейтральное, собирательное понятие «психологическая наука в СССР»; (2)

сугубо идеологическое понятие, «особая наука», одна из форм «советской науки» вообще (это наука марксистская, единая, идеологическая, партийная, воинствующая, передовая и т.п.); (3) методологическая (общепсихологическая) концепция; (4) общепсихологическое (теоретическое) направление в системе мировой психологии XX столетия. Трактовка советской психологии как определенной общепсихологической концепции является наиболее важной, так как позволяет постичь рациональный, собственно научный смысл и историческое значение советской психологии.

В ходе исследования было установлено, что в период 1920-1930-х гг. коллективными усилиями советских психологов были заложены основы общепсихологической концепции советской психологии. Данная концепция, включая в себя помимо собственно научной также идеологическую составляющую, являлась опосредующим звеном между психологией и идеологией. Научная составляющая общепсихологической концепции советской психологии представляет собой совокупность следующих понятий, принципов и постулатов: психика как предмет психологии, принцип отражения, принцип активности, принцип развития, принцип психофизического единства, принцип психофизиологического единства. Идеологическая составляющая советской психологии представляет собой трактовку советской психологии как науки марксистской по своим философским основам, идеологической (государственной, партийной) по своим целям, задачам и по механизмам функционирования, единой по своей структуре, воинствующей (боевой, активно противостоящей всей остальной психологии); передовой (лучшей) по отношению к остальной (зарубежной, мировой) психологии.

Кроме того, было установлено, что на протяжении 1920-1930-х гг. в советской психологической науке существовало пять теоретических направлений («психологий»): субъективная психология, объективная психология, психоанализ, марксистская психология и психология установки. Каждое из этих направлений имело собственную теоретико-методологическую платформу – определенную общепсихологическую концепцию. Субъективная психология в рассматриваемый период была представлена школой Г.И. Челпанова, философско-религиозной

психологией и отдельными представителями, объективная психология – школами В.М. Бехтерева, И.П. Павлова и отдельными представителями. Советский психоанализ 1920-1930-х гг. был представлен такими областями, как фрейдизм, фрейдомарксизм и марксистская критика психоанализа. Марксистская психология была представлена пятью школами – М.Я. Басова, К.Н. Корнилова, Л.С. Выготского, Харьковской школой и школой С.Л. Рубинштейна, а также отдельными представителями. Психология установки была представлена школой Д.Н. Узнадзе. К специальным (прикладным, практическим, частным) отраслям в советской психологии 1920-1930-х гг. отнесены психотехника, педология, зоопсихология (сравнительная психология), патопсихология и др. Пять выделенных направлений вместе с частными отраслями в совокупности представляют собой всю психологическую науку в СССР (советскую психологию в широком смысле). Марксистская психология была начальной формой, первой ступенью развития советской психологии в узком смысле – как определенного теоретического (общепсихологического) направления.

Становление общепсихологической концепции советской психологии происходило на всем протяжении 1920-1930-х гг. Данная концепция формировалась на основе смежных (уже имевшихся, возникающих и развивающихся рядом) концепций (направлений) и частных отраслей и в тесном взаимодействии с ними, а также под влиянием общенаучного и социокультурного контекста, прежде всего идеологии и запросов практики. В начале 1920-х гг. психологическая наука в Советской России (СССР) была представлена тремя основными концепциями (направлениями) – субъективной психологией (школа Г.И. Челпанова), объективной психологией (школы В.М. Бехтерева и И.П. Павлова) и психоанализом (И.Д. Ермаков, М.О. Вульф, В.П. Осипов и др.). С 1923 г. начинает оформляться новое направление – марксистская психология (школы К.Н. Корнилова и М.Я. Басова, П.П. Блонский, А.Б. Залкинд, В.Я. Струминский и др.). Марксистская психология фактически стала первой ступенью и начальной формой советской психологии как значимого теоретического направления и лежащей в основе этого направления определенной общепсихологической концепции. В начале

1930-х гг. субъективная и объективная психология, а также психоанализ сошли со сцены, и на передний план в первой половине 1930-х гг. в рамках марксистской психологии вышла школа Л.С. Выготского, а затем Харьковская школа и школа С.Л. Рубинштейна. Кроме того, с середины 1920-х гг. начала формироваться и к концу 1930-х гг. уже сложилась в качестве самостоятельного общепсихологического направления школа установки Д.Н. Узнадзе.

К концу 1930-х гг. из всех имевшихся общепсихологических школ и направлений фактически остается только школа С.Л. Рубинштейна. Поэтому не случайно, что в явном виде концепция советской психологии («система советской психологии») получила выражение в «Основах общей психологии» С.Л. Рубинштейна (1940). Из отдельных представителей большой вклад в разработку концепции советской психологии в 1930-е гг. внесли Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, В.Н. Колбановский, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов, Л.М. Шварц. На протяжении 1920-1930-х гг. большое влияние на генезис концепции советской психологии оказывали частные отрасли – педология, психотехника, зоопсихология, патопсихология и др.

Общепсихологическая концепция советской психологии оказала существенное влияние на развитие и функционирование всей психологической науки в СССР, прежде всего при разработке теоретических проблем в области общей психологии, став методологической основой для формирования советской психологии в качестве самостоятельного теоретического направления в психологической науке XX столетия.

Полученные результаты показали продуктивность историко-психологического подхода, в соответствии с которым в качестве центрального звена, основного и системообразующего элемента всей истории психологии рассматривается история общей психологии, которая, в свою очередь, трактуется как история общепсихологических концепций, т.е. наиболее общих, принципиальных положений, являющихся методологическим фундаментом имеющихся в психологической науке теорий, подходов, школ, направлений и отраслей. Рассмотрение с этой точки зрения периода 1920-1930-х годов позволило оценить эти десятилетия как период развития и функционирования определен-

ных общепсихологических концепций и выявить основные элементы структуры (направления, школы) и закономерности генезиса психологической науки в СССР в данный период.

Библиографический список

1. Богданчиков, С. А. К вопросу о термине «советская психология» [Текст] / С. А. Богданчиков // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 80-88.
2. Богданчиков, С. А. Советская психология в мировом историко-психологическом контексте (современные подходы к проблеме) [Текст] / С. А. Богданчиков // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 89-96.
3. Богданчиков, С. А. Отечественная идеалистическая психология 1920-х годов [Текст] / С. А. Богданчиков // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 152-160.
4. Богданчиков, С. А. Советская психология 1920-х годов: общий взгляд [Текст] / С. А. Богданчиков // Психология XXI столетия: в 2-х т. Т. 1. / под ред. В. В. Козлова : Международный конгресс «Психология XXI столетия» : Ярославль, 4-7 сентября 2008 г. : сб. тезисов. – Ярославль : МАПН, 2008. – С. 96-100.
5. Богданчиков, С. А. Методический арсенал советской психологии 1920-1930-х годов [Текст] / С. А. Богданчиков // Вестник интегративной психологии. – 2009. – Вып. 7. – С. 56-58.
6. Богданчиков, С. А. Научные школы в советской психологии 1920-1930-х годов: общая характеристика [Текст] / С. А. Богданчиков // Психология XXI столетия: Теория. Эксперимент. Социальная практика: материалы Международного конгресса, Кострома, 10-13 сентября 2009 г. / отв. ред., сост. А. Л. Журавлев, Н. П. Фетискин, Т. И. Миронова. – Т. II. – М.-Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. – С. 32-38.
7. Богданчиков, С. А. Проблемы изучения истории советской психологии [Текст] / С. А. Богданчиков ; Саратов. гос. социал.-экон. ун-т. – Саратов : СГСЭУ, 2009. – 132 с.
8. Богданчиков, С. А. Современные исследования советской психологии 1920-х годов (историографический анализ) // Актуальные проблемы истории психологии: материалы Всероссийского методологического семинара, г. Арзамас, 25-27 сен-

тября 2008 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Е. С. Минькова, Э. В. Тихонова, под общ. ред. Е. П. Титкова; ИП РАН, АГПИ им. А. П. Гайдара. – Арзамас: АГПИ, 2009. – С. 47-56.

9. Богданчиков, С. А. Научные школы в советской психологии 1920-1930-х годов (историография проблемы) [Текст] / С. А. Богданчиков // История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: материалы международной конференции по истории психологии «V Московские встречи», 30 июня – 03 июля 2009 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 447-457.

10. Богданчиков, С. А. К вопросу о структуре советской психологической науки 1920-1930-х гг. [Текст] / С. А. Богданчиков // 125 лет Московскому психологическому обществу: Юбилейный сборник РПО: в 4-х т.: Т. 1 / отв. ред. Богоявленская Д. Б., Зинченко Ю. П. – М.: МАКС Пресс, 2011. – С. 134-136.

11. Богданчиков, С. А. Советская психология 1920-1930-х годов глазами ее основателей: от многообразия к единству [Текст] / С. А. Богданчиков // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – Вып. 2. – С. 88-99.

12. Богданчиков, С. А. История советской психологии: 1920-1930-е годы [Текст] / С. А. Богданчиков ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Саратов. гос. социал.-экон. ун-т. – Саратов : СГСЭУ, 2011. – 251 с.

13. Богданчиков, С. А. Советская психология 1920-1930-х гг.: взгляд изнутри [Текст] / С. А. Богданчиков // Актуальные проблемы психологии и педагогики: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием: 19 мая 2011 г. / под ред. В. Г. Печерского, Н. В. Зайцевой. – Саратов: Изд-во СГСЭУ, 2011. – С. 13-16.

14. Богданчиков, С. А. Созидатели отражения [Текст] / С. А. Богданчиков // Альманах Научного архива Психологического института / под общ. ред. В. В. Рубцова : Юбилейный выпуск : к 150-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова. Вып. 5. – М.: ПИ РАО; МГППУ, 2012. – С. 271-288.

И. В. Калинин

Конфликт поколений в современной России

Межпоколенные отношения, как правило, трактуются в обществе как отношения поколений, которые проявляются и на уровне общества, и в социальных институтах, и на уровне семьи. Обсуждение межпоколенного конфликта ограничивается либо общими философскими, культурологическими рассуждениями, либо связывается с анализом конкретных психологических проблем совместимости представителей разных поколений. Исторический подход к проблеме межпоколенных отношений показывает, что XVIII век остро поставил проблему ценности *детской* жизни; в XIX веке (80-е годы) общественное признание получила такая категория, как *отрочество*; в начале XX века – *юность*; в 20-е годы XX века – *старость*. В середине XX века появляются науки: *акмеология* – наука о расцвете, зрелости, закономерностях и механизмах развития человека на ступени его профессиональной зрелости, *геронтология* – наука о пожилом возрасте, *андрогика* – наука об образовании взрослых. В конце XX века вновь повышается интерес к *преклонному возрасту*, а значит – и к конфликту поколений.

Что особенного есть в нашей стране, что беспокоит сознание людей, берущих на себя ответственность за разрешение конфликта между поколениями?

Современные исследования показывают, что одними из главных факторов в конфликте поколений в России являются следующие: понижение социального статуса пожилых людей; изменение характера труда в постиндустриальном обществе в результате ускорения темпов научно-технического прогресса; обесценивание молодежью накопленного опыта старших поколений; распространение негласной государственной политики отстранения от работы пожилых людей, достигших пенсионного возраста.

Эти тенденции способствуют обесцениванию старости в

глазах молодого поколения и усилению *геронтофобной* (страх перед возрастом) установки в массовом сознании.

В социологии поколенческий подход предполагает анализ сосуществования трех жизненных измерений: поколения молодых, поколения зрелых людей и поколения стариков. Существование трех различных времен представляет собой движение вперед, развитие. В противном случае история «остановилась бы», исчезла бы возможность радикальных перемен. Попытка избежать крайностей в межпоколенном конфликте подтолкнула философов и конфликтологов на обоснование «этики дискурса», то есть учения о нравственности, содержанием которого являются проблемы коммуникации поколений и межпоколенного дискурса. Именно «этика дискурса» ориентирует представителей разных поколений не на конфликты и деградацию, а на единство, ответственность, согласие и продуктивную коммуникацию. Речь идет о сотрудничестве, а не только о помощи старшим или об обучении младших.

Смена поколений – это поток, который идет в истории, обеспечивая передачу социальной информации, культуры, накопленного опыта от одного поколения к другому. Исторический подход к анализу межпоколенных отношений показывает значимость каждого поколения в развитии общества, особенно эволюционировала значимость старости как особого периода развития человека. В начале XX века произошло принципиально новое открытие старости. Она стала рассматриваться как равноправный в ряду других человеческий возраст, не сводящийся только к процессам распада, а самостоятельный и особенный по своим характеристикам период. Артур Шопенгауэр в «Афоризмах житейской мудрости» [10] формулирует одну из ключевых идей. Суть ее заключается в отрицании существования возрастной периферии, ибо каждый возраст входит в ядро жизни, имеет свои прагматические ценности, объединяющие положительные и отрицательные моменты. Философ фокусирует внимание именно на позитивных моментах в старости, когда человек умело оберегает себя от несчастий, он способен наслаждаться настоящим, находя радость даже в мелочах, благодаря жизненному опыту человек научается смотреть просто на вещи и принимать их за то, что они есть на самом деле, экономно обращается со време-

нем. Старый человек уравновешен, рассудителен, пронизателен, освобожден от волнений юности. Старость в современной смысловой направленности обозначает определенный этап индивидуальной жизни, равноценный в соотношении с другими этапами, причем значительный по длительности. Картина положения старого человека в обществе, как свидетельствует история человечества, резко менялась: она была полна блеска в одни периоды и наполнена мраком в другие. Было бы утешительно, если бы эволюция положения старых людей шла в одном направлении – к улучшению. Однако это не так.

В древние времена старые люди не умирали естественной смертью, потому что в тогдашних, с трудом себя содержащих сообществах людей не оставалось места для тех, кто по причине физической немощи переставал быть полноценным участником добычи пропитания. На ранних этапах культурного развития центральной фигурой был зрелый человек. Он был знатоком окрестностей и обладателем долгого жизненного опыта и благодаря этому был объектом уважения в первобытном обществе. Но с наступлением старости, когда силы и память отказывались ему служить, запас этого опыта и знаний переставал использоваться. Тогда беспомощного старика бросали на произвол судьбы, поэтому первобытные общества были обществами без стариков. П. Гольбах отмечает, что такой обычай существовал у кочевников: стариков, которые не могли следовать за кочующим племенем, лишали жизни [7]. К. Гельвеций, указывал на уничтожение стариков дикими племенами, существовавшими за счет охоты. Они умерщвляли старых соплеменников, которые не могли участвовать в охоте на зверей [9]. В эпоху, когда массово умерщвляли стариков, по сходным причинам было распространено и детоубийство: дети и старики находились на периферии общественной жизни. На вопрос, когда перестали умерщвлять детей и стариков, нельзя дать точный ответ: угасание этого жестокого обычая связано с хозяйственным прогрессом и у разных народов наступало в различные времена.

В древности существовали и конфликты поколений смежных поколений, отцов и детей. Отцы-воины не хотели уступать место своим детям, прошедшим инициацию, всячески сопротивлялись этому, потому что чувствовали себя еще сильными и энер-

гичными. Ритуал инициации возникает в культуре человечества как средство гармонизации психологии отношений между старшим и младшим поколением.

Американский антрополог и этнограф Л. Г. Морган разделял всю деятельность людей на три основные эпохи: дикости, варварства и цивилизации. Он огласил постулат, что «все великие эпохи прогресса человечества совпадают – более или менее непосредственно – с эпохами расширения источников существования» [7]. Считается, что одним из самых главных факторов, которые способствовали сохранению жизни старикам, стало *использование огня*. Следующее историческое событие, положительно сказавшееся на судьбе стариков, – начало *занятия сельским хозяйством*. Старый человек сохранял запасы пищевых продуктов своих соплеменников и был нужным своему племени.

Со временем стариков не только перестают уничтожать, но к ним начинает проявлять уважение младшее поколение. Старики стали пользоваться уважением как наиболее богатые личным опытом люди, историки рода, хранители давних традиций, воспитатели людей, посредники между живыми и умершими и мастера церемоний. Древние греки ассоциировали старость с *мудростью*, это делало старика существенной фигурой общества, старейшиной, в его функции входило управление страной и руководство воспитанием подрастающего поколения. Сократ ценил беседы со старыми людьми: из них можно было узнать о пройденном стариками жизненном пути, который молодым предстояло пройти.

Уважение к возрасту, бывшее правилом до XIX столетия, постепенно исчезает, уступая место безразличию или даже известному виду вражды по отношению к старым людям. Общество отказывает им в уважении. Современное общество делает старость обесцененным периодом жизни. Существует мнение, что пожилые люди – ни к чему не пригодные потребители, что своим существованием они противоречат фундаментальному принципу развития современной цивилизации, где все подчинено поискам выгоды.

В нынешнем динамичном обществе, которое постоянно ставит перед каждым новым поколением новые проблемы и задачи самоутверждения и выбора путей своего развития, опыт

предыдущих поколений не может полностью отвечать задачам настоящего и будущего. Меняются механизмы трансляции опыта, в результате формируется «образ» каждого поколения.

В конфликтологии сформулированы две основные точки зрения на взаимоотношение поколений: 1. в современном обществе существует большая разница между поколениями и этот разрыв увеличивается; 2. представления о росте межпоколенных различий иллюзорны, ничего нового в этом отношении не произошло.

Действительно, для любого общества на всех этапах развития характерно так называемое противоречие «отцов и детей». Его смело можно отнести к вечным конфликтам. В современном обществе присутствует ярко выраженный процесс инноваций, который постоянно взламывает и перестраивает культурную традицию, затрудняя процессы социализации и адаптации человека к меняющимся условиям жизни. Усложнение социокультурной реальности сопровождается ломкой традиций и норм. Это проблема изменения способов и типов преемственности, уничтожения традиций, а значит, и возможного разрушения культуры. Культура может развиваться, лишь опираясь на традиции. Смена типов преемственности, отношения к традиции вовсе не связана с отрицанием собственной истории, она предполагает выработку новых идеалов и поиск адекватных средств жизнедеятельности.

В настоящее время происходят сильные изменения в экономической жизни страны, среднее и старшее поколения полностью отдают себя работе, пытаясь выжить в наше нелегкое время. Причинами отсутствия взаимопонимания становятся объективная разница, связанная с новыми социальными условиями, разногласия во взглядах на жизнь, несовпадение ценностей и психологические особенности пожилых и молодых людей. Молодое поколение «растоществляется» с дедами и как с носителями идей прошлого, и как с авторитетами в семье, ориентирами в жизни. Это ведет к напряжению в институте семьи, вместо заботы и общения старшее поколение получает унижение достоинства, потерю уважения и, как результат, стремление оградиться от конфликтных взаимоотношений со своим потомством. В большинстве случаев пожилые люди и их дети стремятся жить раздельно друг от друга.

Сравнивать разные поколения трудно, каждое поколение состоит из разных людей. Новое поколение стоит на плечах у предыдущего, не всегда осознавая эту преемственность. Между поколениями могут возникать как взаимопонимание и единство, так и непонимание и конфликты. Отношения между поколениями можно анализировать в различных аспектах.

Социальный аспект определяет положение поколений в обществе, восходящие или нисходящие тенденции в определении положения представителей какого-либо поколения в обществе.

Экономический аспект определяет уровень занятости поколения в различных сферах трудовой деятельности, возможности профессионального роста, карьерное развитие и получение доходов.

Политический аспект показывает отношения между поколениями в системе власти, различия в политической культуре, симпатиях и антипатиях, критике или защите режима, в плюрализме или догматичности суждений, участие в политических организациях и мероприятиях.

Культурно-мировоззренческий аспект определяет общность и различие в отношении к культурному наследию, достижениям и ценностям, в уровне образования, в нравственных нормах и эстетических вкусах, в мировоззрении и религиозности.

Бытовой аспект отражает различные жизненные условия различных поколений.

Социально-психологический аспект показывает отношения между поколениями в процессе общения, в повседневной жизни, на работе, в школе и вузе, на улице и дома, между родителями и детьми.

Этнический аспект характеризует отношения между поколениями у разных народов, определяет характер международных отношений [6]. Данные аспекты имеют неодинаковое значение при сравнении поколений. Многое зависит от конкретного исторического момента, в котором сравниваются поколения. В современной России наиболее важным, вероятно, является культурный аспект, в основе которого лежит ценностный конфликт двух поколений. Молодое поколение, как и прежде, является носителем всего нового, а старшее поколение по-прежнему консервативно.

В России за последние 20 лет произошли глубокие ценностные изменения. Можно сказать, что произошла ломка многовековой традиции российского общества, которая болезненна для всех поколений. В России практически каждая семья имеет «белое пятно» памяти о своих предках. Этому способствовали войны (гражданская и Великая Отечественная), голод, государственный террор (раскулачивание, переселение народов, ГУЛАГ). А потому молодое поколение все чаще ставилось в ситуацию неопределенности как своего места в роду, так и в обществе. Оно было вынуждено или вырабатывать свои представления о мире и протестовать, или приспосабливаться к сильным мира сего.

В России пожилые люди всю свою жизнь отдавали обществу, но оно их оставило на пороге старости один на один со своими проблемами. Старики стали «обузой» для общества, тогда как общество обязано им своим сегодняшним днем, ибо они еще вчера не щадили ни сил, ни труда, чтобы умножить материальные и духовные богатства народа и обеспечить его неустанное развитие. Но в современном обществе произошли серьезные изменения. Резкий культурный скачок, ставший результатом развития рыночных отношений, привел к определенной социальной изоляции старых людей, к потере постоянно установленного статуса и уважения. Старый человек приобрел неоправданно низкий статус, а уважение к старости опустилось до низкой отметки.

Конфликт поколений является универсальной темой человеческой истории. Он основывается на изначальных чертах человеческой природы и является, может быть, даже более важной движущей силой истории, чем классовая борьба, по мнению некоторых исследователей. Психологи полагают, что в основе конфликта поколений лежит извечное соперничество между отцом и сыном («Эдипов комплекс»), матерью и дочерью («комплекс Электры»). Юноша не просто соперничает с отцом, но отвергает его как образец, отказывается от своего социокультурного наследия. Представители авангардизма усматривают в молодежной контркультуре единственно надежную, эффективную, радикальную оппозицию в отношении всего застойного, консервативного в обществе. Все эти объяснения сущности конфликта поколений, а также субъективные оценки юношей, которые

склонны преувеличивать степень своих отличий от старших, должны быть дополнены анализом объективно существующих различий и их причин. Главной задачей в конфликте поколений является совместное приспособление всех поколений к быстро изменяющимся условиям социальной жизни без жесткой иерархии, без насилия, при условии сохранения уважения друг к другу, обязательного утверждения авторитета и благодарности своим старым родителям, пожилым людям, при условии доверия и любви к растущему человеку.

Библиографический список

1. Анцупов, А. Я., Шипилов, А. И. Конфликтология [Текст] : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 2-е изд. – М. :ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта [Текст] / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2005.
3. Кон, И. С. Юность как социальная проблема [Текст] / И. С. Кон // Общество и молодежь / сост. В. Д. Кобецкий. – Изд. 2-е. – М. : Молодая гвардия, 1973.
4. Конфликты в современной России (проблемы анализа и регулирования) [Текст] / под ред. Е. И. Степанова. – М., 2000.
5. Курбатов, В. И. Конфликтология [Текст] / В. И. Курбатов. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005.
6. Омельченко, Е. Л. Молодежные культуры и субкультуры [Текст] / Е. Л. Омельченко. – М., 2000.
7. Морган, Л. Г. Древнее общество или исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации [Текст] / Л. Г. Морган. – Л., 1933.
8. Рожнов, О. А. Управление молодежной политикой в современной России [Текст] / О. А. Рожнов. – М., 2006.
9. Семенов, Ю. И. Философия истории [Текст] / Ю. И. Рожнов. – М., 2003.
10. Философия XIX века. Персоналии [Текст] : учебное пособие / под ред. Б.Г. Соколова. – Ч. 1. – СПб. : Изд-во ФО СПб, 2007.
11. Режим доступа: www.ethology.ru
12. Режим доступа: <http://laculture.ru/main/novatorstvo-i-preemstvennost/>

13.Режим доступа: http://subculture.narod.ru/.../symbolism/introl_1.htm

14.Режим доступа: <http://www.klubok.net/artikle2060.html>

15.Режим доступа: <http://laculture.ru/main/novatorstvo-i-preemstvennost>

УДК159.922+159.923

Л. А. Коновалова, В. А. Козина

Влияние родительских сценариев на особенности конфликтного взаимодействия в рамках расширенной семьи

Каждый партнер вступает в супружеские отношения с определенными "уставами" и "сценариями", определенными представлениями о том, какими они должны быть. Эти представления образуют целую систему, в которой расписано все супружеское взаимодействие, и базируются на идеях о том, что каждый супруг (в более широком смысле - каждый взрослый человек), взаимодействуя с представителями противоположного пола, в том числе в своей семейной жизни, стремится реализовать те паттерны взаимодействия, которые были усвоены в детстве в семье родителей. Ребенок наблюдает и неосознанно фиксирует поведение родителей, их взаимоотношения, степень эмоциональности общения, их близость, а также степень критичности или безусловности по отношению к нему самому. Изучением родительских сценариев и их влияния на формирование супружеских отношений занимались многие исследователи, такие как Э.Берн, С.О. Докучаева, Х.Дж. Джайнотт, Г.К. Честертон и др.

Данная работа посвящена исследованию особенностей влияния родительского сценария на особенности супружеских отношений и отношений в диаде «мать-дочь».

Одной из причин супружеских конфликтов может выступать проекция. При проекции искажается восприятие другого человека в связи с приписыванием ему качеств, наличие кото-

© Л. А. Коновалова, В. А. Козина, 2012

рых в собственной личности отвергается. Проекция позволяет человеку считать собственные неприемлемые чувства, желания, мотивы, идеи чужими и, как следствие, не чувствовать за них ответственность, что может послужить причиной разногласий в паре.

В работе мы использовали метод анализа научной литературы, сравнения и классификации взглядов различных авторов. В эмпирической части исследования использовались анкетирование супругов, тест-опросник «Удовлетворенность браком» (ОУБ), (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко); методика «Шкала любви и симпатии», (Зик Рубин); тест-опросник «Шкала одиночества», (Д. Рассел, Л. Пепло, М. Фергюсон); методика «Представление об идеальном родителе», (Р.Г. Овчарова); опросник аффилиации (А. Мехрабиан) для оценивания двух мотивационных тенденций, функционально взаимосвязанных и соотносимых с потребностью аффилиации: стремление к людям и боязнь быть отвергнутыми; методы статистической обработки.

В исследовании, проведенном в 2011 году, приняли участие 20 супружеских пар, стаж супружеской жизни – от 7 до 30 лет.

В нашем исследовании мы сделали акцент на таком процессе, как долженствование. Этот межличностный и внутриличностный процесс является конфликтным, так как супруги, пытаясь соответствовать образу идеального родителя, накладывают на себя должные обязательства, которые они стремятся выполнять в супружеских отношениях и отношениях с детьми. Эти должные обязательства складываются под влиянием их родителей, и на бессознательном уровне супруги воплощают их в жизни.

Анализ результатов показал, что чем больше показатель «рассогласование норм поведения» у мужа, тем меньше показатель долженствования когнитивного аспекта у жены. Чем больше мнение мужа различается с представлением жены о нормах поведения, тем меньше супруга считает себя должной быть справедливой по отношению к ребенку, меньше давать советов, контролировать его поведение и ставить перед ним какие-либо задачи. Тем самым жена перекладывает обязанность по воспитанию ребенка на супруга.

Чем больше выражен уровень когнитивного аспекта представления об идеальном родителе у мужа, тем меньше показатель долженствования поведенческого аспекта у жены. То есть, чем больше отец сотрудничает, доверяет и старается больше прощать ребенку, тем меньше мать берет на себя ответственности за воспитание, жизнь ребенка, становится менее требовательной, может чего-то не знать, не берется что-то решать за ребенка.

Чем больше выражен показатель долженствования эмоционального аспекта у жены, тем больше показатель долженствования поведенческого аспекта, то есть чем больше супруга интересуется, гордится своим ребенком, тем больше она старается быть опытным родителем, больше проводить времени с ним, тем самым пытается соответствовать образу идеального родителя.

Одной из детерминант затрудненного супружеского взаимодействия может являться проекция личностных особенностей супругов друг на друга. На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что склонность к самоконтролю способствует увеличению склонности к проекции у супругов.

Так, например, у мужчин, чем больше их уровень долженствования поведенческого аспекта, тем меньше уровень их виновности ($r = - 0,48$, $p < 0,05$), т.е. уделяя больше внимания заботе о детях, они меньше считают себя виновными в конфликтах. Очевидным путем защиты от тревоги, связанной с неудачей или виной, является возложение вины на кого-нибудь другого. Человек не осознает свои враждебные импульсы, но видит их в других — и видит других ненавидящими и преследующими его, это и есть проекция.

У жен мы наблюдаем аналогичную структуру взаимосвязей конфликтных сфер. Чем больше уровень эмоционального аспекта представления об идеальном родителе, тем меньше уровень поведенческого аспекта ($r = - 0,53$, $p < 0,05$), т.е. чем лучше налажена эмоциональная связь с ребенком (понимание его чувств, переживаний) у матери, тем меньше проявляется ее забота, любовь в реакциях, действиях, поступках по отношению к ребенку.

По результатам исследования были выявлены значимые различия среди компонентов родительской любви. Значимо различаются когнитивный ($T=22$, $Z=3,10$, $p<0,001$) и эмоциональный аспекты ($T=35,5$, $Z=2,39$, $p<0,01$) родительской любви. У женщин данные показатели более выражены, чем у мужчин. То есть у женщин данной выборки налажена эмоциональная связь с ребенком, они лучше представляют, что такое родительская любовь, каковы ее проявления, а также способны регулировать и контролировать проявление этой любви.

Полученные эмпирико-статистические взаимосвязи позволяют говорить о том, что для данной выборки испытуемых свойственен высокий уровень одиночества, при этом женщины больше боятся одиночества, чем мужчины ($T=50$, $Z=2,05$, $p<0,04$). Женщины боятся остаться без друзей, без любимого, без внимания, без поддержки родных.

В ходе исследования были выявлены значимые различия у мужчин и женщин в потребности человека устанавливать и сохранять доброжелательные отношения друг с другом. Значимыми различия получились по шкале «боязнь быть отвергнутым». Женщины более склонны к страху быть отвергнутой, чем мужчины ($T=36,5$, $Z=2,56$, $p<0,01$). Этот страх может возникнуть у женщины по разным причинам, например, из-за ощущения себя покинутой, никому не нужной, из-за недостатка внимания. Справиться с этим страхом или побороть его в себе могут не все, поэтому женщины нуждаются во внимании больше, чем мужчины.

Кроме того, уровень одиночества у мужчин взаимосвязан с показателем «боязнь быть отвергнутым» у жены. Можно предположить, что чем больше супруг чувствует себя одиноким, тем больше жена боится быть отвергнутой, т.е. чем больше супруг чувствует тревогу или хочет побыть наедине с собой, тем больше супруга нуждается в общении, чтобы не чувствовать себя отвергнутой ($r=0,50$, при $p>0,05$).

Эти результаты, возможно, говорят о том, что страх одиночества порождает включение сценария, это повышает склонность супругов к долженствованию, чтобы сохранить целостность семьи.

Мы предполагаем, что страх одиночества может стать пусковым механизмом в конфликтном взаимодействии в диаде «мать-дочь». Исходя из полученных ранее результатов, нам представилось интересным изучить конфликтологический аспект межличностного взаимодействия матерей и дочерей на этапе нормативного семейного кризиса «опустевшего гнезда».

Таблица 1

Значимость различий между матерями и дочерьми по параметрам эмоционального взаимодействия по Т-критерию Вилкоксона

	Параметры эмоционального взаимодействия	Средние значения		Уровень значимости	Т-критерий Вилкоксон
		М	Д	р.	
Методика ОДРЭВ	чувства, возник. у матери (дочери) во взаимодей-и с дочерью (матерью)	18,13	19,50	0,00130899	**
	безусловное принятие	19,20	20,47	0,00467825	**
	ориентация на сост. дочери (матери) при построении взаимодей-я	20,60	18,50	0,03882234	*

Примечания: Символом «*» обозначена степень достоверности различий средних арифметических:

** – различия на уровне значимости $p < 0,01$;

* – различия на уровне значимости $p < 0,05$.

Для реализации цели исследования и решения поставленных задач использовался комплекс методик сбора фактического материала: опросник эмоциональных отношений в семье (методика ОДРЭВ Е.И. Захаровой); модифицированный вариант методики «Сематический дифференциал»; методика Е. Б. Фанталовой «Соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах»; проективная методика «Родительское сочинение»; опросник «Одиночество» С. Г. Корчагиной; методика субъективного шкалирования степени выраженности эмоциональных переживаний в конфликте; методы статистического анализа данных: методы корреляционного анализа Спирмена, Т-критерий Вилкоксона и факторный анализ.

Исследование было проведено в 2012 году на выборке, состоящей из матерей, возраст от 40 до 50, и дочерей, возрастом от 19 до 23, общей численностью в 60 человек.

Ниже представлены значимые различия параметров эмоционального взаимодействия, измеряемые по шкалам опросника эмоциональных отношений в семье (методика ОДРЭВ Е. И. Захаровой).

Особое внимание привлекают значимые различия по шкалам «чувства, возникающие у матери (дочери) во взаимодействии с дочерью (матерью)», «безусловное принятие» и «ориентация на состояние дочери (матери) при построении взаимодействия». Первые два параметра значительно выражены у дочерей. Анализируя эти параметры, можно сказать, что дочери более склонны к проявлению чувств в конфликтном взаимодействии с матерью. В конфликте у дочерей острее выражено восприятие матерей. Восприятие матерей со стороны дочерей во время конфликтного взаимодействия меняется в противоположную сторону. Шкалы «чувства, возникающие у матери (дочери) во взаимодействии с дочерью (матерью)», «безусловное принятие» включают в себя утверждения, на основе которых мы интерпретировали полученные данные. Если при обычном общении дочерям ничего не мешает любить своих матерей, они стараются прощать многое матерям, легко принимают их такими, какие они есть, то в конфликте дочери ведут себя по-другому. Они повышают голос, раздраженно реагируют на замечания, возникает недовольство и желание изменить поведение матерей, которое сильно досаждало дочерям. Все это накладывает отпечаток на взаимодействие между ними, вследствие чего пропадает желание общаться друг с другом из-за недопонимания, делиться своими эмоциями, переживаниями. Но в то же время, несмотря на возникающие разногласия, они продолжают любить и заботиться друг о друге. Это выражается в приветливом взгляде, ласковых прикосновениях, прямых словах о своей любви.

У матерей более выражен, чем у дочерей, параметр «ориентация на состояние дочери при построении взаимодействия», то есть мамы ориентируются на актуальное состояние дочерей в данный момент, момент конфликта. Например, они ждут, пока дочь успокоится, чтобы объяснить ей, что она не права, или же

они не требуют от дочери выполнения каких-либо обязанностей, когда они «не в духе». Также у матерей выражена способность к децентрации, то есть они способны преодолеть свой эгоцентризм и принять в расчет другие точки зрения, точку зрения дочерей. Именно эта способность может помочь и матерям и дочерям взглянуть на конфликтную ситуацию по-другому; возможно, эта способность снижает напряженность взаимодействия в данный момент, но в целом конфликт не разрешается. Вероятно это является подтверждением нашего предположения о том, что страх одиночества у матерей может стать пусковым механизмом в конфликтном взаимодействии в диаде мать-дочь на этапе нормативного семейного кризиса «опустевшего гнезда».

Используя метод структурографического анализа, мы исследовали степень интегрированности параметров эмоционального взаимодействия отдельно у матерей и дочерей (рис. 1, 2)

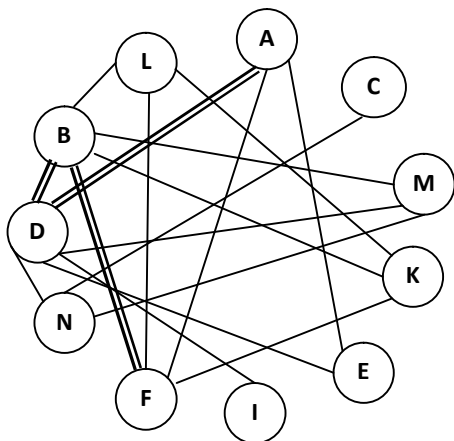


Рис. 1. Структурограмма взаимосвязей параметров эмоционального взаимодействия у матерей.

- положительные связи при $p \leq 0,01$
- ==== — положительные связи при $p \leq 0,05$

являются чувства, возникающие во взаимодействии с дочерью, а в структуре вышеуказанных взаимосвязей у дочерей - понимание причин состояния в конфликте. На структурограмме четко заметна взаимосвязь четырех параметров – А, В, D, F, которые понимаются следующим образом. В момент, когда матери замечают состояние дочерей (расстроены, недовольны), когда им достаточно только посмотреть на дочерей, чтобы почувствовать их настроение (параметр А), у матерей возрастает желание помочь дочерям советом, действием, научить, как справляться с подобными ситуациями (параметры В, D). Вместе с этим, матери считают своим долгом помочь дочкам, так как на них лежит ответственность за воспитание дочерей. Эта помощь чаще всего проявляется в чрезмерном внимании, чрезмерной опеке, волнении, постоянном желании обсудить вопросы и проблемы, волнующие дочерей (параметр F). Но все их попытки становятся бесполезными, и значимость их снижается, когда вместо ответной положительной реакции дочерей назревает конфликт. Это связано с тем, что у дочерей менее дифференцированное восприятие матерей в конфликте, что может быть связано с нежеланием делиться с мамой проблемами, чувствами, внутренними конфликтами. Также мы видим, что дочь способна ориентироваться на состояние матери и в соответствии с этим строить взаимодействие с ней. Менее выражена положительная связь D-К - дочь мало проявляет чувств при взаимодействии с мамой и меньше стремится к телесному контакту с ней. Все это может быть связано с возрастом дочерей, с юношеским кризисом по Эриксону, связанным с обретением взрослой идентичности, нахождением себя в обществе и со вступлением во взрослую жизнь, стремлением к автономии, которое мама блокирует своей излишней привязанностью и гиперопекой. Это также может послужить почвой для конфликтов. Однако в структурограмме дочерей есть выраженность отрицательной связи по параметрам «оказание эмоциональной поддержки» и «безусловное принятие», т. е. когда дочь с легкостью принимает свою мать такой, какая она есть, чем больше она прощает ей какие-либо претензии, тем меньше она бывает ласковой с ней, меньше дает понять маме, что верит в ее силы, меньше ей помогает. Скорее всего здесь задействован периметр

долженствования со стороны дочерей, который мешает им открыто выйти в конфликтное взаимодействие и разрешить имеющиеся с матерью противоречия.

Таблицы 2

Значимость различий в оценке черт личности у матерей и дочерей

Личностный особенности	Средние значения		Уровень значимости	Т-критерий Вилкоксона
	М	Д	p	
собранность-беспечность	3,07	1,63	0,00007160	***
воспитанность-невоспитанность	1,83	1,40	0,03861505	*
трудолюбие-лень	2,80	1,27	0,00026287	***
ответственность-безответственность	1,93	1,20	0,00300018	**
добродушие-агрессивность	2,37	1,67	0,00740243	**
заботливость-отстраненность(безразличие)	2,07	1,60	0,03294580	*
уважительность к моему мнению-некорректность	2,73	2,17	0,04797585	*
сердечность-бессердечность	1,90	1,53	0,04546718	*
милосердие-гордыня	2,33	1,90	0,02290136	*
аккуратность-неряшливость	2,73	1,67	0,00273870	**
отзывчивость-равнодушие	2,23	1,73	0,01981529	*
спонтанность поступков-контроль моих поступков	3,33	4,20	0,01772536	*

На втором этапе был произведен анализ образа партнера по взаимодействию в конфликте матери и дочери. Для определения причин, лежащих в основе восприятия матерью и дочкой друг друга, мы исследовали различия и сходства в восприятии этой диады. Для оценки достоверности разности средних оценок друг друга мы использовали непараметрический критерий Т-Вилкоксона (табл. 2). В оценке матерью дочери и наоборот мы получили значимые отличия по 7 чертам личности из 40 ($p < 0,05$), по 3 чертам на уровне значимости 0,01 и по 2 чертам на уровне значимости 0,001.

Матери высоко оценивают в конфликте у своих дочерей следующие качества: собранность, воспитанность, трудолюбие, ответственность, добродушие, заботливость, уважительность к

своему мнению, сердечность, милосердие, аккуратность, отзывчивость. Таким образом, матери требуют от дочерей быть такими же собранными и сконцентрированными на решении проблемы, как и они сами, то есть дочери, по мнению матерей, должны вести себя воспитанно, ответственно подходить к решению спорного вопроса, проявлять уважение и добродушие к матерям, быть учтивыми к их точке зрения и проявлять отзывчивость. Все это с точки зрения матерей помогает достигнуть согласия и взаимопонимания между ними в конфликте. Но дочери, наоборот, считают, что контроль их поступков со стороны матерей и требования, предъявляющиеся ими, еще более усиливают конфронтацию между ними и снижают вероятность договориться. В этом и состоит конфликт – никто не хочет уступать ради общего блага. Предположительно желание матери контролировать дочь подобными требованиями оберегает мать от острых переживаний одиночества, связанных с отделением дочери на данном этапе семейного кризиса.

УДК [159.923:316.48]-057

Н.В. Шарова

Социальная и конфликтологическая компетентность у студентов

Профессиональное становление личности происходит задолго до того, как человек приступает к профессиональному обучению и осуществлению профессиональной деятельности. Оно определяется во многом профессиональным выбором, который делают сначала школьники, а иногда и дошкольники, а потом студенты, приступившие к профессиональному обучению, постепенно осознавая, что они хотят, могут и где есть возможности приложения своих знаний, навыков умений, компетенций, сформированных в течение обучения. Не углубляясь в проблему профессионального выбора, хотелось бы отметить, что очень большой процент выпускников школ выбирает гуманитарные науки, поскольку математические и технические способности

© *Н.В. Шарова, 2012*

требуют особого развития, а гуманитарные науки кажутся более доступными для изучения. Конечно же, это субъективное суждение, которое часто преподаватели слышат от студентов. Однако за внешней «простотой» и житейской «понятностью» гуманитарных наук часто скрывается серьезная работа над личностными качествами человека, его социальными, коммуникативными умениями и навыками и, не менее важно, над духовно-нравственными аспектами будущей профессии. Большинство гуманитарных наук готовит личность к социальным профессиям, или, как их называют (Е.А.Климов), профессии типа «человек-человек», или субъект-субъектные профессии. Сюда относятся профессии педагога, психолога, социального работника, социолога, политолога, менеджера, конфликтолога и др. Как мы понимаем, все эти профессии предъявляют особые требования к личности человека, поскольку их личностные качества и компетентности часто являются инструментами для достижения и реализации профессиональных задач.

На современном этапе развития российского образования активно начинает применяться компетентностный подход, который требует формирования у личности выпускников вузов и других образовательных учреждений компетентностей, соответствующих выбранной ими профессии.

Понятия «компетенция» и «компетентность» разными авторами определяются по-разному, но часто упоминаются как тесно связанные между собой. Компетенция, в самом широком смысле слова, - это знания и опыт в той или иной области. В проекте стандартов ВПО третьего поколения дается следующее определение *«компетенция - способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области»* [10]. В отношении компетентности нет такого общего понимания, с ней связывают способности, личностные качества, возможности личности. В. Д. Шадриков понимает под **компетентностью** «владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющими судить о чем-либо, делать или решать что-либо» [12]. Таким образом, компетенция – это то, что в большей степени определяется профессией, а компетентность – это то, что формируется в личности в результате освоения профессии.

В рамках проекта TUNING различают компетенции двух **видов: универсальные** (инструментальные, межличностные и системные) и **специальные**, относящиеся к предметной области (Байдено [3]).

Наиболее распространены подходы к определению и структуре компетентностей специалиста вообще и педагога в частности, в рамках которых выделяют три основные группы компетентностей: социально-личностные, общепрофессиональные, специальные (по В.Д. Шадрикову, [12]); общие, профессиональные, академические (по В.И. Байденко, [3]).

В проекте ФГОС ВПО третьего поколения выделяются **общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные компетенции.**

Как мы видим, в этих базовых компетенциях выделяется социальная компетенция, особенно востребованная в субъект-субъектных профессиях, а социальная компетентность как личностное качество, обеспечивающее успешность развития этой компетенции.

В. Н. Куницина [7] в своих трудах определяет социальную компетентность как систему знаний о социальной действительности и о себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру, действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств. Социальная компетентность трактуется автором как оперативное понятие, которое имеет временные, исторические рамки. Основные функции социальной компетентности – социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта [7].

Немецкие психологи У. Пффингстен и Р. Хинтч трактуют социальную компетентность как владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных ситуациях ведут к долгосрочному благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий [5].

Х. Шредер и М. Форверг считают, что структуру социальной компетентности пронизывают четыре свойства или черты личности:

1. коммуникабельность – коммуникативный потенциал личности;
2. решимость на создание отношений – готовность к общению;
3. влияние – свойство, охватывающее способность внушения (сила влияния);
4. «Я-концепция» – познавательная-эмоциональная основа, ядром которой является самоуважение [5].

С учетом того, что один из элементов социальной компетентности ориентирован на способность конструктивно решать проблемные, конфликтные ситуации, становится понятным необходимость выделять конфликтологическую компетентность как составную часть социальной компетентности.

В психологической и конфликтологической литературе используется два понятия: «конфликтная компетентность» и «конфликтологическая компетентность», которые часто рассматриваются как тождественные, хотя каждый автор предполагает свою трактовку понятия. Часто используются термины «конфликтная компетентность» (Л.А. Петровская, Б.И.Хасан, А.И.Шипилов, В.П.Трубочкин), «конфликтологическая компетентность» (Б.Г. Зазыкин, Е.В. Зайцева, О.И.Денисов, Н.И. Леонов, Л.Н. Цой), «конфликтоустойчивость личности» (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов) [8]. Для сравнения понятий приведем некоторые из них.

Б.И. Хасан определяет *конфликтную компетентность* как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению [11].

О.И.Денисов понимает под *конфликтологической компетентностью* информационно (когнитивно)-регулятивную подсистему профессионализма, связанную с умениями управлять конфликтом и разрешать его [4].

А.Я. Анцупов рассматривает *конфликтоустойчивость* как способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бес-

конфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми [1; 2].

Нами был выбран термин «конфликтологическая компетентность» как более широкое понятие, предполагающее не только стихийно образовавшееся качество или генетически заложенное на основе сильной, уравновешенной нервной системы, но и целенаправленно сформированное в процессе обучения конфликтологии как специальной учебной дисциплины. Отметим, что в высшем профессиональном обучении гуманитарным знаниям всё больше внимания отводится именно данной дисциплине наряду с психологией, педагогикой, социологией и историей.

В нашей статье «Социальная и конфликтная компетентность в профессионализации личности» [13] уже отмечалось, что в конфликтологической компетентности главными являются знания о природе конфликта, что отражено в корне слова, произошедшего от термина «Конфликтология». Конфликтная же компетентность предполагает жизненный опыт столкновения и решения конфликтов. В данной статье рассматривается проблема развития социальной и конфликтологической компетентности у студентов, которые имеют не только жизненный опыт и определенные личностные качества, но и имеют возможность развивать эту компетентность уже в виде «конфликтологической» в ходе обучения дисциплине «конфликтология» или в одном из разделов социальной психологии, посвященных психологии конфликта. К тому же, проанализировав научную литературу о конфликтологической и конфликтной компетентностях, мы пришли к выводу, что понятие «конфликтологическая компетентность» более полно отражает сложное образование, связанное со знаниями о конфликте, умениями управлять им и разрешать его.

Сопоставляя структуры «конфликтной компетентности» (Л.А.Петровская [9]) и «конфликтологической компетентности» (О.И.Денисов [4], В.Ф. Картель [6]), постараемся операционально описать социальную, конфликтную и конфликтологическую компетентности студентов на этапе их начальной профессионализации, где социальная и конфликтная компетентности уже существуют, достигнув определенного уровня развития как лич-

ностные качества, в то время как конфликтологическая компетентность будет целенаправленно формироваться в ходе обучения специальным знаниям, навыкам и умениям в рамках дисциплин «Конфликтология» или дисциплин, связанных с наукой «конфликтология» (социология, социальная психология, психология общения, психология конфликта, социология конфликта). Представим идеальные структуры социальной, конфликтной, как это было сделано уже в выше упомянутой статье [13], и конфликтологической компетентностей, описанной здесь в таблице 1. Для описания «конфликтологической компетентности» были заимствованы названия компонентов из модели конфликтологической компетентности руководителя, описанной О.И.Денисовым [4].

Таблица 1

Идеальные структуры социальной, конфликтной и конфликтологической компетентностей

Социальная компетентность	Конфликтная компетентность	Конфликтологическая компетентность
<p><i>1. Общительность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - потребность в общении, - контактность, -эмпатийность, - готовность к общению <p><i>2. Ориентация на решение жизненных ситуаций:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - креативность, - конфликтная компетентность, - рефлексивность, - адаптивность <p><i>3. Уверенность в себе:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - низкий уровень тревожности, - адекватная самооценка, 	<p><i>1. Когнитивный опыт:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - объективность и беспристрастность социального восприятия, - рефлексивность <p><i>2. Личностные качества (конфликтоустойчивость):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - стрессоустойчивость, - креативность, - решительность, - коммуникативная толерантность <p><i>3. Паттерны поведения в конфликте:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - навыки саморегуляции, - оптимальный выбор стратегий поведения, - установка на сотрудничество 	<p><i>1. Гностический компонент:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - знания о природе, структуре, динамике, функциях конфликта <p><i>2. Проектировочный компонент:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - способность прогнозировать и моделировать разные ситуации <p><i>3. Регулятивный компонент:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - умение управлять конфликтом и его разрешать <p><i>4. Рефлексивный компонент:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - способность к самоанализу поведения своего и оппонента, - гибкое реагирование на конфликтную ситуацию

- харизматичность (сила Я)		<p><i>5. Нормативный компонент:</i></p> <p>- знание и следование социальным и профессиональным нормам поведения</p>
-------------------------------	--	---

Из сопоставления идеальных структур компетентностей, представленных в таблице, следует, что первые две компетентности (социальная и конфликтная) непосредственно связаны с личностным опытом, имеют индивидуальные проявления, зависят от генетических предпосылок и формируются в основном стихийно, в то время как конфликтологическая компетентность может развиваться и формироваться целенаправленно в процессе специального обучения конфликтологии.

Учитывая, что индивидуальный опыт студентов предшествует целенаправленному процессу формирования конфликтологической компетентности, стартовые позиции у них соответственно разные. Именно поэтому, как показывает наблюдение даже в ходе специального обучения студентов, например, студентов направления «Конфликтология», обучение которых проводится в нашем университете, не всегда формируются в нужной пропорции и высокого уровня компоненты конфликтологической компетентности, которая может обеспечить их профессиональный успех.

Анализируя понятия и структуры социальной, конфликтной и конфликтологической компетентностей, мы ставили своей задачей выяснить системные связи между этими явлениями, что позволяет уже более детально планировать и организовывать эмпирическое исследование конфликтологической компетентности на разных этапах профессионализации личности, а также разрабатывать оптимальные способы и приемы её развития в процессе обучения студентов в вузе.

Библиографический список

1. Анцупов, А.Я., Баклановский, С.В. Конфликтология в схемах и комментариях. – СПб.: Питер, 2005. – 288 с.

2. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Словарь конфликтолога. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 528с.

3. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

4. Денисов, О.И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. – М.: МААН, 2000. – 35 с.

5. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. – М.: Просвещение, 2003. – 74 с.

6. Картель, В.Ф. Конфликтологическая компетентность руководителя как фактор повышения эффективности управленческой деятельности // Психология управления. - 2007. - № 2. – С.152-156.

7. Куницина, В.Н. Социальный интеллект и социальная компетентность. – СПб.: СПбГУ, 1995. – С. 34 – 36.

8. Леонов, Н.И. Соотношение конфликтной и конфликтологической компетентностей // Социальный мир человека. – Вып.3. – Ч. II: Прикладная социальная психология / под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2010. – 306 с.

9. Петровская, Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. – 1997. - № 4. – С. 41-45.

10. Проекты ФГОС ВПО 3-го поколения – Режим доступа: <http://mon.gov.ru>

11. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта. - СПб.: Питер, 2003. - 250 с.

12. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Вестник высшего образования сегодня. – 2004. - № 8. – С. 26-31.

13. Шарова, Н.В. Социальная и конфликтная компетентность в процессе профессионализации личности // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: труды IV международной научной интернет-конференции / отв. ред. Е.Г.Ефремов, М.Ю. Семенов. – Киев: Изд-во Простобук, 2011. – С. 268-278.

М. А. Юферова

Психологические особенности инновационных конфликтов педагогов

Актуальность темы обусловлена теми изменениями, которые происходят в современном образовании. В связи с переходом на новые стандарты преподавателю необходимо осваивать новые образовательные технологии. Готовность педагога воспринимать инновации, а также внедрять и распространять нововведения является решающим фактором обновления школы. Однако, как показывает практика, нововведения для педагогов связаны с возникновением субъективных трудностей, являющихся психологическими барьерами, вызывающими устойчивое состояние фрустрации. По мнению М.Г. Синяковой, Э.Э. Сыманюк, основными причинами инновационных конфликтов в педагогической среде являются следующие: угроза психологической безопасности и статусу профессионала, боязнь потерять компетентность в глазах коллег и в своих собственных, большие психологические издержки в процессе освоения новой деятельности, неуверенность в правильном понимании инновации, неопределенность результата, методы проведения инновации, антипатия к руководителю. Всё это усиливает психологическое напряжение, которое снимается чаще всего через конфликтное взаимодействие с учениками и коллегами. Кроме того, внедрение инноваций в коллективе педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания может иметь противоположные последствия: с одной стороны, инновации всегда вносят «свежую струю», противостоят застою в работе, с другой стороны – большие психологические затраты могут усугубить эмоциональное истощение, что может сказаться на физическом и психологическом здоровье педагога.

Восприятие инноваций педагогом во многом определяется личностными особенностями, в частности, уровнем развития такого личностного качества, как ригидность. Ригидность – это

инертность, негибкость мышления в случаях, когда необходимо переключиться на новый способ решения задачи, неспособность легко изменить личную точку зрения, тенденция к сохранению своих установок, стереотипов. Ригидность - аналог консерватизма. Мобильность - это способность самостоятельно и свободно мыслить и оценивать события, творчески воспринимать учебные программы и предлагаемую информацию, способность к критическому мышлению, умение находить нестандартные решения в новых ситуациях, умение предвидеть характер и ход изменений как в изучаемой области, так и в общественном развитии. Мобильность - аналог способности к новаторству.

Мы предположили, что различия в уровне выраженности ригидности могут определять глубину и особенности содержания внутриличностного конфликта педагога. С этой целью было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 60 педагогов общеобразовательных школ в возрасте от 27 до 50 лет. Были использованы следующие методы: анкетирование, методика диагностики уровня ригидности педагога; методика диагностики уровня субъективного контроля, методика диагностики личностного проявления тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчинова); методика "Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД)" Е.Б. Фанталовой; методика «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой», разработанная Н.В. Журиным и Е.П. Ильиным.

В результате было выявлено, что высокий уровень ригидности отмечается у 46%, а количество испытуемых с преимущественно низкой удовлетворённостью своей профессией достигает 50%, причём наиболее проблемными областями профессиональной деятельности, не удовлетворяющими испытуемых, являются: заработная плата, материальная обеспеченность школы, взаимоотношения с учащимися, отношение учащихся к предмету; прослеживается низкая удовлетворённость профессией в целом. В группе испытуемых преобладает количество индивидов с интернальным уровнем субъективного контроля.

Вся выборка была поделена на три неравные группы: с высоким уровнем ригидности (ригидные), со средним уровнем ригидности, с низким уровнем ригидности (мобильные). В таб-

лице 1 представлены средние показатели уровня развития личностных особенностей педагогов.

Таблица 1

Средние показатели уровня развития личностных особенностей педагогов с высоким, средним и низким уровнем ригидности

Ригидность Личн. кач.	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Ригидность	31,3	18,7	10,7
Тревожность	21,5	12,6	9,1
Удовлетворенность профессией	7,7	3,7	3,2
Уровень соотноше- ния «ценности- дос- тупности»	30,6	39,7	46,5
Уровень субъектив- ного контроля	4,2	4,9	6,2

Группа ригидных испытуемых составила 28 человек, показатели *тревожности* в этой группе наиболее высокие, средний балл 21,5. Следовательно, этой группе свойственна тенденция к высокой тревожности. Группа мобильных испытуемых составляет 20 человек, и показатели тревожности в этой группе самые низкие, средний балл 9,1. Группа пограничных испытуемых самая малочисленная, составляет 12 человек, показатели уровня тревожности близкие к низким, средний балл 12,6. Показатели второй и третьей групп означают, что им свойственна тенденция к низкой тревожности.

Для выявления значимости различий между показателями тревожности, удовлетворённости профессией, глубины внутриличностного конфликта и уровня субъективного контроля группы ригидных и группы мобильных испытуемых использовался критерий Манна- Уитни, по всем параметрам установлены статистически значимые различия.

Группа ригидных испытуемых наиболее тревожна, чем группа мобильных испытуемых, ригидные педагоги в большей степени удовлетворены профессией и работой, а дезинтеграция между соотношением ценности – доступности низкая. Сле-

довательно, глубина вовлечённости во внутриличностные конфликты у ригидных испытуемых небольшая по сравнению с мобильными.

Результаты методики *«уровень субъективного контроля»* показывают, что группа ригидных испытуемых преимущественно экстернального типа (среднестатистический показатель 4,2). Группа мобильных испытуемых оказалась преимущественно интернальной, средний балл группы 6,2. Такой показатель по шкале общей интернальности соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Различия в выраженности этого показателя статистически подтвердились.

С помощью методики Фанталовой *«уровень соотношения ценности-доступности»* были выявлены наиболее значимые, но наименее доступные сферы жизни для каждой группы испытуемых, поскольку именно эти сферы отражают содержание и специфику внутриличностных конфликтов.

В группе *«ригидных» испытуемых* наиболее значимы терминальные ценности: физическое и психическое здоровье, материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений), счастливая семейная жизнь.

В группе *«мобильных» испытуемых* значимыми терминальными ценностями для испытуемых этой группы выступают материально обеспеченная жизнь, свобода как независимость в поступках и действиях, интересная работа.

При анализе первоначальных анкетных данных с точки зрения разделения испытуемых на группы мобильных и ригидных получается, что мотивационная готовность к нововведениям у ригидных педагогов значимо ниже, чем у мобильных (5 и 7 баллов из 13); антиинновационных барьеров в группе ригидных больше, чем в группе мобильных (7 и 4 балла из 9); в группе ригидных преобладающее количество индивидов, которые воспринимают новшества умеренно и не стремятся быть среди первых по их внедрению.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что особенности восприятия педагогом инноваций, степень восприимчивости к новому могут определять специфику содержания внутриличностного конфликта, а полученные результаты могут стать основой при составлении рекомендаций для руководителей образовательных учреждений с целью профилактики инновационных конфликтов.

Библиографический список

1. Бычков, А. В. Инновационная культура / А. В. Бычков // Профильная школа. – 2005. - № 6. – С. 33.
2. Волынская, М.В. О месте инноваций в образовании / М.В. Волынская // Высшее образование сегодня : реформы, нововведения. – 2005. – N 5. – С. 45-49.
3. Дебердеева, Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // Инновации в образовании. – 2005. - № 3. – С. 5.
4. Синякова, М.Г. Инновации в образовании: направления, сопротивление, управление инновационными процессами // Управление качеством образования: проблемы непрерывного образования: сб. науч. ст.: в 2 ч. - Ч. 2. / под ред. А.А. Симоновой, Э.Э. Сыманюк. - Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2006.
5. Сыманюк, Э.Э. Организационное поведение: учебно-метод. пособие. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2005.

Сведения об авторах

Богданчиков Сергей Александрович, заведующий кафедрой конфликтологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доцент, кандидат психологических наук

Бугайчук Татьяна Владимировна, ст. преподаватель кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Волкова Татьяна Витальевна, ассистент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Гавин Александр Николаевич, доцент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Гольцова Анна Андреевна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Голкина Вера Александровна, аспирантка кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Горгола Евгений Викторович, профессор кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор экономических наук

Граненкова Евгения Сергеевна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Гусева Анна Владимировна, аспирантка кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Денцова Юлия Валерьевна, магистрантка 1 курса ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Дервянкина Наталья Алексеевна, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Жукова Татьяна Вячеславовна, ассистент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Заверткина Елена Геннадьевна, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Золотарева Ангелина Викторовна, заведующая кафедрой управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор

Золотарёва Светлана Сергеевна, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Калинкина Ирэна Владимировна, доцент кафедры конфликтологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Ковальская Ольга Сергеевна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Козина Виктория Александровна, студентка 4 курса специальности «Конфликтология» ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Коновалова Людмила Александровна, старший преподаватель кафедры конфликтологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, кандидат психологических наук

Корнеева Елена Николаевна, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Кортаева Анастасия Игоревна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Креницкая Галина Михайловна, ст. преподаватель кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

Кузьмичева Ольга Васильевна, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Ледовская Татьяна Витальевна, ст. преподаватель кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Лекомцева Елена Николаевна, доцент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

Литницкая Елена Владимировна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Мазилов Владимир Александрович, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, доктор психологических наук, профессор

Маслова Ольга Валентиновна, преподаватель МПСИ, соискатель кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им.К.Д. Ушинского.

Масляная Ольга Валериановна, ассистент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского

Михайлова Татьяна Александровна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Морозова Виктория Сергеевна, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, аспирантка

Нижегородцева Надежда Викторовна, заведующая кафедрой педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор психологических наук, профессор

Огородникова Лариса Анатольевна, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Панкратов Антон Евгеньевич, аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского,

Панкратова Татьяна Михайловна, доцент кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, кандидат психологических наук

Пикина Анна Львовна, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Поваренков Юрий Павлович, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им.К.Д.Ушинского, доктор психологических наук

Раkitина Ольга Вячеславовна, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Рукавишниковая Наталья Георгиевна, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Савина Елена Михайловна, директор МКОУ СОШ с УИОП №12 города Кирово-Чепецка Кировской области, кандидат педагогических наук

Сарафанова Ирина Евгеньевна, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, аспирантка

Слепко Юрий Николаевич, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Солынин Никита Эдуардович, ассистент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Страдина Елена Александровна, доцент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат политических наук

Суханова Юлия Владимировна, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Сухарева Марина Алексеевна, ассистент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Тихомирова Нина Геннадьевна, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Цымбалюк Анна Эдуардовна, ст. преподаватель кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Чиркова Мария Александровна, ассистент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Шарова Наталия Валентиновна, доцент кафедры конфликтологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат психологических наук

Щербакова Ольга Андреевна, магистрант 1 года обучения, психолог Центра фундаментальных и прикладных исследований психологии образования

Юферова Марина Анатольевна, ст. преподаватель кафедры конфликтологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, кандидат психологических наук

Ямщикова Екатерина Александровна, соискатель кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Янчук Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор Академии последиplomного образования , г.Минск, Беларусь

Содержание

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

<i>А.Н. Гавин</i> Особенности управления различными типами бюджетных учреждений.....	3
<i>Е.В. Горгола</i> Теоретические и прикладные аспекты инновационной подготовки молодых специалистов.....	12
<i>А.В. Золотарёва</i> Актуальные направления сопровождения одаренных детей и талантливой молодежи в современной системе образования.....	19
<i>С.С. Золотарёва</i> Влияние одаренности молодежи на формирование групповой самооценки.....	26
<i>Ю.В. Денцова</i> Формы организации мониторинга одаренности в условиях учреждения дополнительного образования.....	32
<i>Г.М. Криницкая</i> Сопровождение студентов в процессе проектной деятельности.....	37
<i>О.В. Кузьмичева</i> Методы формирования педагогической компетентности у будущих менеджеров.....	42
<i>Е.Н. Лекомцева</i> Особенности сопровождения одаренных детей в общеобразовательной школе.....	50
<i>В. С. Морозова</i> Использование кейс-метода при формировании предпринимательской компетентности менеджера.....	57
<i>А.Л. Пикина</i> Вариативная модель тьюторского сопровождения развития одарённого ребёнка в учреждении дополнительного образования.....	64
<i>Е.М. Савина</i> Проектное управление как фактор создания интегративно-развивающей среды.....	69
<i>И.Е. Сарафанова</i> Принципы формирования организационно-управленческой компетентности менеджера.....	77
<i>Е.А. Страдина</i> Сетевое взаимодействие как принцип образования.....	83
<i>Ю.В. Суханова</i> Сущность личностного заказа на дополнительное образование детей.....	87

<i>Н.Г. Тихомирова</i> Формы работы с одаренными детьми в структуре учреждения дополнительного образования детей.....	90
---	----

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Т.В. Бугайчук</i> Специфика организации работы с одаренными детьми в школе.....	96
<i>А. А. Гольцова</i> К вопросу о психологическом возрасте личности: соотношение психологического прошлого, настоящего и будущего.....	100
<i>Е.С. Граненкова</i> Изучение психологической готовности к семейной жизни у студентов-психологов второго курса...	104
<i>Н.А. Деревянкина</i> Психологические проблемы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.....	108
<i>Е.Г. Заверткина</i> Проблемы организации коррекционной работы с детьми, проявляющими девиации в поведении..	118
<i>О.С. Ковальская</i> Совладающее поведение юношей и девушек в зависимости от особенностей ценностно-смысловой сферы личности.....	123
<i>Е.Н.Корнеева</i> Критерии выделения различных типов.....	127
<i>А.И. Кортаева</i> Динамика изменения характеристик противоположного пола в младшем школьном возрасте...	135
<i>Е.В. Литницкая</i> Представления родителей о здоровом образе жизни как фактор формирования внутренней картины здоровья у младших школьников.....	140
<i>В.А. Мазилев</i> Междисциплинарные исследования в психологии: методологические проблемы.....	145
<i>В.А.Мазилев, В.А.Янчук</i> Культурный фрейминг: методология исследования.....	158
<i>О.В. Маслова</i> Развитие творческого воображения ребенка средствами детской театрализованной деятельности.....	173
<i>О.В. Масляная</i> Феномен страха в различных теориях эмоций.....	176
<i>Т. А. Михайлова</i> Культура как ресурс совладания с кризисными состояниями (к постановке проблемы исследования).....	184

<i>Л.А. Огородникова</i> Исследования памяти и мнемических способностей в отечественной и зарубежной психологии	189
<i>Ю.П. Поваренков</i> Уточнение психологической структуры субъекта профессионального пути.....	194
<i>О.В. Ракитина</i> К вопросу об эффективности взаимодействия студентов и преподавателей в ходе НИР на ступени бакалавриата	204
<i>Н.Г.Рукавишникова</i> Профессиональная мотивация студентов – психологов и ее динамика в процессе обучения.....	215
<i>Ю.Н. Слепко</i> Содержание отношения учащихся к педагогу как показатель продуктивности профессиональной педагогической деятельности.....	219
<i>А.Э. Цымбалюк, О.А. Щербакова</i> Психологическое сопровождение адаптации студентов вуза: анализ основных подходов.....	222
<i>М.А. Чиркова</i> Алгоритм анализа жизненных сценариев...	230
<i>Е.А. Ямицкова</i> Проблема ответственности личности в современной психологии.....	246

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Т. В. Волкова</i> Методологические основы, этапы и рабочие понятия системогенетического исследования психологической готовности к обучению чтению.....	246
<i>В. А. Голкина</i> Специфика социальной ситуации развития детей, посещающих детские сады, воспитывающихся в интернатных учреждениях, и детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения.....	253
<i>А. В. Гусева</i> Исследование готовности к обучению в отечественной и зарубежной психологии: основные подходы.....	258
<i>Т. В. Жукова</i> Диагностика психологической готовности студентов к обучению в вузе.....	267
<i>Т. В. Ледовская</i> Уровень успешности учебной деятельности у старшеклассников с разными индивидуально-типологическими особенностями	273

<i>Н. В. Нижегородцева</i> История и основные направления исследования чтения в отечественной и зарубежной психологии.....	280
<i>А. Е. Панкратов</i> Психолого-педагогическое сопровождение спортивной деятельности.....	286
<i>Т. М. Панкратова</i> Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей, занимающихся спортом.....	291
<i>Н. Э. Солянин</i> История и методология исследований этнической толерантности в психологии.....	299
<i>М. А. Сухарева</i> Особенности организационной культуры в образовательных учреждениях.....	307

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ КОНФЛИКТОЛОГИИ

<i>С.А. Богданчиков</i> Изучение истории советской психологии: проблемы, достижения, перспективы.....	312
<i>И. В. Калинин</i> Конфликт поколений в современной России.....	322
<i>Л. А. Коновалова, В. А. Козина</i> Влияние родительских сценариев на особенности конфликтного взаимодействия в рамках расширенной семьи.....	330
<i>Н.В. Шарова</i> Социальная и конфликтологическая компетентность у студентов.....	340
<i>М. А. Юферова</i> Психологические особенности инновационных конфликтов педагогов.....	348
<i>Сведения об авторах</i>	353

Научное издание

Сопровождение одаренных детей и талантливой молодежи
в системе образования
Материалы конференции «Чтения Ушинского»
Часть 2

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка Ю.В. Яковлева

Подписано в печать 21.11.2012

Формат 60x90/16.

Объем 23,8 п.л., 17уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ № 363

Издательство
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44