

*К. В. Бирюкова, И. С. Мунирова*

### **ОПТИМИЗМ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО РУКОВОДИТЕЛЯ**

Что помогает и что мешает человеку добиться успеха; можно ли говорить о психологическом ключе к успеху, о психологических барьерах на пути к успеху? Ответы на эти вопросы требуют обзора тех личностных качеств, которые демонстрируют люди, добивающиеся успеха.

Ряд работ свидетельствует о том, что творческая продуктивность и психологическая основа достижения высоких результатов выражается в общих способностях, креативности, оптимизме, вере в успех, мотивации. Именно высокая мотивация достижения, стремление к успеху определяют реальные результаты деятельности успешных людей (Штроо, 2011).

В современных социокультурных условиях проблема оптимизации трудовой активности, связанная со специфичным взглядом на мир человека труда, представляет определенный научный интерес. Оптимизм (лат. *optimus* – наилучший) – взгляд на жизнь с позитивной точки зрения, уверенность в лучшем будущем. Оптимизм утверждает, что мир замечателен, из любой ситуации есть выход, всё получится хорошо, все люди в общем хорошие (Большая советская энциклопедия). На наш взгляд, руководители-оптимисты демонстрируют позитивную оценку реальности, которая проявляется в уверенности в себе, адекватном уровне самооценки и позволяет сохранить динамику их личностного и профессионального развития.

Отличительным качеством менеджера-оптимиста также является творческая картина мира, в основу которой входит такая компетенция, как креативность – умение найти нестандартную схему сотрудничества. Кроме того, такой руководитель проявляет самостоятельность в своих решениях, умеет грамотно поставить персональные и организационные цели, проявляет активность в работе и жизни организации. На наш взгляд, оптимисты являются более успешными руководителями,

поскольку при выполнении своей профессиональной деятельности ориентируются на достижение высоких результатов, т. е. на будущий успех. Это обеспечивается высоким уровнем притязаний и мотивацией достижения успехов. Собственные достижения руководители-оптимисты расценивают как стабильные, глобальные и контролируемые, а неудачи считают временными, случайными и контролируемыми, относящимися к небольшой части жизни.

Методологический экскурс включал рассмотрение теорий М. Селигмана, Х. Хекхаузена, А. Адлера, М.Ф. Шейера, Ч. Карвера, К. Петерсона, С.Л. Рубинштейна, Дж. Селли, Э. Берна и Т. Харриса и др. Теоретико-методологической базой исследования являются теории:

1. М.Ф. Шейера и Ч. Карвера, которые исследуют как обобщенные положительные ожидания индивида, которые можно в большей или меньшей степени распространить на всю его жизнь (Сычёв, 2008).

2. К. Петерсон и М. Селигмана, которые связывают оптимизм с атрибутивным стилем субъекта. В основе подхода М. Селигмана лежит предположение о том, что ожидания человека относительно будущих событий определяются его взглядами на причины прошлых событий (Селигман, 2006).

3. Теория трансактного анализа Э. Берна и Т. Харриса, аспект связанный основной жизненной установкой «Я благополучен – ты благополучен», являющейся совокупностью основных, базовых представлений о себе, значимых других, окружающем мире, дающих основание для главных решений и поведения человека. Эта позиция удачливой, здоровой личности, уверенного в себе человека (Харрис, 2006).

Актуальность нашей работы состоит в создании практико-ориентированного комплекса, позволяющего диагностировать существенные характеристики оптимизма руководителя и осуществлять мероприятия по коррекции оптимизма как качества личности. Предлагаемый комплекс состоит из трех этапов:

1. Диагностика уровня оптимизма посредством арт-технологий (рисунок или коллаж).

2. Тренинговые технологии, направленные на коррекцию оптимизма как качества личности.

3. Рекомендации, направленные на развитие и поддержание оптимизма у руководителей.

Практическая значимость состоит в разработке комплекса и возможности его применения для оптимизации деятельности руководителей разных уровней.

*Е. Д. Короткина*

## **РАЗВИТИЕ КОМАНДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ**

Необходимость современной организации гибко реагировать на требования конкурентной среды, переход к экономике знаний, обострение конкуренции за скорость бизнес-процессов, развитие сетевых сообществ привели к тому, что управление в организациях стало основываться на командном подходе, т. е. на использовании в качестве основной единицы управления не крупных трудовых коллективов или отдельных работников, а управленческих и проектных команд (Журавлев, Нестик, 2009). При этом сам менеджмент стал пониматься, прежде всего, как управление изменениями, а основные усилия руководителей перенесены с вертикальных на горизонтальные отношения. Сегодня интерес психологов активно проявляется по отношению к проблемам организации командного взаимодействия, повышения эффективности деятельности команд, оптимизации их формирования, создания технологий командообразования, разработки новой модели лидерства, построенной на принципе командного, а не единоличного лидерства. Анализируя новые направления исследований в зарубежной социальной психологии, А.Л. Журавлев и Т.А. Нестик выделяют основные теоретических подходы в изучении управления совместной деятельностью в организации: структурный, культурный, сетевой, когнитивный и эмоциональный, представленные в зарубежной психологии за последние 20 лет (Журавлев, Нестик, 2009).

Развитие когнитивного подхода выдвинуло новую тему для психологии управления: психологические аспекты управления знаниями в группах и организациях. Управление знаниями рассматривается сегодня как новая функция управления и как особый вид совместной деятельности (Короткина, Пелевина, 2009). Причем знания рассматриваются не просто как информация, они включают в себя личностные смыслы, когнитивные, оценочные и эмоциональные компоненты и чаще характеризуются как социальные представления, имеющие социально-психологическую природу. В исследованиях по малым группам стало преобладать информационное направление, в котором «фокус внимания переместился с проблем социального влияния в процессе принятия групповых решений на процессы переработки информации в группе, обмена знаниями, формирования групповых представлений, т. е. разделяемые членами группы когниции и ментальные модели» (Журавлев, Нестик, 2009). С точки зрения данного подхода, развитие

командного взаимодействия зависит от умения руководителя управлять представлениями ее участников о команде, задаче и организационном контексте деятельности, а также умения участников находить и использовать потенциальные источники информации и экспертной поддержки как внутри, так и вне группы.

Учитывая тот факт, что командное взаимодействие – динамичное явление, которое активно формируется всеми субъектами организационной деятельности и изменяется ими при необходимости справиться с новой ситуацией, то вполне оправданным является исследование его эффективности на уровне представлений. Подход через представление акцентирует идею конструирования разделяемой и непротиворечивой реальности, которая имеет, помимо прочих, функцию интерпретации событий и фактов. Важным является то, что представление призвано участвовать в процессах формирования поведения и ориентации социальных коммуникаций. В экспериментальных исследованиях Ж.П. Кодола, Ж. Абрика, М. Плона, В. Дуаза и др. было доказано, что представления выступают в качестве независимой переменной, детерминирующей поведение: групповое взаимодействие в процессе принятия решения задачи, эффекты кооперации, конфликты и др. Во внутригрупповом взаимодействии представления определяют поле возможных коммуникаций, ценностей или идей, представленных в разделяемых группой точках зрения, и тем самым направляют и регулируют желаемое поведение. Это приводит к тому, что психологам все труднее операционализировать и эмпирически проверять влияние различных психологических факторов на эффективность управления. Также резко возрастает значение качественных, неформализованных методов исследования реальных групп. Это подтверждает тот факт, что наиболее важным и менее изученным является вопрос о развитии командного взаимодействия в условиях организационной среды.

*О. П. Павлова, В. С. Сачук*

### **МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ МЕНЕДЖЕРА СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА**

Растущие потребности населения в квалифицированной медицинской помощи определили перемены в деятельности сестринского персонала. В связи с этим кадровая политика учреждений здравоохранения направлена на создание резервов руководителей структурных подразделений из числа выпускников факультетов высшего сестринского

образования. Обучение в вузе является одним из важнейших этапов в профессиональном становлении личности, в этой связи можно говорить о том, что на стадии выбора и освоения профессии начинается профессиональное развитие личности, т. е. личность примеряет требования профессии и оценивает профессию с точки зрения возможности удовлетворения потребностей и интересов. Каждому человеку важно осознавать определенную систему ценностных ориентаций, социальных установок по отношению к карьере и адекватно понимать, чего же он на самом деле хочет достичь в жизни. Это важно для того, чтобы профессиональное самоопределение не оказалось ошибочным, а его итоги были продуктивными.

Анализируя проблему выбора профессии менеджера сестринского дела, необходимо отметить, что успешность подготовки будущих специалистов обусловлена многими факторами, среди которых значимыми являются мотивы выбора профессии. Специфика подготовки менеджеров сестринского дела заключается в том, что студенты уже имеют среднее медицинское образование и опыт практической работы, а обучение происходит без отрыва от производства на вечерней, заочной и дистанционной формах обучения, таким образом, мы можем говорить о получении непрерывного образования.

В исследовании принимали участие 250 студентов факультета высшего сестринского образования СПбГМУ (Санкт-Петербург) – 107 респондентов – действующие руководители сестринских подразделений (главные и старшие медицинские сестры) и 143 – медицинские сестры. С целью выявления ведущих мотивов выбора профессии менеджера сестринского дела был применен метод анкетирования (селективного типа). Процедура исследования заключалась в том, что респондентам предлагалось проранжировать основные мотивы получения высшего образования в области управления сестринским персоналом.

В результате статистического анализа полученных данных были выявлены результаты, которые показали, что у большинства респондентов (87 % медицинских сестер и 72 % руководителей) выбор профессии не связан с личным желанием, а зависит от указания начальства. На желание получить профессиональные знания указали 54 % медицинских сестер и 44 % действующих руководителей; с возможностью продвинуться по карьерной лестнице связывают свое обучение в вузе 51 % медицинских сестер и 44 % действующих руководителей. Данные результаты свидетельствуют о том, что в структуре личности

студентов первого курса, обучающихся по специальности менеджер сестринского дела, преобладает внешняя мотивация.

Таким образом, вышеперечисленные факторы с особой остротой ставят вопрос о целесообразности формирования у студентов внутренней мотивации, которая актуализирует интерес к учебной деятельности и обеспечивает мотивационную готовность к профессиональной деятельности.

*Н. М. Плескачева*

### **ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

В любой организации существуют убеждения относительно того, как должно осуществляться управление и как должна быть организована работа управленческого и производственного персонала, ситуация мотивации и контроля. Совокупность этих убеждений и представляет культуру организации. То есть организационная культура образовательного учреждения объединяет в себе существующие в данной организации представления об организации, ее ценностях, миссии, стратегии развития, которые реализуются в образовательных процессах и моделях, представлениях об успешности деятельности организации и качестве образования, специфике менеджмента, лидерства и образе жизни организации.

Формирование и развитие организационной культуры образовательного учреждения связано с коренными изменениями характера и результатов его деятельности, направленными на повышение эффективности и укрепление организации на рынке труда и услуг, т. е. с этапами развития общей системы учреждения. Поэтому проблема становления и развития организационной культуры образовательного учреждения становится все более актуальной. Образовательные учреждения как сложные системы объективно нуждаются в такой организационной культуре, которая позволила бы стать им действительно территориями прогресса.

В современной литературе существует много определений понятия «организационная культура». С одной стороны, она представляет собой сложную композицию важных предположений, бездоказательно принимаемых и разделяемых членами коллектива. С другой стороны, организационная культура трактуется как принимаемые большей частью организации философия и идеология управления, ценностные

ориентации, верования, ожидания, расположения и нормы, лежащие в основе отношений и взаимодействий как внутри организации, так и за ее пределами. Определяя содержание организационной культуры организации, необходимо отметить, что существует много подходов к выделению различных атрибутов, характеризующих и идентифицирующих разные виды культуры как на макро-, так и на микроуровне.

Например, Ф. Харрис и Р. Моран предлагают рассматривать организационную культуру на основе следующих характеристик: • осознание себя и своего места в организации; • коммуникационная система и язык общения; • внешний вид, одежда и представление себя на работе; • привычки и традиции; • осознание времени, отношение к нему и его использование; • взаимоотношения между людьми; • ценности и нормы; • вера во что-то и отношение и расположение к чему-то; • процесс развития работника и научение; • трудовая этика и мотивирование. Работа с этими характеристиками позволяет обеспечить формирование организационной культуры учреждения в процессе управления персоналом.

Именно организационная культура характеризует поведение участников образовательного учреждения, способы решения ими проблем, отношение к внешним воздействиям. С этой точки зрения организационная культура образовательного учреждения представляет собой как набор представлений о способах деятельности, нормах поведения, сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации, так и набор привычек, писаных и неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и др. Организационную культуру можно рассматривать в узком и широком смысле: в узком – это определенная философия управления, ценности, нормы; в широком – это весь спектр взглядов, отношений, определяющих специфику поведения коллектива и развития учреждения.

Организационная культура образовательного учреждения включает два компонента: духовный – образующийся на основе сложившихся в школе субъектно-субъектных отношений; организационно-управленческий – предполагающий создание определенных материально-технических и социально-педагогических условий для функционирования и развития организации, ориентированной на достижение качества образования. По сути организационная культура образовательного учреждения представляет собой некий коллективный опыт всех педагогов, закрепленный в виде определенных правил, норм поведения, традиций, ритуалов и т. п. Культура организации формируется из ее наследия, ее

истории и комплекса интеллектуальных и моральных представлений, выражающихся в ее обычаях, стиле, взаимоотношениях и мышлении, отражает убеждения, господствующие в коллективе. Поэтому формирование культуры организации – это процесс создания и развития системы ценностей, базовых предположений, норм, которые проявляются в среде и специфике организации деятельности учреждения.

*С. Ю. Флоровский*

### **РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В СОВМЕСТНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В настоящее время одной из доминирующих моделей профессиональной активности руководителей высшего и среднего ранга является совместная управленческая деятельность (СоУД), предполагающая осуществление несколькими руководителями системы управленческих функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими структурных подразделений и/или организационных подсистем. Для каждого руководителя участие в совместной с другими управленцами деятельности несет весьма широкую и разнообразную «функциональную нагрузку», выражаемую особой ролевой позицией менеджера – «партнер по СоУД» (Флоровский, 2000, 2005). Построение действенной системы социально-психологического обучения руководителей в качестве субъектов СоУД невозможно без адекватного представления о том, как данный аспект менеджерской деятельности отражается в профессиональном сознании управленцев, какое место занимает он в структуре их «базовых представлений» (Schein, 1990) и «индивидуальных управленческих концепций» (Китов, 1984).

Поиску ответов на эти вопросы и была посвящена серия исследовательских проектов, реализованных нами в 2001–2012 гг. Анализировалась взаимосвязь трех смысловых координат восприятия руководителями совместной управленческой деятельности как особого «измерения» менеджерского труда: личностной значимости, уровня субъективного контроля и удовлетворенности.

Выборку составили руководители высшего, среднего и первичного звена, а также находящиеся в управленческом резерве специалисты (440 человек). Все респонденты были участниками федеральных, региональных и корпоративных программ повышения управленческой квалификации и подготовки кадрового резерва. Степень личностной значимости сферы СоУД (непосредственно определяющая выраженность

«субъективного запроса» руководителей на соответствующие целевые модули программ социально-психологического обучения) возрастает по мере статусно-должностного продвижения руководителей: от первичного уровня управления к среднему и далее – к высшему. Таким образом, наиболее заинтересованными в развитии связанного со сферой СоУД аспекта своей профессиональной компетентности оказываются менеджеры высшего и среднего управленческих рангов. В особенности это отличает тех из них, кто имеет динамичный тип менеджерской карьеры, перемещаясь из одной должностной «ниши» в другую каждые три-четыре года.

В то же время отсутствие или ограниченность реального опыта управленческой деятельности (например, у состоящих в кадровом резерве специалистов или «входящих в должность») руководителей первичного звена) предрасполагает к систематической недооценке (вплоть до игнорирования) сферы СоУД как органичной составляющей менеджерского труда и менеджерской эффективности. Как следствие, при обучении этих категорий персонала организаций необходимо предусматривать этап сенсibilизации обучаемых по отношению к проблемам СоУД (групповые дискуссии, направленная рефлексия значимых ситуаций профессиональной деятельности и др.). Что же касается более опытных менеджеров, то на характер их «субъективного запроса» по поводу повышения своей компетентности в СоУД существенное влияние оказывает имеющийся в их профессиональном сознании существенный «разрыв» между степенью личностной значимости сферы СоУД и уровнем субъективного контроля над ней.

На всех уровнях управления и во всех «стажно-возрастных» категориях руководителей преобладают экстернальные и, в лучшем случае, амбивальные установки в отношении данной сферы управленческой деятельности. Последствия подобного дисбаланса между значимостью и субъективной «подконтрольностью» (впрочем, как и любого рассогласования между мотивационными тенденциями и операциональными возможностями их реализации) оказываются двойными: и позитивными, и негативными. В первом случае обозначенный выше мотивационно-операциональный диссонанс выступает фактором, инициирующим личностный рост руководителя, гармонизацию и обогащение его мотивационной сферы, совершенствование управленческих способностей, во втором – провоцирующим личностный регресс, деструкцию механизмов саморегуляции профессиональной деятельности и общения.

Полученные результаты дают возможность выделить ряд содержательных ориентиров, которые целесообразно «принимать в расчет»

при разработке и реализации программ формирования, поддержки и развития социально-психологической компетентности руководителей как субъектов совместной деятельности по управлению организацией.

*В. А. Якунин*

## **ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ**

Обучение как организованную форму социальных воздействий на человека можно рассматривать как процесс управления его психическим развитием (Ананьев, 1935). Управление в различных образовательных системах едино по своему функциональному строению. Оно включает следующие сменяющие друг друга стадии или этапы: целеполагание, информацию, прогнозирование, принятие решений, организацию исполнения, коммуникацию, контроль и коррекцию. Среди названных функций управления в образовательных системах ведущим и системообразующим фактором обучения (управления) является его цель. Под влиянием целей формируется информационная основа обучения. Она складывается из сведений о том, зачем, чему, как и при каких условиях, когда, кого учить, кто учит и кто учится.

Полнота, релевантность, адекватность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность поступающей информации в процессе обучения служит предпосылкой высокой эффективности обучения и высокого качества образования. Наряду с целеполаганием информационные процессы в обучении выступают в качестве важнейших фактов управления учебно-познавательной деятельностью учащихся. Цели обучения, как правило, достигаются в условиях различных ограничений и изменчивых событий. В связи с этим всегда возникает задача определения оценки возможных реальных эффектов и последствий от предполагаемых способов действий в заданных условиях.

От точности и надежности прогнозов зависит адекватность принимаемых педагогических решений. Принятие решений – это процесс выбора одного из множества возможных способов действий, который больше других удовлетворяет целям обучения при сложившейся конкретной учебно-педагогической ситуации. Подобно прогнозам решения могут касаться определения конечных и промежуточных целей (результатов) обучения и его информационного обеспечения, выбора определенной организационной структуры исполнения, отбора процедур контроля и коррекции. Итак, обучать – это значит прогнозировать и на основе прогнозов принимать педагогические решения. Всякое педагогическое решение остается лишь концептуальным проектом будущего способа действий до тех пор, пока не будет обеспечена его реализация.

Перевод замысла или решения в реальное действие достигается организацией исполнения. Организация исполнения представляет собой процесс упорядочения деятельности отдельных участников образовательного процесса и учебных подразделений, который связан с распределением работы между ними, а также с координацией совершаемых ими действий. Организовать исполнение – это значит установить, кому, что, где, когда и как нужно делать, чтобы осуществить принятое решение.

Процесс обучения представляет собой совместную деятельность многих его участников. Координация и объединение их усилий требует постоянного взаимодействия между ними. Согласование совместных действий, организация взаимодействия достигается благодаря общению посредством установления вертикальных и горизонтальных каналов коммуникаций формального и неформального характера между участниками учебно-педагогического процесса. Общение в различных его формах и функциях является основным, ведущим способом осуществления обучения: от того, каким является это общение, будут зависеть конечные результаты обучения.

Психологические результаты произведенных педагогических действий могут соответствовать поставленным целям обучения, но по тем или иным причинам и отклоняться от них. Для определения дальнейшего курса действий требуется располагать информацией о том, какими оказались фактические результаты обучения, имеются ли в них отклонения, каковы причины и степень этих отклонений, что следует предпринять для устранения возникших отклонений и предупреждения их появления в будущем. Без контроля, без обратной связи, без сведений о том, какой и почему получен фактический результат, без последующей коррекции ошибочных действий обучение становится слепым, неуправляемым, а точнее, просто перестает быть управлением.

В заключение отметим, что деятельность обучаемого и обучающего может быть описана единой функциональной схемой, поскольку в обучении каждый из них выступает в качестве субъекта управления по отношению к другим или к самому себе. В частности, позиция обучаемого в качестве объекта и субъекта управления и самоуправления является решающим фактором развития и саморазвития его личности.

*В. И. Александров*

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖЕРОВ XXI века**

Основываясь на теории Б.Г. Ананьева о билатеральной регуляции и современных концепциях, научных данных из смежных областей психологии управления, нейро-менеджмента, управления персоналом, социологии, педагогики, экономики и профессионального обучения взрослых, автор рассматривает информацию и персонал как основные ресурсы организации в постиндустриальном, информационном обществе (Друкер, 2007; Дилтс, 2011).

Другими словами, информация и персонал являются основным предметом профессиональной деятельности топ-менеджеров (ТМ) и выступают в качестве билатерального контура управления организацией (на уровне конкретного человека информация соответствует логическому, а персонал или HR – эмоциональному контуру регуляции поведения человека – на уровне организации – организационная и корпоративная культура). Поэтому эффективность профессиональной деятельности ТМ определяется его способностями результативно работать с информацией и эффективно взаимодействовать с персоналом организации (Гейтс, 2011), что выражается, соответственно, в наличие у ТМ способностей создавать результативную организационную культуру (ОК) и, по отношению к управлению персоналом, способность создавать эффективную корпоративную культуру (КК).

Следовательно, развитие способностей создавать ОК должно являться предметом профессионального обучения ТМ (включая тайм и само-менеджмент), а предметом личностного развития ТМ рекомендуется развитие способностей создавать КК (включая стресс-менеджмент, тренинги создания команды, переговоров командной работы, управления конфликтами, презентаций и другие, в основном направленные на развитие коммуникативных способностей личности топ-менеджера). В свою очередь в основе комплексных способностей создавать результативную организационную и эффективную корпора-

тивную культуры лежат более частные способности, умения и навыки топ-менеджеров, на развитие которых и должно быть направлено профессиональное обучение и развитие личности менеджера.

По литературным источникам и в наших работах по обучению менеджеров (В.И. Александров, 1987–2010 гг.) выделяются следующие навыки, для развития которых рекомендуется создавать формы и методы развития способностей менеджеров: 1 – формулировать цели в форме конкретных задач и методов их решения; 2 – способность определять новые тенденции, тренды на основе слабых сигналов; 3 – эффективно работать в условиях неопределенности и постоянного обновления, что предполагает способность к самообучению, саморазвитию и созданию подобной организации; 4 – способность выделять инновационные приоритеты и освобождать ресурсы путем отказа от устаревших как идеологических, так и технологических установок; 5 – быть авторитетом, лидером на основе само-менеджмента, стресс- и тайм-менеджмента; 6 – строить партнерские отношения на основе решения собственных проблем путем решения проблем коллег, как «снизу», так и «сверху», – на основе профессиональных приоритетов; 7 – создавать результативную организационную культуру на основе нормативно-законодательной базы государства, а не «по понятиям»; 8 – создавать эффективную корпоративную культуру на основе окружающей национальной культуры, менталитета и с учетом индивидуальных различий персонала и толерантностью к инакомыслию; 9 – руководствоваться и внедрять принцип «Парето» 80 :20 – «делать приоритетные дела в приоритетном порядке»; 10 – быть способным планировать цели по ходу осуществления деятельности в условиях неопределенности и быть готовым осуществлять профессиональную деятельность в условиях неопределенности ее целей или поддерживать готовность осуществлять деятельность в условиях отсутствия целей; 11 – способность быстро и «без потерь» переключаться с привычных на новые, перспективные проекты и вовремя «соскакать» с потерявших «перспективность», сохраняя ресурсы для новых проектов.

В целом, комплексная программа обучения и развития личности менеджера адаптируется под конкретный персонал, цели и формы обучения.

Объем тезисов не позволяет дать характеристику формы и содержания обучения для развития вышеперечисленных способностей. Автор предполагает сделать это в процессе выступления на конференции в форме доклада или участия в работе секции «Психология обучения и развитие персонала», круглых столов, семинара по теме тезисов.

*Е. М. Алексеева*

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА**

Большее половины населения мира владеет более чем одним языком. Широкое распространение билингвизма в современном мире объясняется этническими и политическими причинами или географической мобильностью. В эпоху глобализации также играют роль социально-экономические причины, когда знание двух и более языков является необходимым условием для выполнения работы в чужой (в языковом отношении) стране (Triarchi-Herrmann, 2003).

В настоящее время отпала необходимость убеждения студентов осваивать языки. Мотивация к изучению языков высока, прежде всего внешняя, созданная рекламой языковых курсов, наличием возможностей академической и научной мобильности, престижностью учебы и работы за рубежом и т. д.

Изучение психологических закономерностей и особенностей освоения и преподавания языка всегда представляло интерес для исследователей. Отметим лишь некоторые актуальные психологические проблемы в данной области. Прежде всего, это глобальные вопросы освоения языка, изучаемые в рамках когнитивной психологии (психолингвистики и психологии языка и речевой деятельности). Здесь следует отметить разработку теории ментального лексикона и изучение процессов понимания и продуцирования речи, исследование процессов памяти, слухового и зрительного восприятия иностранного языка и речи.

Особого внимания заслуживают научные представления о ментальном лексиконе, заложенные еще ранее в зарубежных исследованиях Ch. Osgood, G. Dell, W. Levelt, J. Aitchison. Под ментальным лексиконом понимаются «индивидуальный словарный запас» (Баранов, Добровольский, 1996), «ментальные репрезентации слов и лексических единиц языка в долговременной памяти человека» (Cargoll, 1994, Schwarz, 1995), «совокупность номинаций, упорядочивающих знания человека о мире» (Овчинникова, 1994), «компонент грамматики, который содержит фонологическую, морфологическую, семантическую и синтаксическую информацию, т. е. все, что говорящие знают об отдельных словах и/или морфемах» (Emmorey, Fromkin, 1989).

Однако ментальный лексикон рассматривается не только как хранилище лексических знаний, но и как модель языковой переработки информации при восприятии и продуцировании речи. Формулируя

свою речь, человек пользуется своим ментальным лексиконом, подбирая те или иные слова и лексические единицы. Отсутствует единое мнение об устройстве ментального лексикона. Наиболее распространенным является предположение, что он организован в виде ментальных сетей: семантических, синтагматических и тематических групп, полей и семей слов. Если слово или лексическая единица входит в различные подсети, то это облегчает последующую активизацию этого слова из памяти и доступ к нему.

Важное место в современных исследованиях занимают вопросы структуры ментального лексикона и, в частности, аспекты взаимодействия и взаимосвязи между концептами (ментальными представлениями) и словами и значениями. Выделяют концептуальный, семантический и фонологический уровни ментального лексикона. Актуальным вопросом остаются закономерности и особенности активации каждого из этих уровней в процессе продуцирования отдельных слов, различных словосочетаний и предложений.

Научный интерес представляет проблема взаимосвязи грамматического порядка слов и фонологической активации. Протекают ли фонологические активационные процессы в том же порядке и последовательности, как потом следуют друг за другом слова и словосочетания в предложениях, образующих письменный или устный текст?

При моделировании билингвального лексикона наиболее аргументированным является положение о том, что приобретаемые лексические единицы второго или иностранного языка образуют отдельные подсети в ментальном лексиконе. Однако первый и второй или родной и иностранный языки постоянно взаимодействуют, в ходе данного взаимодействия образуется билингвальный ментальный лексикон (Raupach, 1997). При усвоении новой лексики имеет место обращение к ранее изученному материалу. В пользу этой точки зрения выступают исследования, в которых изучалось, как осваивается лексика второго языка (иностранная лексика), какие затруднения испытывает учащийся и какие лексические ошибки он допускает в процессе овладения вторым или иностранным языком.

Очень интересным является изучение закономерностей и особенностей влияния первого языка на второй, родного языка на иностранный, и наоборот. Прайминг-эффекты, эффекты согласования и интерференции – не новые, однако до конца не изученные актуальные направления психолингвистики и психологии речевой деятельности.

*Н. Ф. Голованова*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Общепризнано, что образование как целостный педагогический процесс представлен единством воспитания, обучения и социализации. В советской педагогике социализация исключалась из процесса формирования личности и была объявлена детищем буржуазной науки. В психолого-педагогических исследованиях последних десятилетий наблюдается обратная тенденция: социализация «вытесняет» воспитание. Этим особенно отличаются авторы, позиционирующие себя в парадигме личностно-ориентированного подхода, отрицающие всякое педагогическое воздействие, декларирующие свободное взаимодействие личности с социокультурной средой.

В чем опасность такого стремления теоретиков, ратующих за «социокультурную модернизацию образования», придать функции универсального института развития личности только социализацию и игнорировать ее взаимосвязи с воспитанием? Когда становление личности обуславливается социализацией (социальным научением, инкультурацией), на первый план выходят, как более значимые, спонтанные способы освоения социокультурного опыта (привыкание, подражание, запечатление, идентификация). Но в том случае, если воспитание претендует на решающую роль в процессе становления личности, оно эксплуатирует механизмы «управления», «формирования» и неизбежно становится политически ангажированным инструментом общественных процессов.

Удержать «золотую середину» взаимосвязи двух важнейших процессов воспитания и социализации совершенно необходимо при разработке федеральных программ развития образования. Посмотрим, как это получилось в уже принятом Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования. В его комплект входит «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», где процесс духовно-нравственного развития связывается со «своевременной социализацией» младших школьников.

Новый образовательный стандарт декларирует «развитие высоко-нравственного, творческого, компетентного гражданина России», сделана попытка определить «базовые национальные ценности». Но обращает на себя внимание то, что социализация здесь трактуется только в аспекте идентификации. Поэтому особое внимание уделяется пове-

денческим проявлениям по модели подражания, выработке правильных суждений и формированию, своего рода личностного феномена (известного лишь авторам «Концепции»), «универсальной духовно-нравственной компетенции – “становиться лучше”». Основные области культуры предлагаются младшим школьникам в методологии «ознакомления»: с историей своей страны, с трудовой деятельностью людей, с жизнью природы, с искусством. Опять привычная практика фронтальных сообщений, заочных путешествий, мероприятий к датам.

Социализация – это вхождение человека в культуру, в непрерывный поток выборов, выработка индивидуальных стратегий взаимодействия с социальной реальностью, освоение опыта собственной социальной жизни. Необходимы внимание к социокультурной ситуации жизни конкретного ребенка, педагогическая организация его личностных мотивов, проживания и осмысления проблем на уровне собственного опыта. Ребенку эти возможности обеспечивает воспитание; но если оно строится как «ознакомление», то социализация не состоится. Ситуация современного воспитания серьезно отличается даже от предшествующего десятилетия.

Общество открыто предъявляет детям ценности «цивилизации потребления»: материальный достаток, личный успех, социальная мобильность.

Современные младшие школьники неплохо ориентированы в прагматических проявлениях социальной жизни, но они не умеют дружить, ситуативно оценивают добро и зло, не осознают нравственных табу. Нельзя не учитывать, что детская жизнь очень серьезно изменилась в результате огромного социального, материального расслоения нашего общества, противоречиво развивающихся этнокультурных процессов.

Между тем, документы федерального стандарта предлагают некий «принцип полисубъектного воспитания»: действия в учебной группе сверстников, в системе межличностных отношений. Игры в школьную демократию («День самоуправления», «школьный парламент») создают видимость «социальных и ментальных эффектов», в лучшем случае проявляют лидеров, но не воспитывают граждан. Стремление заменить воспитание «социальным конструированием» (по П. Бергеру, Т. Лукману, К. Джержену) не решит задачи духовно-нравственного развития детей. Эти решения лежат не в сфере социальных технологий, а в сфере совместной деятельности, творчества, переживаний, поисков смысла, а это – уже воспитание!

*Е. В. Леонова*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

В последнее десятилетие произошла трансформация понятия непрерывного образования. Если до начала XXI века непрерывное образование воспринималось как дополнительное обучение в случаях недостаточности основного образования, то в современных условиях образование принципиально понимается как незавершенное. Непрерывное образование условно разделяется на два этапа: непрерывное образование детей и молодежи (обучение, воспитание и развитие человека, предшествующие его вступлению в самостоятельную жизнь – допрофессиональный этап), и непрерывное образование взрослых. Непрерывное образование характеризуется: а) преемственностью во временном измерении (преемственность содержания, форм и методов обучения, личностная готовность обучающихся к переходу на следующую образовательную ступень) – «вертикальная составляющая непрерывного образования»; б) сочетанием и взаимопроникновением формального, неформального и информального образования – «горизонтальная составляющая непрерывного образования».

Большинство современных исследований непрерывности образования посвящены содержательной стороне учебного процесса, преемственности программ обучения в учреждениях дошкольного образования, в начальной, средней и высшей школе. Такого рода преемственность является внешним фактором непрерывности образования.

В 2005–2011 гг. на базе ряда учреждений дошкольного, общего, дополнительного, среднего и высшего профессионального образования (Обнинск, Москва, Байконур) нами были проведены исследования проблемы адаптации обучающихся на каждом из этапов перехода на следующую образовательную ступень. В исследованиях приняли участие 3176 человек: 2875 – обучающиеся (дошкольники, школьники, студенты), 57 – педагоги общего, дошкольного и дополнительного образования, 244 – преподаватели высшей школы и кураторы студенческих групп. Анализ результатов исследований показал, что существуют общие, особенные (характерные для каждой возрастной категории обучающихся) и индивидуальные причины дезадаптации обучающихся. При этом причины дезадаптации обучающихся лежат в следующих областях: а) индивидуально-психологические особенности, относящиеся к когнитивной и личностной сферам; б) направленность личности (учебная и профессиональная мотивация); в) сформированность учеб-

ной деятельности на уровне, соответствующем новой ступени обучения; г) коммуникативные способности.

Полученные результаты привели нас к определению личностной компетентности обучающихся, являющейся внутренним фактором непрерывности образования. Личностная компетентность представляет собой интегральную характеристику личности обучающегося, в структуру которой входят индивидуально-психологический, деятельностный, мотивационно-ценностный и коммуникативный компоненты. Указанные компоненты личностной компетентности являются психологическими условиями непрерывности образования. Обучающиеся с высоким уровнем личностной компетентности в полной мере используют развивающие возможности адаптационного периода, который задает для них вектор дальнейшего развития. Личностная компетентность обучающихся, как необходимое условие реализации «вертикальной составляющей» непрерывного образования, формируется в единстве формального, неформального и информального образования, образующих «горизонтальную составляющую» непрерывного образования.

Развитие индивидуальности обучающихся в условиях неформального и информального образования определяется личностной ориентированностью этих форм непрерывного образования. Это обусловлено заинтересованностью обучающихся, индивидуализацией обучения и отсутствием жестких требований к графику учебного процесса, что позволяет направлять образование в русло творческого развития детей и молодежи.

*Е. А. Руднев*

### **КАК УЧАТСЯ РУКОВОДИТЕЛИ?**

Все лидеры отличаются высоким уровнем самоосознанности – понимания для чего и зачем они живут, в отличие от обычных людей. Многие имеют опыт голода, лишений. Все выдающиеся руководители умеют жить на минимальное количество средств, в то время как обычным людям требуются деньги на одежду, еду, образование, развлечения и удовлетворение других потребностей. Эффективное управление берет истоки из социального неблагополучия. Нехватка чего-либо в детстве прорастает в достижение во взрослости. Анализ биографий отдельных руководителей показал, что их достижения – это компенсация недостающих ресурсов в детстве (от нищеты в семье к руководству фирмой «Магнат», от воспитания в коммунальной квартире к созданию

школы для всех, яхте, конному клубу и т. д.). Вместе с этим специфика воспитания влияет на патологии организаций. Есть основания полагать, что руководители мужчины, воспитанные не вторым, а первым поколением, чаще прислушиваются к советам старших и даже создают организации, в которых окружают себя сотрудниками старше по возрасту, поскольку такая атмосфера лежит в зоне их комфорта. Специфика эффективного руководства – достигать цели, несмотря на лишения. Многие люди занимают должности руководителей, не являясь ими по сути. Формальное обучение может помочь понять происходящее в организациях, но не изменить их кардинально.

В обучении руководителей используются различные способы повышения квалификации – выездное практическое занятие – анализ организационной культуры или организационного поведения. Используются дистанционные технологии, направленные в большей мере на пополнение знаний или инсайты. В МГПУ практикуется система смешанного обучения руководителей – часть занятий проводится очно в форме лекций, практических занятий или небольших тренингов по вопросам управления изменениями, мотивации, лидерства. А часть – в системе дистантного, с набором заданий – каким образом рассмотренное содержание в очном режиме относится к конкретной организации, соотносится руководителем в заочном режиме с конкретными людьми и способами управления, позволяет увидеть различия, сделать выбор, принять часть предлагаемых решений с опорой на субъектную позицию. По результатам выполнения заданий преподаватель в очном режиме дает обратную связь с комментариями. Такой способ позволяет в большей мере персонализировать обучение, применительно к разным организациям.

Получает распространение организационное консультирование. Оно позволяет руководителям лучше понять их ключевую проблему «мы встретили врага и поняли, что это мы сами». Включает процедуры исследования организационной культуры, циклы бесед с участием руководства образовательного учреждения в форме консультаций, лекции, семинары и тренинги для сотрудников организации, в ходе которых происходит систематизация имеющихся знаний, знакомство с новыми проблемами, возникающими в работе специалиста и вариантами их разрешения, подходами к организации профессиональной деятельности на рабочем месте. Иными словами – интерактивное взаимодействие участников (организаторов и «слушателей») обучения на всех этапах повышения квалификации. Используется эксперимент оценки равными по статусу, когда выработка критериев оценки задается не

внешними силами – руководителем, узкой группой административного персонала, которым делегируется эта задача, а вырабатывается с участием специалистов методом мозгового штурма с различных позиций – руководителя, специалиста, потребителя. Это дает руководителю новый список компетенций.

Однако в этом случае ключевой риск – уровень подготовки консультанта. Такой ролевой игре предшествует содержательное консультирование, в противном случае специалисты, работающие в организации, выдают решения, соответствующие их актуальному уровню, – не происходит профессионального развития. Есть риск простым способом, обратившись непосредственно к исполнителю, решить сложную задачу.

Трудность реализации такого варианта состоит в поддержке в последующем выработанных процедур или критериев оценки профессиональной деятельности менеджментом. Если они не становятся руководством к действию для управленцев, не получают подкрепления, эффект обучения снижается, изменений в поведении сотрудников на рабочем месте не происходит. Возникают проблемы и при снятии заказа. Нередко заказ заключается в устранении совершенных ошибок руководством, что не осмысливается заказчиком и переносится на плечи преподавателя, что практически невозможно без реального участия в процессе изменений руководителя.

*Е. В. Селищева*

### **ПСИХИЧЕСКАЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ ДЕТЕЙ 10–12 лет, ПРОЖИВАЮЩИХ НА КРАЙНЕМ СЕВЕРЕ**

С целью выявления зависимости особенностей климатогеографических условий среды проживания и учебной психической деятельности учащихся в течение четвертей 2007/2008 учебного года проводилось исследование, в котором приняли участие 142 учащихся 10–12 лет, проживающих в г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа. Тестирование по определению устойчивости внимания, динамики работоспособности и динамики показателей эффективности работы, степени вработываемости и психической устойчивости осуществлялось по методике «Таблицы Шульте» (Римский, Римский, 1996; Гребень, 2011). Психическая работоспособность характеризуется временем выполнения заданий таблиц Шульте (чем время выполнения одной таблицы меньше, тем работоспособность выше). Установлено,

что психическая работоспособность учащихся 10–12 лет, проживающих в г. Новый Уренгой, характеризуется общей тенденцией к ее значительному снижению во второй и четвертой четверти учебного года.

Изучение различных параметров показателей темпов прироста (Тпр) исследуемых характеристик психической деятельности позволило установить следующие особенности изменения отдельных и средних показателей значений Тпр. Эффективность работы: существенное повышение параметров в первой четверти (10 лет – 48,3 %; 11 лет – 6,9 %; 12 лет – 19,4 %); резкое снижение показателя во второй четверти во всех возрастах (10 лет – (–25,0 %); 11 лет – (–40,0 %); 12 лет – (–19,4 %)); четкая тенденция улучшения в третьей четверти (10 лет – 25,0 %; 11 лет – 40,0 %; 12 лет – 30,3%); снижение значений показателя во всех возрастах в четвертой четверти (10 лет – (–11,8 %); 11 лет – (–6,9 %); 12 лет – (–17,1 %)). Степень вработываемости: положительные значения Тпр в первой четверти (10 лет – 8,0 %; 11 лет – 2,6 %; 12 лет – 2,5 %); значительное снижение Тпр во второй четверти (10 лет – (–16,1 %); 11 лет – (–15,9 %); 12 лет – (–9,8 %)); улучшение показателей вработываемости в третьей четверти (10 лет – 5,8 %; 11 лет – 7,6 %; 12 лет – 15,9 %); тенденция к дальнейшему повышению Тпр в четвертой четверти в возрасте 10 и 11 лет (соответственно 22,6 % и 4,0 %) и снижение у 12-летних школьников (–7,9%). Психическая устойчивость детей в течение учебного года характеризуется: снижением в первой четверти в возрасте 10 (–7,5 %) и 11 лет (–21,0 %) и повышением у учащихся 12-летнего возраста (14,6 %); дальнейшим снижением показателей Тпр во второй четверти (10 лет – (–1,0 %); 11 лет – (–4,9 %); 12 лет – (–26,3 %)); повышением параметров Тпр в третьей четверти (10 лет – 10,8 %; 11 лет – 19,9 %; 12 лет – 7,3 %); существенным ухудшением показателей в четвертой четверти в группах 10 и 11 лет (соответственно –13,8 % и –18,9 %) и их улучшением у 12-летних школьников (11,5 %).

Возраст учащихся, для которых характерны наиболее позитивные и негативные изменения в четвертях учебного года по средним значениям Тпр изучаемых показателей психической деятельности (в порядке снижения параметров), – первая четверть: средние значения Тпр в 10 лет – 16,3 %, в 12 лет – 12,2 %, в 11 лет – (–3,8 %); вторая четверть: 10 лет – (–14,0 %), 12 лет – (–18,4 %), 11 лет – (–20,3 %); третья четверть: 11 лет – 22,5 %, 12 лет – 17,8 %, 10 лет – 13,9 %; четвертая четверть: 10 лет – (–1,0 %), 12 лет – (–4,5 %), 11 лет – (–7,3 %).

Таким образом, в результате изучения параметров темпов прироста вышеперечисленных признаков установлено значительное снижение во всех возрастах темпов прироста показателей психической дея-

тельности во второй четверти, их повышение в третьей четверти и умеренное снижение изучаемых признаков в четвертой четверти. Более выраженная отрицательная тенденция проявляется в одиннадцатилетнем возрасте.

Установленные закономерности позволяют сформулировать два обобщения: • Негативные изменения психической деятельности учащихся из г. Новый Уренгой совпадают по времени с периодами вхождения в Полярную ночь, ее продолжения и выхода из нее в течение календарного года (ноябрь–февраль), что позволяет сделать предположение об отрицательном влиянии климатогеографических условий на учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе; • Влияние неблагоприятных климатогеографических условий усугубляется непривычными для учащихся 5 классов (11 лет) особенностями организации учебно-воспитательного процесса, что, по нашему мнению, является одним из важнейших негативных факторов, способствующих возникновению в состоянии детей дезадаптационных моментов.

*А. В. Сырцев, А. М. Беглер*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАДРОВ ВМФ**

В Вооруженных силах Российской Федерации функционирует система профессионального психологического отбора (ППО). Сущность отбора состоит в сопоставлении психологических, психофизиологических и социально-психологических качеств кандидата на должность с требованиями соответствующих воинских специальностей. Цель ППО в этом случае – прогноз успешности деятельности на основе установления соответствия профессионально важных качеств (ПВК) личности квалификационным требованиям. В проведении мероприятий ППО реализуется популяционно-статистический подход, при котором данные, получаемые в ходе ППО, сопоставляются с нормативами ПВК, установленными в популяционных исследованиях. Основа предметной области профессионально-психологического обеспечения – психологический статус человека, имеющий личностную, операциональную и адаптационно-ресурсную составляющие. Для решения задачи повышения качества комплектования должностей (учебных групп), при наличии квалификационных и педагогических требований в психологическом статусе человека выделяются и оцениваются профессионально важные качества.

Указанный подход отвечает принципу практичности, однако не может быть осуществлен в системе опережающей непрерывной профессиональной подготовки (ОНПП) кадров Военно-Морского Флота, в связи с несколькими важными с психологической точки зрения особенностями: 1. Положения концепции непрерывного образования требуют новых типов субъект-объектных отношений, в которых необходимо повышение активности обучаемого, превращающее его в субъект образовательного процесса. 2. Несмотря на устойчивость базовых психологических, психофизиологических и социально-психологических свойств личности, долгосрочное прогнозирование успешности развития при построении индивидуальных профессиональных и образовательных маршрутов вряд ли возможно. 3. Система ОНПП требует от обучающегося не только умения прогнозировать необходимость в будущей профессиональной квалификации и строить на этой основе индивидуальный маршрут, но и адекватного понимания своих возможностей. Для таковых умений у человека должен быть сформирован опыт интроспекции и саморефлексии. 4. Для успешной реализации компетенций в быстро меняющихся условиях человек должен обладать достаточным психологическим (психофизиологическим) адаптационным потенциалом.

Решению этих задач наилучшим образом отвечает индивидуально-аналитический подход, смысл которого заключается в применении индивидуально ориентированных методик и многоуровневом изучении человека в различных ситуациях. В рамках этого подхода возможна активная реализация другого принципа ППО, в настоящее время практически не используемого, – принципа активности, предусматривающего, в частности, уменьшение «жесткости» требований к ПВК, предъявляемых к специалистам, а также возможность многостороннего развития личностных характеристик военнослужащих. С применением индивидуально-аналитического подхода оцениваются также системообразующие факторы эмоционально-волевого, потребностно-мотивационного, познавательного блоков в структуре личности. Помимо повышения достоверности результатов психологического обследования, применение такого подхода может осуществляться и в отсутствие квалификационных нормативов. Целью профессионально-психологического обеспечения системы ОНПП в таком случае может быть получение научно-обоснованных психологических данных о системообразующих факторах в структуре личности кадров ВМФ для прогнозирования успешности реализации личностного потенциала и для выработки

рекомендаций субъектам образовательного процесса, как преподавателям, так и обучающимся.

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ, КОРРЕКЦИИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

---

*В. А. Абабков*

### **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ВМЕШАТЕЛЬСТВ: ТЕОРИЯ**

Процесс психологического вмешательства включает взаимодействие четырех взаимосвязанных компонентов: вмешательства, пациента, психотерапевта, общества. Психологическое вмешательство понимается как попытка решения проблемы, в которой специалист помогает пациенту изменить неэффективные или патологические способы эмоционального реагирования, мышления и/или поведения. Метод вмешательства считается научно обоснованным, если он соответствует ряду критериев, из которых главными считаются научная оценка эффективности и соответствие современным психологическим теориям. Все методы можно разделить по преимущественному (или первичному) влиянию на эмоциональный, когнитивный (относящийся к процессам познания) и поведенческий уровень расстройств.

В настоящее время поведенческие методы без предварительной когнитивной подготовки пациента применяются редко, так как они менее эффективны. Эмоциональный уровень воздействия крайне важен для любого метода, поскольку на нем основывается (помимо специфических механизмов) психотерапевтический контакт (союз) пациента и специалиста (психотерапевта), без которого эффективная помощь невозможна. Проблема заключается в том, что в современных психологических теориях взаимоотношения эмоций и когниций точно не определены.

Вопросы, требующие ответа для оценки теоретических позиций в отношении эмоций: 1) Что характеризует эмоции? 2) Что является составными частями эмоции, или эмоции являются неразделимыми? (Различия между эмоцией как концептом и эмоцией как примером случая.) 3) Что отличает одну эмоцию от другой? (Базовые эмоции.) 4) Что означает процесс приобретения эмоционального опыта? 5) Каковы взаимоотношения между эмоциональным состоянием, настроением и

темпераментом? 6) Каковы различия и взаимоотношения «нормальных» эмоций и эмоциональных расстройств? (связаны с убеждениями, интерпретациями и оценками, которые проявляются в поведении или аргументировании) и 7) компонентов эмоционального процесса: событие; интерпретация; оценка; физиологические изменения; склонность к действиям; осознание; открытое поведение?

Существуют общие подходы к когнитивным процессам, которые имеют (как и все другие подходы) плюсы и минусы. К ним относится подход М. Power, Т. Dalgleish (1997): «схематическая, пропозициональная, аналоговая и ассоциативная репрезентационные системы» (SPAARS). Ключевые пункты SPAARS – предпочтение отдается трем теориям (выученной беспомощности/безнадежности, когнитивной терапии и социально-когнитивной). Например, важна не столько причина событий, сколько восприятие последствий, то, как событие влияет на важную для человека сферу. Процессы оценки могут происходить вне сознания. В частности, указывается на неверность теоретического обоснования когнитивной терапии Бека, но говорится о ее эффективности, что нередко в практике психотерапии.

Модель диатеза-стресса лучше подходит для объяснения начала расстройства. Нужны различные модели для понимания начала, развития и выздоровления (улучшения) в первый и последующие эпизоды расстройства. Адекватное когнитивное понимание требует, по крайней мере, двух уровней семантической репрезентации. Общая оценка стиля атрибуции, дисфункциональных убеждений и самооценки при разных расстройствах требует учета специфики содержания, так как возникают специфические искажения.

Когниции не вызывают эмоций, и наоборот. Линейная модель (когнитивной терапии) при эмоциональных расстройствах упрощает ситуацию, более вероятно функционирование взаимосвязанной кольцевой системы (loops and locked systems).

Адекватная модель психического функционирования должна учитывать феномены торможения и активации в отношении эмоций. Современный уровень психологического понимания не позволяет утверждать, как содержание ментальных репрезентаций организовано в реальности (хотя развитие основ когнитивной нейропсихологии начинает менять это положение).

Четкое разграничение между автоматическими и контролируемыми процессами непродуктивно. Почти все когнитивные процессы имеют потенциал стать автоматизированными.

Результативность, как эмоциональных, так и когнитивных, методов психологических вмешательств может определяться тем, что процесс вмешательства влияет на функциональную систему пациента на разных уровнях, но любое вмешательство в систему меняет характер ее функционирования. Объективное понимание происходящих процессов позволяет повышать эффективность специфических вмешательств.

*В. А. Абабков, М. А. Никитенко, Е. А. Потемкина*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЭНДОКРИННЫЕ КОРРЕЛЯТЫ СТРЕССА**

Цель исследования заключалась в разработке экспериментальной модели и изучении индивидуального психологического и эндокринного реагирования человека на стрессогенные ситуации, рассматриваемые как динамические процессы, которые проходят в постоянном и обоюдном взаимодействии индивида с окружающим миром. Определялась устойчивость к стрессу, т. е. специфика и закономерности возникновения гормональных и психологических реакций в зависимости от индивидуальных особенностей человека и характеристик стрессогенных ситуаций.

Стрессорами служили экспериментальные ситуации двух разновидностей: связанные с публичным выступлением – модель «общественного» стресса, и половым поведением – модель «индивидуального» стресса. Измерительные инструменты отражали цель проекта и включали три пакета анкет и методик в зависимости от частоты их применения и задач исследования. Они были представлены: анкетой для наблюдения за стрессом (Абабков, Перре, 2004); шкалой ситуативной и личностной тревожности Спилбергера–Ханина; анкетой для оценки демографических характеристик и рискованного поведения с включением шкалы рискованного употребления алкоголя AUDIT (Шаболтас и др., 2006); опросником «Негативный детский опыт» (АСЕ); шкалой диссоциации (DES); короткой версией личностного опросника «Большая пятерка – Big five»; шкалой поиска ощущений (Aluja, Kuhlman, Zuckerman, 2010); опросником измерения мотивации достижения (модификация тест-опросника А. Мехрабиана в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова). Также проводилось трехкратное, при каждом из двух экспериментов, исследование слюны на содержание маркера стресса – кортизола.

Участниками исследования были молодые лица обоего пола в возрасте от 20 до 30 лет, преимущественно студенты. Общее количество

исследуемых на данный момент – 80 человек. Каждый испытуемый участвовал в проекте дважды, с интервалом между экспериментальными днями не более недели. Оба обследования проводились в одно время, чтобы избежать влияния суточного колебания уровня кортизола.

В экспериментальной ситуации, связанной с публичным выступлением (модель «общественного» стресса), преобладающими изменениями эмоционального состояния респондентов были следующие: после эксперимента отмечались большая эмоциональная напряженность, чувство настороженности, а также рассеянность и раздражительность (последняя – более выражена). У респондентов с выраженными негативными эмоциями преобладали следующие копинг-стратегии: сдерживание эмоций, упрекание себя, уменьшение значимости эксперимента. Устойчивой связи между преобладанием негативных эмоций, особенностями копинг-поведения и употреблением кофеинсодержащих напитков и продуктов не отмечено, что, вероятно, связано с отсутствием явного злоупотребления испытуемыми такими продуктами.

Во втором эксперименте тенденции в изменениях эмоционального состояния (по сравнению с первым экспериментом) менее значительны. Можно лишь отметить проявления большей настороженности в этом эксперименте. Вероятно, это определялось не столько меньшей значимостью индивидуально значимого стресса, сколько большей готовностью к повторному экспериментальному стрессу.

Что касается общих данных по другим методикам, то прежде всего обращают внимание высокие показатели по шкале диссоциации, отражающие выраженность диссоциативных состояний и переживаний в обоих экспериментах. Ограниченное количество исследований по содержанию кортизола указывает на преобладание более типичного варианта реакции на стресс, т. е. повышение его уровня в результате экспериментального стресса и снижение спустя 20 минут. Однако отмечены единичные случаи измененной реакции, когда второе измерение (после стресса) показывало уменьшение количества кортизола по сравнению с первым (базовым), а также – при третьем измерении кортизола (после короткого отдыха) его уровень не уменьшался, а увеличивался. Выявленные изменения реактивности организма могут определяться нарушением индивидуальных адаптивных процессов, в частности, связанных с выбором менее адаптивных копинг-стратегий, а также отношением к эксперименту.

Полученные данные по выявлению особенностей стрессоустойчивости имеют предварительное значение и будут уточняться в процессе продолжающихся исследований (до 200 испытуемых).

*Н. А Антонова, К. Ю. Ерицян, О. С. Левина*

## **МОДЕЛЬ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ГЕНЕРАЛИЗАЦИИ ЭПИДЕМИИ ВИЧ-ИНФЕКЦИИ С ПОЗИЦИИ ПСИХОЛОГИИ**

На современном этапе развития общественного здравоохранения в нашей стране наибольшую обеспокоенность среди социально-опасных заболеваний представляет эпидемия ВИЧ-инфекции. Российская Федерация – одна из немногих стран мира, где эпидемия продолжает развиваться.

Цель исследования в рамках научно-исследовательской работы № НИР 8.0.171.2010, выполненной на факультете психологии СПбГУ в 2011 г., состояла в систематизации опубликованных исследовательских данных в области профилактики распространения ВИЧ на территории РФ. Сбор данных был осуществлен при поддержке гранта RUB1-7001-ST Американского фонда гражданских исследований и развития (АФГИР). Задачами исследования были: 1) анализ теоретических подходов к разработке эффективных профилактических программ, в том числе в сфере ВИЧ-инфекции; 2) анализ публикаций, основанных на результатах психологических эмпирических исследований в сфере ВИЧ-инфекции в РФ; 3) вторичный анализ данных, полученных в ходе проведения авторами серии социально-эпидемиологических исследований особо уязвимых групп населения в контексте эпидемии ВИЧ; 4) анализ опубликованных данных об эффективных вмешательствах в сфере профилактики ВИЧ-инфекции в РФ.

В исследовании были использованы следующие методы: 1) качественный анализ вторичных данных исследований – среди ЛЖВ в городах Иваново и Новосибирске (N = 200; февраль–май 2010 г.); среди населения ПИН городов Орел и Екатеринбург (N = 600; зима 2007/2008 гг.) среди населения СР городов Челябинск и Иркутск (N = 400; ноябрь 2007 г. – февраль 2008 г.); 2) систематический обзор опубликованных профилактических программ в сфере ВИЧ, реализованных на территории РФ (критерии включения источника в исследование: русский или английский язык публикации; дата публикации (для «серой» литературы – дата создания текста) с января 2007 по январь 2010 г. 3) сплошная выборка; в итоговый анализ включено 111 публикаций).

Обобщение полученных результатов позволило сформулировать следующие основные выводы.

1. Интерес исследователей к поведению в сфере здоровья, а также к способам его целенаправленной модификации в нашей стране за последние годы явно возрос.

2. Поведение, приводящее к распространению социально-опасных заболеваний в популяции, испытывает на себе значительное влияние факторов различных уровней общественной организации: • собственно психологические переменные являются одними из наиболее мощных предикторов такого поведения; • гендерная и территориальная принадлежность являются наиболее действенными структурными переменными «риска». При этом более уязвимой частью популяции является женская. Территориальная принадлежность действует, будучи опосредованной распространенными в определенной общности социальными установками, нормами и убеждениями; • важным фактором является брачный статус: наличие собственной семьи является значимым проективным фактором, выступая как социально одобряемый статус и как механизм социальной поддержки; • наркопотребление выступает как выраженное поведение «риска», представляя собой непосредственную угрозу, а также способствует распаду интериоризованной системы социальных регулятов поведения.

3. Среди женщин, вовлеченных в проституцию, специфичным фактором поведения «риска» является перенесенное насилие. В группе потребителей инъекционных наркотиков столь же специфично, но противоположно по направлению, действие полученного профессионального образования.

4. Лица, живущие с ВИЧ/СПИДом, являются в сегодняшнем российском обществе высоко-стигматизированной группой.

5. Большинство профилактических программ, направленных на предотвращение генерализации социально-опасных заболеваний, проведено на территории РФ отечественными специалистами, с использованием западных теоретических моделей профилактики, культуральная релевантность которых не ясна.

6. Данные о профилактических программах, содержащиеся в литературе, в большинстве своем не содержат исследовательских данных об их эффективности.

7. Эффективность профилактических программ значительно повышается при: проведении предварительного исследования в целевой группе; адекватном предварительном сегментировании целевой группы; использовании консультативных психологических методов при реализации программы.

На наш взгляд, необходимо повысить внимание к профилактике распространения ВИЧ-инфекции, в том числе в среде учащейся молодежи с целью противодействия генерализации эпидемии ВИЧ-инфекции в Российской Федерации.

*В. В. Бочаров, А. М. Шишкова*

## **ПСИХООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ СЕМЕЙНОГО КРИЗИСА У НАРКОЗАВИСИМЫХ**

В настоящее время различные авторы подчеркивают значимую роль семьи в лечении зависимости от психоактивных веществ (Кулаков, Ваисов, 2006; Stanton, Shadish, 1997). В этой связи определяется значимость исследования семейных отношений наркозависимых, а также разработка эффективных методов коррекции нарушений семейного функционирования у таких больных. Целью данного исследования являлось изучение особенностей семейных отношений больных героиновой наркоманией, в связи с задачами психокоррекции. В исследовании участвовали 70 пациентов с героиновой наркоманией (средний возраст  $24,76 \pm 3,02$ ), а также 70 матерей пациентов, принявших участие в психологическом обследовании (средний возраст  $54,39 \pm 3,4$  года). В беседе наркозависимые и их матери описывали семейную ситуацию как невыносимую. Конфликтные отношения в семье не ограничивались периодом наркотизации, а распространялись и на время ремиссии. Конфликты возникали из-за стремления родственников больных контролировать свободу их передвижения, осматривать руки и зрачки, навязывать собственные решения проблем и постоянно припоминать все проступки, связанные с наркотизацией. При этом матери больных наркоманией объясняли свое стремление контролировать больного страхом «срыва» и последующего «рецидива» заболевания. Переживания больных наркотической зависимостью и их матерей часто сопровождались мыслями о безвыходности из сложившейся ситуации, а в некоторых случаях и размышлениями о самоубийстве.

Клинический опыт показывает, что часто причинами внутрисемейных конфликтов являются неадекватное представление родителей о психическом облике ребенка, грубая ригидность позиций, связанная, в первую очередь, с неприятием и непониманием сущности его болезни. В этой связи представляется целесообразным использование психообразовательного подхода в работе с членами семьи наркозависимого, направленного на информирование и обучение адаптивным формам взаимодействия с больным. Данные проведенного исследования позволили нам выделить основные направления психообразовательной работы с близкими наркозависимого:

- формирование представления о наркомании. Наблюдения показывают, что родственники наркозависимого часто не имеют адекватно-

го представления о болезни близкого. Это оказывает влияние на их отношение к больному, способствует возникновению нереалистичных ожиданий и препятствует его выздоровлению. Поэтому важно информировать родственников об этапах развития зависимости от психоактивных веществ, механизмах возникновения влечения к наркотику;

- проработка ситуации «срыва». Родственники больного, как правило, считают «срыв» катастрофическим событием, которое обрекает весь терапевтический процесс на провал, сводит результаты лечения к нулю. Многие из них, находясь в тревожном ожидании этого события, не имеют ни малейшего представления о том, что необходимо делать в такой ситуации. Работа с родственниками должна включать: декатастрофизацию их оценки ситуации «срыва»; формирование представления о синдроме, возникающем после «срыва» у наркозависимого; разработку плана действий в такой ситуации;

- обучение техникам совладания с негативными эмоциями. Для близких наркозависимого характерно переживание таких эмоциональных состояний, как тревога и депрессия. Кроме того, они часто испытывают агрессию по отношению к больному, которая, как правило, неосознанно подавляется ими и приводит к значительной дезорганизации их психического функционирования, а также препятствует восстановлению нарушенных семейных отношений.

При использовании психообразовательного подхода в работе с родственниками наркозависимого необходимо учитывать не только формальное усвоение ими пройденного материала, но и то, в какой степени произошла интериоризация полученных знаний, поскольку без включения полученного опыта в ценностно-смысловую систему человека его практическое применение будет существенно ограничено. Кроме того, важно помнить, что нарушения семейного функционирования могут отражать приспособительную реакцию семьи на кризисную ситуацию, связанную с наркотизацией ребенка, и имеют защитный характер. В связи с этим психокоррекционная работа в основе своей должна проводиться системно и включать как психообразовательные, так и другие психосоциотерапевтические мероприятия.

*И. М. Дашков, Н. А. Курганский*

## **О СООТНЕСЕНИИ ФАЗОВЫХ И АМПЛИТУДНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЦИРКАДИАННОГО ЦИКЛА**

В биологической науке исследование ритмических феноменов имеет более чем вековую традицию и чаще всего фокусируется на циркадианных ритмах, или двадцати четырехчасовых периодах. В этой области накоплен большой запас эмпирических данных и объяснительных гипотез.

Однако в том, что касается циркадианной динамики психологических (поведенческих) переменных, ситуация находится еще в стадии развития. Как отмечалось в 1993 г. (с тех пор радикальных изменений не произошло) ведущим специалистом в области хронопсихологии А. Adan, начальное состояние этого научного направления становится наглядным из двух основных фактов. Первый – это значительная гетерогенность получаемых результатов, являющаяся следствием разнообразия используемых методов, выборок испытуемых и ситуаций, в которых проводятся эксперименты. Второй – это очевидный факт, что большинство психологических исследований игнорирует фактор времени суток не как процедурную запись, но как очевидный способ контроля в экспериментах.

Сосредоточив свое внимание на первом из приведенных фактов, авторы настоящей публикации полагают, что помимо упомянутых причин значительное рассогласование хронопсихологических результатов может проистекать из отсутствия методической комплексности, а также из выбора одного из двух крайних вариантов организации исследования: «чистого» метода поперечных срезов, когда каждый из большого числа испытуемых обследуется только один раз в какой-либо час суток, или «чистого» лонгитюдного метода, когда каждый из малого числа испытуемых обследуется ежечасно, подряд или в разные дни. Потенциальная слабость результатов при первом варианте связана с едва ли преодолимой сложностью рандомизации почасовых групп. При втором варианте очевидные проблемы с достоверностью результатов могут возникать не только в связи с научением, но также из-за утомления и снижения мотивации при многократном тестировании. Заметим также, что, с другой стороны, недостаточно правомерной представляется и регистрация психологических (и связанных с ними физиологических) показателей только в ограниченном числе (например, не более четырех) временных позиций. Ведь в подобных случаях экстремумы тех или иных функций могут быть просто упущены.

Все вышеизложенное главным образом касается соотносимых друг с другом фазовых характеристик различных показателей (фактически коррелятов психического состояния), т. е. особенностей колебаний этих показателей в течение суток (или дня). Однако не меньшие

проблемы возникают при попытке соотнести их амплитудные характеристики. Так, не вполне корректным для целей сравнения выглядит распространенный способ представления этих характеристик через проценты отклонений от некоей средней линии (среднего арифметического).

Авторы попытались преодолеть отмеченные слабости хронопсихологических исследований. В своей работе они использовали «скользящий» метод почасового распределения экспериментов, сочетающий в себе особенности как лонгитюдного метода, так и метода поперечных срезов. При этом целый комплекс разноуровневых показателей (традиционно рассматриваемых в качестве коррелятов психического состояния) регистрировался у каждого отдельного испытуемого, условно говоря, одномоментно. Все это, наряду с экспериментальным планом полного почасового внутрисуточного охвата, позволяет более адекватно сопоставлять фазовые характеристики циркадианного цикла. Что касается амплитудных характеристик, то их адекватное соотнесение, как нам представляется, возможно только на основе «расщепления» совокупной динамики регистрируемых показателей на циркадианную (универсальную для всех субъектов) и прочую. Величина последней (т. е. вариативность) может использоваться как некое основание для перевода разноразмерных амплитуд различных показателей в сопоставимые стандартные единицы. Авторами подобная работа уже ведется.

*Е. В. Дворцова*

### **АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Современное студенчество готовится к высококвалифицированной деятельности посредством получения высшего образования. Качество подготовки выпускника вуза закладывается на всех этапах его обучения, большую роль при этом играет этап адаптации студента к вузу. Согласно А.Г. Маклакову, успешность адаптации человека определяется личностным адаптационным потенциалом (ЛАП), который можно оценить по поведенческой регуляции, коммуникативному потенциалу и моральной нормативности.

Цель исследования: изучение личностного адаптационного потенциала студента как фактора успешности учебной деятельности. Выборка: студенты 1 курса экономического факультета НФИ КемГУ в количестве 87 человек (64 девушки и 23 юноши). Критерием успешно-

сти учебной деятельности студентов был выбран средний балл, полученный студентами на экзаменах в первую сессию.

Методики: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова; оценки социально-психологической адаптации Р.Х. Исмагилова, модифицированный для учебной среды; диагностики мотивации к успеху и мотивации к избеганию неудач Т. Элерса; оценки индивидуального стиля учебной деятельности; оценки локуса контроля (по Дж. Роттеру).

По результатам математико-статистической обработки выявлено: успешно положительно коррелирует с личностным адаптационным потенциалом ( $r = 0,219$ ,  $p < 0,05$ ), моральной нормативностью ( $r = 0,29$ ,  $p < 0,05$ ), позитивным отношением к учебе ( $r = 0,35$ ,  $p < 0,01$ ), общей внеучебной активностью студентов ( $r = 0,27$ ,  $p < 0,05$ ). По критерию Стьюдента выявлены значимые отличия групп разной успешности по ЛАП: ( $M1 = 54,6 \pm 11,9$ ,  $M2 = 61,3 \pm 16,3$ ,  $t = -2,18$ ,  $p < 0,05$ ) (сырые значения показателей ЛАП характеризуются тем, что меньший показатель соответствует большему уровню). Определена структура связей в системе психологических факторов личностного адаптационного потенциала, обеспечивающая достижение успешности учебной деятельности студентов вуза.

Установлены положительные корреляции ЛАП: с отношением к данному вузу ( $r = 0,26$ ,  $p < 0,05$ ), удовлетворенностью условиями обучения ( $r = 0,29$ ,  $p < 0,05$ ), отношением к учебе ( $r = 0,37$ ,  $p < 0,01$ ), отношением к преподавателям ( $r = 0,34$ ,  $p < 0,01$ ), отношением к выбранной специальности ( $r = 0,32$ ,  $p < 0,01$ ), отношением к будущей работе ( $r = 0,35$ ,  $p < 0,01$ ).

Выявлены следующие взаимосвязи компонентов личностного адаптационного потенциала. Поведенческая регуляция положительно коррелирует с интернальностью в области достижений ( $r = 0,22$ ,  $p < 0,05$ ). Коммуникативный потенциал отрицательно связан с мотивацией к избеганию неудач ( $r = -0,28$ ,  $p < 0,05$ ). Студенты, мотивированные на избегание неудач, менее инициативны, при выполнении ответственных заданий ищут причины отказа от них. Моральная нормативность связана с таким показателем индивидуального стиля учебной деятельности, как регулярность занятий ( $r = 0,26$ ,  $p < 0,05$ ), и с интернальностью в отношении здоровья ( $r = 0,24$ ,  $p < 0,05$ ).

По окончании исследования сформулированы следующие выводы:

1. Личностный адаптационный потенциал студента играет значимую роль в его адаптации к вузу и способствует достижению успешности учебной деятельности.

2. Высокая моральная нормативность обеспечивает способность молодого человека адекватно воспринимать предлагаемую для него социальную роль студента и положительно влияет на успешность учебной деятельности.

3. Достижению успешности учебной деятельности студентов способствует их положительная система отношений к учебной среде и ее компонентам (отношение к вузу, к преподавателям, к учебе, к выбранной специальности, к будущей работе, удовлетворенность условиями обучения). В системе отношений главное место принадлежит отношению студента к учебе.

4. Регулярность занятий как основной показатель индивидуального стиля учебной деятельности является продуктивным способом достижения успешности учебной деятельности студентов.

5. Интернальный локус контроля в области достижений и в отношении к своему здоровью способствует успешной учебной адаптации и достижению высоких результатов учебной деятельности.

Таким образом, в структуру факторов личностного адаптационного потенциала, обеспечивающих успешность учебной деятельности студентов, входят: положительное отношение к учебной среде и ее компонентам, интернальный локус контроля, стиль учебной деятельности, характеризующийся регулярностью занятий, высокая общая активность студента, профессиональное самоопределение по отношению к выбранной специальности.

*В. И. Доминяк, Л. В. Марарица*

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИМПЛИЦИТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ДЕМОНСТРИРУЕМОГО ПОВЕДЕНИЯ**

В настоящее время все больше внимания уделяется имплицитной диагностике различных психологических феноменов, в первую очередь установок. Однако имплицитная диагностика ценностей личности остается пока за рамками рассмотрения. Тем не менее, именно ценности во многом определяют другие психологические феномены, включая поведение человека в различных ситуациях. В рамках гранта РФФИ 10-06-00528 «Ценности личности как предикторы поведения в ситуации неопределенности» нами решалась задача как эксплицитного, так и имплицитного измерения ценностей личности в связи с демонстрируемым поведением в экспериментальной ситуации.

Исследование, в котором приняли участие 29 студентов факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета, проводилось в два этапа. На первом этапе изучались ценности студентов с помощью методики изучения ценностей личности Ш. Шварца в адаптации В.Н. Карандашева (2004) и с помощью методики изучения имплицитных ценностей (модифицированный нами вариант методики ST-IAT (Bluemke, Friese, 2008; Доминьяк, Марарица, 2012)). В перечень изучаемых ценностей были включены «достижения», «самостоятельность», «безопасность», «преданность» и «доброта». На втором этапе методом включенного наблюдения в ситуации письменного зачета по изучаемой дисциплине фиксировались количество обращений за помощью к коллегам, количество отказов при обращении за помощью и количество фактов оказания помощи (преподаватель выходил из аудитории для разговора по мобильному телефону на неопределенное время).

Были обнаружены следующие статистически значимые корреляции (по Спирмену):

- Количество обращений за помощью связано с имплицитной позитивной оценкой ценности «достижения» ( $r = 0,54$ ;  $p < 0,01$ ), т. е. студенты, ценящие достижения, меньше обращаются за помощью к другим.

- Количество обращений за помощью связано с имплицитной позитивной оценкой ценности «самостоятельность» ( $r = 0,68$ ;  $p < 0,001$ ), т. е. студенты, ценящие самостоятельность, меньше обращаются за помощью к другим.

- Количество обращений за помощью связано с имплицитной негативной оценкой ценности «преданность» ( $r = 0,47$ ;  $p < 0,05$ ), т. е. студенты, негативно оценивающие преданность, меньше обращаются за помощью к другим.

- Количество обращений за помощью связано с имплицитной оценкой ценности «преданность» ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,05$ ), т. е. студенты, ценящие преданность, чаще обращаются за помощью к другим.

- Количество отказов помогать связано с позитивной оценкой ценности «безопасность» ( $r = 0,49$ ;  $p < 0,05$ ), т. е. студенты, ценящие безопасность, реже отказывают коллегам, обращающимся за помощью.

- Количество отказов помогать связано с позитивной оценкой ценности «преданность» ( $r = 0,5$ ;  $p < 0,05$ ), т. е. студенты, ценящие преданность, реже отказывают коллегам, обращающимся за помощью.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют в пользу выдвинутой гипотезы о взаимосвязи имплицитных ценностей с демонстрируемым поведением. Предполагается проведение дальнейших исследований в аналогичных и других экспериментальных ситуациях.

*А. А. Заиченко*

### **ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТРЕНИНГОВОЙ ПРОГРАММЫ «ОПТИМИЗАЦИИ СКЖ СТУДЕНТОВ»**

На сегодняшний день актуальными являются вопросы развития здоровой и гармоничной личности молодых людей (студентов), способной разрешать жизненные противоречия, достигать поставленных целей в профессиональном самоопределении, что определяет высокий уровень качества жизни в целом. Субъективное качество жизни (СКЖ) является значимым фактором благополучного развития, это позволяет сделать предположение, что изменения СКЖ в сторону снижения его показателей могут приводить к дисгармонии развития личности в различных сферах жизнедеятельности. Закладывая в структуру СКЖ субъектные основы личности, модель СКЖ по логике трехаспектной организации потенциала субъектности раскрывается в трех компонентах: ценностно-смысловых ориентаций; целей и устремлений личности; удовлетворенности жизнью.

Целью данного этапа исследования является эмпирическое обоснование разработки тренинговой программы, направленной на коррекцию субъективного качества жизни личности студентов. С целью выявления уровней и профилей СКЖ личности использовалась методика «Субъективное качество жизни личности (СКЖ)» (А.А. Заиченко), для изучения психологических особенностей личности использовались методики: «Смысложизненные ориентации (СЖО)» Д.А. Леонтьева, «Оценка качества жизни» З.Ф. Дудченко, «Уровень рефлексивности» А.В. Карпова; «Тест Жизнестойкости» С. Мадди.

Эмпирическое исследование 163 человек (76 мужчин и 87 женщины) позволило выявить: 31 субъекта (19 %) с высоким интегральным показателем СКЖ, 102 субъектов (62 %) со средним интегральным показателем СКЖ и 30 субъектов (19 %) с низким СКЖ. Субъекты с высоким показателем СКЖ характеризуются гармоничным благополучным профилем СКЖ, обладающим высокими и сбалансированными оценками по компонентам СКЖ. В отличие от них респонденты с низким СКЖ характеризуются дисгармонией в структуре благополучия, был выявлен гармоничный по распределению, но неблагополучный по

оценкам профиль СКЖ, с неблагоприятным прогнозом развития и становления субъектности.

Достоверность и значимость различий (при  $p = 0,001$ ) в уровнях СКЖ представляют статистически достоверные показатели по дополнительным диагностическим методикам.

Эмпирически достоверно выявлено следующее: наблюдается зависимость улучшения показателей от увеличения показателей СКЖ (более высокого уровня) – чем выше уровень СКЖ, тем достоверно выше показатели устремленности и реализации собственных целей ( $N = 41,5$ ), осмысленности ( $N = 25,6$ ) и осознанности в целом ( $N = 6,63$  при  $p = 0,036$ ), жизнестойкости ( $N = 44,5$ ). Люди с высоким уровнем СКЖ достоверно более счастливы и удовлетворены своей жизнью в различных сферах ( $N = 21,5$ ), ориентированы на внутренний контроль собственной деятельности ( $N = 8,91$  при  $p = 0,005$ ) и поиск детерминант в себе ( $N = 16,3$ ).

Статистически достоверно выявлено, что в целом респонденты со средним уровнем СКЖ по жизни неустойчивы, непредсказуемы как субъекты жизненного пути. Благодаря проведенному кластерному анализу были выявлены 4 вида профилей СКЖ личности, различающиеся дисгармоничным распределением и несбалансированностью оценок между собой, что выражается в наличии одновременно и низких, и высоких результатов по разным компонентам. Статистически достоверно были выявлены следующие дисгармоничные профили СКЖ.

- «Неопределенность целей»: для респондентов (23 %) характерна сформированная система ценностей и смыслов, они удовлетворены своей жизнью и текущим положением дел, однако для них характерно отсутствие и организация планов на будущее.

- «Неудовлетворенность жизнью» – субъекты (18 %) знают свои жизненные приоритеты и постоянно стремятся к достижению успеха и реализации целей, при этом полностью не удовлетворены и разочарованы в своей жизни.

- «Необоснованные амбиции» – субъекты (13 %) полностью не удовлетворены своей жизнью и не видят смысла и ценности в том, что делают, однако они готовы действовать на достижение результата, значимость которого им не ясна.

- «Усредненный профиль» (профиль «средних оценок» по всем показателям (11 %) – субъекты с присущим им потенциалом развития, но неясными его ориентирами.

Таким образом, говоря об эффективности коррекционной программы и направленности воздействия, нельзя говорить только о по-

вышении интегральных показателей и суммарных оценок по тому или иному компоненту СКЖ в личности молодых людей. Как показывает эмпирический анализ, наибольшее внимание следует уделить учету гармоничности распределения профиля, сбалансированности показателей СКЖ в профиле личности.

*Е. Р. Исаева, Г. Г. Лебедева, А. В. Степанова*

## **КОГНИТИВНЫЙ ДЕФИЦИТ ПРИ ПАРАНОИДНОЙ ШИЗОФРЕНИИ И ШИЗОТИПИЧЕСКОМ РАССТРОЙСТВЕ**

В зарубежной литературе шизофрения рассматривается как нейробиологическое заболевание с облигатными когнитивными нарушениями. Ученые сосредоточили свои основные усилия на исследованиях собственно когнитивных процессов: эпизодической памяти (конкретные эпизоды прошлого, локализованные во времени и пространстве), рабочей памяти (подсистема памяти, в которой циркулирует информация, необходимая для осуществления текущей деятельности и/или присутствующая в сознании), семантической рабочей памяти и исполнительских функций (функций контроля и организации познавательной деятельности) (Testa et al., 2009).

В отечественной патопсихологии по настоящее время ведущей концепцией является описание «патопсихологического симптомокомплекса» (Б.В. Зейгарник, В.М. Блейхер, И.А. Кудрявцев). В последние десятилетия в психиатрии и медицинской психологии увеличивается интерес к когнитивному дефициту при шизофрении. В связи с этим необходимы исследования патопсихологических нарушений при шизофрении в соответствии с современными международными тенденциями и стандартами и интеграция понятийного аппарата в рамках отечественной патопсихологической школы.

Целью исследования было изучение особенностей когнитивного дефицита у пациентов с расстройствами шизофренического круга. В исследовании приняли участие 35 пациентов с параноидной шизофренией (F 20.0) и 35 пациентов с шизотипическим расстройством (вялотекущая шизофрения) (F 21) в возрасте от 18 до 50 лет. Группы больных являлись сопоставимыми по основным социально-демографическим характеристикам.

Для оценки степени выраженности когнитивного дефицита использовались: методика последовательности соединений (Trailmaking-test, TMT, Reitan, Wolfson, 1993), направленная на оценку особенностей внимания, исполнительской функции; тест беглости речевых ответов (Verbalfluencytest, VFT, Lezak, 1995) для оценки вербальной ас-

социативной продуктивности; тест «Сложная фигура Рея–Остерица» (Rey-Osterrieth Complex Figure Test), направленный на оценку зрительно-конструктивной способности и зрительной памяти; таблицы Шульте–Горбова (Горбов, 1971), таблицы Шульте (Рубинштейн, 1998) для определения устойчивости внимания и работоспособности.

В ходе исследования анализировались различия в выполнении когнитивных тестов между группами пациентов с разной формой шизофрении. Сравнение между группами проводилось с помощью U-теста Манна–Уитни. Корреляции между переменными устанавливались с использованием непараметрического теста Спирмена. Были выявлены достоверные различия ( $p < 0,01$ ) в некоторых показателях. Среднее значения выполнения методики ТМТ (серии А и В) у пациентов с параноидной шизофренией были значительно выше, чем у пациентов с шизотипическим расстройством (серия А:  $48,8 \pm 23,6$  секунд и  $29,2 \pm 8,9$  секунд; серия Б:  $132,3 \pm 67,7$  и  $89,4 \pm 41,3$  секунд соответственно).

Более точное выполнение теста Рея–Остерица обнаруживалось у пациентов с шизотипическим расстройством. Баллы при копировании фигуры –  $28,8 \pm 7,4$  и  $34,0 \pm 2,1$ ; при непосредственном воспроизведении –  $15,9 \pm 9,6$ , и  $24,4 \pm 6,3$ ; при отсроченном воспроизведении –  $14,6 \pm 9,4$ , и  $22,5 \pm 2,1$  у группы 1 и 2 соответственно. Таким образом, зрительно-моторные функции, зрительная память у пациентов с шизотипическим расстройством более сохранна.

В тесте беглости речевых ответов (VFT) результаты достоверно ниже при параноидной шизофрении, чем при шизотипическом расстройстве (соответственно  $28,6 \pm 14,7$  и  $37,5 \pm 8,9$ ). То есть вербальная ассоциативная продуктивность, запас семантической памяти, исполнительная функция более сохранна при шизотипическом расстройстве. Достоверные различия между группами также отмечались в эффективности работы с таблицами Шульте: более успешно справлялись пациенты с шизотипическим расстройством. Таким образом, особенности темпа и уровня психической деятельности при выполнении простой умственной работы выше у пациентов с шизотипическим расстройством.

Заключение: полученные данные позволяют говорить о том, что имеются различия в особенностях когнитивного дефицита у больных с разными формами шизофрении. При шизотипическом расстройстве показатели темпа и уровня психической деятельности, вербальная ассоциативная продуктивность, зрительно-конструктивные способности,

исполнительные функции более сохранны. Данные соотносятся с клиническим представлением о шизотипическом расстройстве как «мягком», «пограничном» варианте болезни.

Полученные результаты требуют дальнейшего, более детального изучения.

*Е. Е. Котова*

## **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ В ОБЛАЧНОЙ СРЕДЕ**

Интенсивно развивающиеся средства интеллектуализации менеджмента образования предоставляют достаточные возможности для реализации актуальных задач по управлению процессом обучения, которые позволяют организовывать разнообразные формы деятельности как обучаемых, так и преподавателей (динамический анализ и корректировку процесса обучения, прогнозирование результатов, выбор дидактических стратегий...).

В настоящее время в области управления обучением разработаны и применяются следующие системы управления обучением: LMS (Learning Management System – система управления обучением), CMS (Course Management System – система управления курсами), LCMS (Learning Content Management System – система управления содержанием обучения), MLE (Managed Learning Environment – оболочка для управления обучением), LSS (Learning Support System – система поддержки обучения), LP (Learning Platform – образовательная платформа), VLE (Virtual Learning Environments – виртуальная среда обучения), PLE (Personal Learning Environments – персональная учебная среда), при этом наиболее распространенными являются LMS и CMS. Постепенное развитие этих систем, а также стандартов разработок, таких как SCORM (Sharable Content Object Reference Model – модели обмена учебными материалами), позволило постепенно перейти к интернет-обучению.

Несмотря на эффективное развитие электронных образовательных ресурсов, проработка содержательных аспектов обучения требует внимания. Критика систем LMS в публикациях касается слишком формального характера систем, недостаточной гибкости и невозможности управлять процессом обучения, в частности, организацией деятельности преподавателя в меняющихся условиях инновационной обучающей среды. Даже при достаточном овладении преподавателем средствами компьютерных и интернет-технологий чаще всего требуется помощь программистов, специалистов по мультимедиа, дизайнеров, методистов-разработчиков, программных администраторов для проектирования, организации и проведения учебного процесса.

Нами было проведено анкетирование на тему отношения преподавателей вузов к внедрению в учебный процесс инновационных технологий. Участники опроса – преподаватели высших учебных заведе-

ний Санкт-Петербурга (ассистенты, доценты, профессора). Результаты опроса показывают различия в отношении преподавателей к применению инновационных методов и средств в преподавательской деятельности.

Примерно половина опрошенных респондентов считают необходимым применение инновационных методов наравне с сохранением традиционных методов преподавания, это позволяет сделать вывод, что при конструировании системы управления учебным процессом необходимо поддерживать соединение виртуального и реального образовательного пространства, поддержку двух стратегий организации обучения: традиционной и инновационной.

Реализация поставленной задачи возможна с применением так называемых «облачных технологий» («облачных вычислений»), активно развивающихся в настоящее время. Термин cloud computing («облачные вычисления») употребляется с 2008 года. Можно отметить множественность определений термина «облачные вычисления». Термин «облако» часто используется как метафора Интернета. Подобно термину Веб (Web – World Wide Web), «облачные вычисления» обозначают системный эмерджентный, синергетический эффект от совместного применения множества новых информационных технологий и систем в построении информационных (IT) инфраструктур. Это технологии распределенной обработки данных, в которой компьютерные ресурсы предоставляются пользователю как Интернет-сервисы, а рабочие данные постоянно хранятся на виртуальных серверах в так называемом «облаке» и временно используются пользователями на любых компьютерах клиентской стороны. По данным аналитики Gartner Group, в течение 5–7 лет большая часть информационных технологий переместится в «облака».

Главными поставщиками облачных вычислений являются компании Amazon, Microsoft, Google, IBM, HP, NEC. Анализ работ в педагогической сфере показал малоизученность использования облачных сервисов в образовательном процессе, так как при изначальной разработке этих сервисов не учитывалась образовательная специфика. «Облачные технологии» существенным образом могут расширить возможности предоставления информационных услуг в сфере образовательных технологий в сторону мобильности, гибкости, открытости, помощи преподавателю в реализации менеджмента процесса обучения и максимальной дидактической эффективности.

*Е. И. Лебедева*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ НА СТРАНИЦАХ ЭДУ**

Отношения между школой, учениками и родителями в разное время складывались по-разному, но всегда у сторон были взаимные ожидания и претензии. Сейчас – время информационных технологий, которые открывают новые возможности для развития взаимного доверия. Речь идет об электронном дневнике учащегося (ЭДУ). Учителя, родители и ученики прекрасно овладели возможностями ЭДУ.

Действительно, ЭДУ позволяет избежать излишней субъективности. Создано поле реализации общих целей. Версия ЭДУ, созданная «КОРУСКонсалтинг», делает следующий шаг в этом направлении – страничка on-line психологического консультирования. Это продолжение логики формирования прозрачных доверительных отношений. Концепцию психологической страницы разработали сотрудники Центра тренинга и консультирования «12 коллегий». Вопросы психологического характера возникают и у педагогов, и у учеников, и у их родителей. И у каждого есть потребность получить ответы на свои вопросы как можно быстрее. Консультирование on-line не способно заменить реальные встречи с психологом-консультантом, зато позволяет получить ответ быстро, оставаясь инкогнито, что обеспечивает психологическую безопасность. Электронный дневник обеспечивает самые важные принципы психологического консультирования – конфиденциальность и безопасность. Конфиденциальность обеспечена невозможностью узнать о содержании диалога с психологом третьим лицам. При этом участник ЭДУ может задать любой волнующий его вопрос. Психологическая безопасность создается научной обоснованностью ответов, признанием важности для клиента обсуждаемой темы. Конечно, невозможно, находясь по разные стороны экрана, проникнуть во все детали ситуации, проникнуть в глубинные ее причины, но можно получить информацию, касающуюся вопроса, и, возможно, принять решение.

Основные цели, которые ставят перед собой психологи-консультанты, работающие с запросами участников ЭДУ: информировать и поддержать. Чтобы on-line консультирование было максимально приближенным к стандартам реального, мы просим обратившихся максимально конкретно сформулировать свой вопрос. Это важно, чтобы психолог-консультант, не видя глаз клиента, не слыша его голос, мог ярко представить ситуацию. Если информации в запросе недостаточно, то ответ может оказаться нецелесообразным, а потому бесполезным.

За три года работы кабинета on-line консультирования проведено около 900 заочных консультаций. Результаты подтвердили, что формат, предложенный создателями ЭДУ, «КОРУС-консалтингом» и психологами ЦТК «12 коллегий», адекватен ситуации виртуального сотрудничества. Анализ статистики и содержания запросов открывает для нас наиболее волнующие темы школьной и внешкольной жизни. Педагоги часто жалуются, что родители мало интересуются школьной жизнью их детей, тем не менее наиболее активными партнерами по on-line диалогам являются именно родители: 48,9 % запросов – запросы родителей, 47,5 % – школьников и 3,6 % – учителей. Кстати, активность учеников on-line кабинета в последний год возросла на 12 %. В учительских запросах содержится забота об ученике – они хотят более глубоко понять мотивы поведения учеников. Запросы педагогов выглядят как обращения профессионалов к профессионалам в области поведения и отношений.

Самые активные посетители кабинета on-line консультирования – родители. Самая популярная тема – изменение поведения ребенка – примерно 50 % запросов. Большинство такого рода вопросов пришли от родителей подростков. Около 20 % вопросов родителей касаются выстраивания отношений с ребенком или подростком. Оценки и школьные успехи волнуют 6 % родителей, обратившихся к психологу.

Что касается учеников, то виртуальные диалоги – привычная для них реальность. Новым является лишь содержание обсуждаемого и то, что они ведут диалог с неизвестным взрослым. Возможно, они до этого не имели опыта общения с психологом. Молодых людей, судя по вопросам, больше всего волнуют отношения – 68 % запросов. Из них 70 % касаются отношений со сверстниками, 15 % – с учителями, 15 % – с родителями. Это область, которую очень трудно обсуждать открыто в школе. Дети рождены для достижений, успех у них внутри, задача взрослых (родителей и педагогов) – помочь им обрести ключи к нему. Кабинет on-line консультирования ЭДУ помогает решить эту задачу.

*Т. М. Мамина*

## **МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ УТОЧНЯЮЩИХ СЛОВ НА ВОСПРИЯТИЕ И ЗАПОМИНАНИЕ**

Употребление синонимов, антонимов и омонимов в повседневном общении способствует достижению точности, информативности и выразительности речи. Благодаря этим уточняющим словам расширяется

словарный запас, развиваются навыки устной и письменной речи. Тем не менее, перевод этих слов представляет собой достаточно сложную проблему. Практика показывает, что при работе с текстами на иностранном языке переводчики часто сталкиваются с трудностями при поиске нужных синонимов, антонимов и омонимов в тексте. Включение синонимов, антонимов и омонимов в экспериментальные процедуры способствует изменению значения слова (Potter et al., 2004; Greene, Tussing, 2001; Was, 2011).

Несмотря на то, что использование синонимов, антонимов и омонимов как уточняющих понимание слова признается ключевой (Forster, 1979; Morton, 1979; Nieves, 2005; Gernsbacher, 2001), данные современных исследований об их влиянии остаются противоречивыми. Например, было показано, что введение таких слов в некоторых случаях улучшает (Storkel, 2005; Hunt, 1974), а в некоторых – ухудшает (Light, 1970; Klein, 2001) восприятие, узнавание и воспроизведение этого слова. В результате выполненного аналитического обзора было выявлено, что даже в пределах ограниченной области лексического анализа многозначности уже полученные другими исследователями результаты приводят к противоречивым выводам. Существующие модели понимания уточняющих слов, имеющие поддержку со стороны ряда исследований, не способны объяснить данные, полученных в других исследованиях.

Для устранения явно существующих в проблеме пробелов были специально разработаны методы, включающие комплексный подход к изучению влияния уточняющих слов в перцептивных и мнемических задачах. Влияние синонимов, антонимов и омонимов на восприятие и запоминание изучалось с помощью серии авторских методик. Данные методики позволили экспериментально исследовать влияние не актуализированных в сознании значений слова на восприятие, воспроизведение и узнавание. Эксперименты включали в себя разные когнитивные задачи, на которых тестируются эффекты последствия многозначных слов (воспроизведение, узнавание, решение анаграмм и др.), различные типы материала (вербальный и графический), различные техники предъявления установочного материала, который, предположительно, по-разному влияет на осознание (подпороговый и надпороговый).

Использованные методы включали не только анализ результатов объективных тестов, основанных на распределениях ответов и времени реакции, но и к субъективные отчеты испытуемых, которые дополняли общую картину исследования данной проблемы (например, «инсайтные» реакции испытуемых после того, как им сообщают ранее не осоз-

знанные значения слов омонимов). Для проверки предположения о различном влиянии изменения лексического значения слова при предъявлении синонимов и антонимов использовалась серия экспериментов с подпороговым (семантический прайминг) и надпороговым предъявлением синонимов и антонимов. Для навязывания актуализации тех или иных значений слова предлагались специальные картинки. Предъявляемая вместе со словом картинка могла указывать на разные значения слова (например, вместе со словом ЛУК предъявлялись картинки луковицы и соответствующего оружия) или на одно значение (например, разные фотографии луковиц). Влияние неактуализированных значений слова на когнитивные процессы исследовалось и в задаче решения анаграмм.

Результаты проведенных экспериментов продемонстрировали решающую роль неактуализированных значений слова в процессе смыслообразования. Было показано, что неосознанные значения многозначного слова ухудшают когнитивную работу с этим словом, а сами эти значения имеют тенденцию оставаться неосознанными при повторном предъявлении. Было теоретически обосновано влияние контекста на восприятие омонимов, синонимов, антонимов. Подтверждено различное влияние предъявления синонимов и антонимов на когнитивную деятельность. Вне контекста синонимия за счет увеличения неактуализированных значений ухудшает восприятие и узнавание слова, в то же время антонимия – улучшает, за счет уменьшения числа не актуализированных в сознании значений слова.

*Исследование выполнено при поддержке гранта молодых ученых факультета психологии № 8.23.463.2012, а также при поддержке гранта РГНФ №12-36-01271.*

*А. В. Морозов*

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ЧАСТОТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАСПРЕДЕЛЕНИЙ ЛЕММ В ТЕКСТАХ**

Активные исследования опосредованного общения по изучению интернет сферы (Волохонский, Зайцева, Соколов, ред., 2006), работы распределенных команд (Марарица, 2007), воздействия информационных сообщений (Морозов, 2011) сформировали запрос на разработку методики анализа множества коротких текстов. Лингвистические процедуры оценки частот (Арапов, 1988) используют тексты в десятки тысяч слов и малопригодны для анализа коротких текстов личных

дневников или служебной переписки, а их результаты имеют структурный характер, т. е. не соотносятся с содержательной стороной текстов. Преодолеть разобщенность структуры и содержания можно, создав процедуру, сочетающую частотный и содержательный анализ. Г.Я. Мартыненко (1978) показал, что корректные распределения вычисляются и на относительно небольших массивах, а сопоставление их между собой позволяет сделать выводы о системных различиях в текстах.

Для прикладных исследований разработана процедура сравнительного частотно-содержательного анализа (СЧСА) распределений лемм. Процедура строится на оценке вероятности появления леммы в каждой группе текстов и последующего содержательного сравнения определенных зон вероятностного распределения. Закон Ципфа (Zipf, 1932) постулирует постоянство произведения вероятности появления слова в тексте на его смысловую нагрузку. Расчеты Б. Мандельброта (1973) показали, что вероятность может быть корректно преобразована в ранговую позицию, что позволяет использовать свойства кривой распределения лемм для выделения групп слов, обладающих общими семантическими характеристиками. Всего выделено пять вероятностно-семантических зон.

1. Стоп-слова – обеспечивают грамматическую связь, не имеют самостоятельного значения.

2. Семантические примитивы – понятны без словаря и одинаково трактуются в других языках, не являются предметом обсуждения в текстах (Wierzbicka, 1972).

3. Тематические примитивы – активно используются в тематических текстах, понятны для специалистов, не являются предметом обсуждения в профессиональных текстах (Маничев, Сытова, 2004).

4. Ключевые слова – раскрывают основное содержание предложений текстов, передают основной смысл сообщения.

5. Выразительные слова – демонстрируют оттенки смысла и отношения к сказанному, формируют своеобразие конкретного текста.

Для получения частотных данных используется набор программ, разработанный по техническому заданию Ю.Ю. Милешкиной, который подсчитывает частоты всех лемм и строит графики распределения. Содержательный анализ проводится для основного массива текстов, а остальные выступают в роли семантического фона. Качество анализа во многом определяется набором текстов, выбранных для такого фона. Методические детали применения СЧСА отработаны в нескольких исследованиях и в рамках учебных курсов по направлению «Психоло-

гия». СЧСА эффективен для подготовки стимульного материала, для обеспечения однородности стимулов; оценки контролируемых параметров текстов; изучения особенностей отдельных авторов или групп авторов; систематизации поиска теоретических материалов при подготовке квалификационных и диссертационных исследований.

*И. Н. Погожина*

### **ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНОЙ ДЕЦЕНТРАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ: ХЬЮЗ ИЛИ ПИАЖЕ?**

В области разработки и использования методов диагностики логического мышления остается дискуссионным вопрос об однозначной трактовке результатов диагностики эгоцентрической позиции у дошкольников. Согласно Пиаже, эгоцентризм является главной особенностью детского мышления. Он обуславливает такие его особенности, как неспособность выполнить логические операции сложения и умножения класса, систематически упорядочивать объекты по какому-либо признаку, понимать принцип сохранения. Децентрация характеризует переход от дооперационального интеллекта к стадии конкретных операций и появление соответствующих этой стадии логических структур (классификации, сериации), образование понятия сохранения. Подход Пиаже к когнитивной эгоцентричности как исходной точке детского развития неоднократно подвергался критике, как в экспериментальном, так и в теоретическом аспектах. Было показано, что сохранение логико-структурного содержания задач Пиаже и приближение их формы к жизненному опыту ребенка резко снижает уровень эгоцентризма у детей (Maratsos, Hughes, исследования в рамках theory of mind и др.).

Существование самого феномена детского эгоцентризма до сих пор подвергается сомнению. Возникают два вопроса. Что стоит за результатами диагностики феномена эгоцентризма, полученными с помощью разных диагностических инструментов? Как результаты диагностики децентрации, полученные разными методами, соотносятся с развитием других показателей логического мышления у дошкольников?

Мы провели эмпирические исследования характера взаимосвязи между уровнями развития децентрации, измеренными разными методиками (модифицированная методика Пиаже «Три горы» и методика Хьюза «Кукла-полицейский и кукла-мальчик»), и уровнями развития конкретно-операциональных структур логического мышления (классификации, сериации, понимания принципа сохранения) у дошкольни-

ков с использованием метода ранговой корреляции Спирмена. С каждым из 80 испытуемых, посещающих детские дошкольные учреждения, проводилась индивидуальная диагностика: предлагалось сначала решить задачи на децентрацию, затем – на классификацию, сериацию, понимание сохранения. Был подтвержден факт несовпадения результатов диагностики децентрации, полученных с помощью методик Хьюза и Пиаже. Но дети, успешно решающие задачи Хьюза, не демонстрируют столь же высоких уровней владения конкретно-операциональными структурами (классификация, сериация, сохранение). Из 72 детей, децентрированных по методике Хьюза (III стадия), только у 31 % полностью сформирована классификация, у 40 % – сериация и 33 % понимают принцип сохранения. То есть конкретно-операциональные структуры сформированы менее чем у половины испытуемых. В то время, как при наличии децентрации по методике Пиаже (III стадия) у всех детей (100 %) полностью сформированы операция сериации и понимание принципа сохранения (III стадия), подавляющее большинство детей (84 %) операционально классифицируют.

Исследование корреляционных связей с использованием метода ранговой корреляции Спирмена между уровнями децентрации, измеренными двумя методиками, и уровнями развития логических операций показало, что:

1. Несмотря на кажущуюся противоположность результатов диагностики децентрации по методикам Хьюза и Пиаже по линии «сформировано / не сформировано», учет промежуточных стадий (частично сформировано) при анализе результатов показывает наличие положительной статистически значимой корреляционной связи между уровнями децентрации, измеренными разными способами (высокая значимая корреляция).

2. Ни по одной паре исследуемых параметров между умением децентрироваться, измеренным разными методиками, и уровнями сформированности логических операций нет статистически значимых различий.

3. Существует согласованное изменение показателей умения децентрироваться (измеренного разными способами) и развития конкретно-операциональных структур: чем выше показатели умения децентрироваться, тем выше уровни сформированности логических операций классификации, сериации и понимания принципа сохранения.

Методики диагностики децентрации Хьюза и Пиаже следует рассматривать, на наш взгляд, скорее как дополняющие, а не исключающие друг друга при оценке общего уровня развития логического мышления ребенка. Отсутствие децентрации по Хьюзу (I стадия) свиде-

тельствует о том, что конкретно-операциональные структуры находятся лишь в самом начале своего формирования, полная децентрация по Пиаже (III стадия) – о завершении их формирования.

*В. Е. Погребницкая*

### **СИТУАЦИОННЫЙ ПОДХОД: МЕТОДЫ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

Для выявления спектра методических решений, принятых в отечественной психологической науке, и границ их применения в контексте ситуационного подхода были проанализированы публикации в 26 ведущих российских журналах за последние 10 лет, авторы которых применяют в своих исследованиях элементы ситуационного подхода. Практически отсутствуют исследования, использующие ситуационный подход в «чистом виде». Однако он применяется для получения конкретной информации о ситуации или измерения каких-либо характеристик ситуации в контексте конкретного исследования. Представленная группировка методов не является классификацией в строгом смысле – она позволяет продемонстрировать разнообразие подходов и тонкости методических решений, применяемых исследователями при изучении различных аспектов ситуаций. Далее приводятся краткие описания выделенных групп методов (с %): их преимущества, ограничения и применимость в рамках ситуационного подхода (далее – СП).

Личностные опросники (46,3). Не учитывают контекст ситуации. Результаты адекватны в рамках вероятностных тенденций применительно к конкретной выборке. Для интерпретации полученных результатов в аспекте СП требуется разработанная теоретическая база и использование методов, учитывающих ситуационный контекст.

Эксперимент (16,7). Особенности поведения испытуемых в создаваемой экспериментальной ситуации отражают на разных уровнях абстракции типичные для жизненных ситуаций действия. Результаты могут быть адекватно проинтерпретированы только с учетом условий, в которых они получены. Эффективен при изучении особенностей поведения испытуемых в локальных ситуациях, где можно выделить 3–4 свойства.

Проективный метод (9,3.) Допускают множество возможных интерпретаций стимула при восприятии его испытуемым, складывающихся в уникальную систему личностных смыслов. Интерпретация зависит от квалификации диагноста, таким образом, выносимые суж-

дения носят субъективный характер. Эффективен для выявления скрытых, неосознаваемых особенностей восприятия / реагирования человека на предложенную ситуацию.

Тесты способностей / компетенций (8,3). В рамках СП применимы для дифференциации испытуемых по определенным способностям, для использования их в качестве независимых переменных при дальнейших исследованиях.

Экспертная оценка (6,5). Количественная оценка выраженности изучаемых свойств / элементов поведения. Не всегда является достоверной мерой – восприятие эксперта подвержено субъективным искажениям. Гибкий метод, легко модифицируется под новые задачи.

Интервью / беседа (5,6). Дают разностороннюю информацию о личности человека, его жизненной ситуации и изучаемой проблеме. Качество полученных данных зависит от квалификации интервьюера и степени доверительности установленного контакта. Эффективны при углубленном изучении индивидуальных особенностей отдельного человека. Для обобщения информации и расширения границ выводов требуются обширный материал и сходные ситуации. Для выявления общих закономерностей необходима операционализация изучаемых признаков.

Аппаратурный метод (3,7). Позволяет регистрировать показатели непосредственной реакции человеческого организма на стимул или предложенные в исследовании условия. Измеряемые показатели – не сами поведенческие реакции, а их косвенные физиологические индикаторы. В рамках СП нужно понимать, какой показатель какому элементу ситуации соответствует.

Биографический метод (1,9). Позволяет анализировать представления человека о своем жизненном пути, оценивать жизненные стратегии и реальные результаты деятельности личности. Сложности – описательность получаемого материала, подверженность прошлых событий ошибкам памяти. Описывает основные жизненные события, составляющие личный жизненный опыт человека.

Психосемантический метод (1,9). Позволяет выявлять индивидуальную систему значений, картину субъективного мира личности. Если шкалы для оценивания предлагаемых объектов не рассматриваются испытуемым как существенные, результат диагностики не будет адекватно отражать его индивидуальное личностное знание. Дает ценную информацию для описания ситуационных переменных.

Проведенный анализ показал, что применяемые психологические методики могут использоваться при уточнении теоретических основа-

ний, позволяющих релевантную интерпретацию, а также для описания отдельных аспектов поведения личности в ситуации. Практически все выделенные группы методов требуют подкрепления дополнительным методическим инструментарием для исследований в рамках ситуационного подхода.

*А. С. Седунова, Э. Р. Агаджанова*

### **ЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ: БИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

В исследовании рассматривались проблемные вопросы, связанные с поиском психологических особенностей жизненных ориентаций студентов различных специальностей, жизненные ориентации понимаются как самые общие детерминанты жизнедеятельности человека, определяющие общую направленность жизни человека и реализующиеся в конкретных ситуациях его жизнедеятельности (Е.Ю. Коржова). Как соотносятся жизненные ориентации личности и ее практическая деятельность (например, профессиональная)? Как взаимосвязаны жизненные ориентации и индивидуально-личностные характеристики? Постановка проблемы исследования связана с актуальными вопросами современной психологии развития, поскольку именно жизненные ориентации личности являются не только индикатором социально-культурной ситуации в молодежной среде, но и фактором становления личности, определяющим ее будущее.

В данной статье мы обращаемся к преимуществам биографического метода, которые можно обозначить как возможности реконструкции (моделирования) личностного опыта. В современных психологических исследованиях представлено разнообразие форм и целей применения биографического метода, которое позволяет рассмотреть отдельные методики и провести их сравнительный анализ (Н.А. Логинова). Прикладные технологии анализа жизненного пути личности включают также приемы графического моделирования субъективной картины жизненного пути и психологического времени (прием «автопортрета», описанный П. Ржичаном (1983), каузограмма (А.А. Кроник, 2008), методика рисуночных метафор «Жизненный путь» И.Л. Соломина (2008) и др.). Адаптируются зарубежные методы исследования (примером является биографический опросник «BIV» в адаптации В.А. Чикер, 2003). Использование информационных технологий позволило расширить возможности экспресс-интерпретации показателей на основе ком-

пьютерной диагностики (каузометрическая программа Lifeline, Кро-ник, 2008).

Использование приемов моделирования в контексте биографического метода позволяет реализовать прогностический и развивающий потенциал метода. Так, Э.Ф. Зеер, характеризуя развивающееся профессионально-образовательное пространство, подчеркивает, что реализация функций психологического сопровождения обеспечивается лично-ориентированными технологиями профессионального развития, среди которых методы проектирования альтернативных сценариев профессиональной жизни и ретроспекции профессиональной жизни (психобиографии).

В эмпирическом исследовании мы дополнили биографические методики (Д.В. Желателева; Е.Ю. Коржовой; И.Л. Соломина) данными психодиагностических тестов (16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла; тест смысловых ориентаций (СЖО) адаптированный Д.А. Леонтьевым). Эмпирическую базу составили студенты ведущих вузов г. Ульяновска различной профессиональной направленности, было обработано 425 протоколов исследования. Полученные результаты позволили определить соотношение между выраженностью жизненных ориентаций личности и спецификой профессиональной деятельности. В частности, представители гуманитарных специальностей продемонстрировали представления о жизненном пути как сложном целенаправленном процессе, связанном с большими усилиями для достижения значимого результата. Важность способности целенаправленно управлять своей жизнью подтверждается и значимой корреляцией со шкалами самоконтроля, полученной для рассматриваемой группы. Для представителей технических специальностей жизненный путь многообразен и альтернативен, им не требуются в таком количестве жизненные ресурсы для осуществления себя в профессиональном и личностном плане, поскольку многообразие связывается респондентами со снижением трудности жизненного пути. Данные подтверждаются тем, что студенты этой группы значимо выше удовлетворены процессом своей самореализации. Корреляционный анализ подтверждает роль показателя трансситуационного творчества в проектировании жизненного пути.

Результаты исследования определяют дальнейшие перспективы внедрения биографических методов в технологии психологического сопровождения на этапе профессиональной подготовки: актуализацию профессионального мировоззрения и самосознания, расширение личностных ресурсов молодого специалиста.

*Р. Ф. Сулейманов*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Изучение музыкального слуха у детей дошкольного возраста затруднено из-за того, что практикующая диагностика не позволяет в полной мере выявить его традиционными способами, когда ребенка просят пропеть голосом сыгранную ноту или мелодию, а также хлопнуть ладошками ритм. Отсюда возникает проблема создания такой психологической диагностики, которая бы была приемлема для дошкольников. Ниже предлагается психологическая диагностика музыкального слуха для дошкольников, построенная на основе принципа сравнения между собой отдельных компонентов нотного текста.

В музыкальной психологии выделяют различные уровни и виды музыкального слуха, в частности, такие его виды, как мелодический, гармонический, динамический, штриховой, ритмический (Сулейманов, 2005). Учитывая возраст детей, мы остановились на трех видах как основных. Это музыкально-ритмическая способность (субтест «Ритм») – способность воспринимать ритмический рисунок, мелодический слух (субтест «Мелодия») – способность к восприятию одnogолосной ладоокрашенной мелодии и гармонический слух (субтест «Аккорды») – способность к восприятию созвучий и гармоний. Диагностика проводится индивидуально с каждым ребенком. После прослушивания двух ритмических рисунков (мелодий, аккордов) испытуемым необходимо было ответить: одинаковые они или разные. Если ответ правильный, диагност отмечает «+», и наоборот. В каждом субтесте по 20 заданий, которые расположены в порядке от простого к сложному. Всего их 60. Количество идентичных и различных примеров одинаково (по 10 заданий в каждом субтесте).

В качестве примера приведем результаты диагностики музыкального слуха у дошкольников 6 и 7 лет. Испытуемыми были 25 детей дошкольного возраста, которые не занимаются специальным развитием музыкальных способностей, а проходят основную программу по музыкальному воспитанию в детском саду, и 25 детей, которые с 3–4-летнего возраста занимаются в музыкальной школе на отделении «Раннего эстетического образования» и целенаправленно развивают музыкальные и эстетические способности. Предполагалось, что дети, которые занимаются в музыкальной школе (1 группа), имеют более развитый музыкальный слух по сравнению с детьми, которые занимались музыкой лишь в детском саду (2 группа). Результаты показали

следующее. По ритму средний балл у дошкольников 1-й группы 9,36 балла, у 2-й – 8,96 балла. По тесту «Мелодия» соответственно 9,52 и 8,84 баллов. По тесту «Аккорды»: 7,48 и 6,56 баллов. По интегральному показателю (средний показатель по всем трем субтестам) у первой группы 8,79 баллов, у второй – 8,12. Результаты показали, что дети, занимающиеся в музыкальной школе, имеют более высокие баллы по всем трем субтестам по сравнению с детьми, которые занимаются по традиционной программе в детском саду. При сравнении результатов субтестов между собой видно, что способность к ритмическому рисунку и мелодический слух у детей развиты лучше по сравнению с гармоническим слухом. Объясняется это тем, что гармонический слух в филогенезе образовался позже других видов музыкального слуха и занимает в иерархии более высокую позицию, имеет более сложную природу, поэтому и формируется позже других видов.

Таким образом, эксперимент показал, что созданный инструмент позволяет достаточно быстро и точно диагностировать уровень развития видов музыкального слуха у дошкольников, что дает возможность на практике целенаправленно их развивать. Остается вопрос: с какого возраста возможно диагностирование музыкального слуха у дошкольника? Думается, дополнительное исследование позволит ответить и на этот вопрос.

На аналогичной основе возможно создание методики развития видов музыкального слуха. В данном случае процесс развития будет аналогичен процессу диагностики.

*В. В. Цветков*

### **СТАНДАРТИЗАЦИЯ ТЕСТА «ОПРОСНИК ВОСПИТАННОСТИ И НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ»**

Духовно-нравственное воспитание является важной частью современного образования. Однако инструментов для измерения воспитанности как результата целенаправленного педагогического воздействия нет. Нами предпринята попытка создания теста, позволяющего измерить воспитанность и уровень нравственного развития школьника. Теоретическая основа теста – теория воспитания и концепция В.Н. Мясищева, в которой личность рассматривается как система отношений. Внутренний конструкт теста – отношение человека, опосредуемое культурными, социальными, экономическими и историческими факторами.

Методологической основой теста является системный подход. Опросник состоит из 103 вопросов. Шкалы соответствуют когнитивному, эмоциональному и поведенческому уровню отношений; числовым значениям шкал (от 1 до 7 баллов) соответствует вербальный континуум «низко–высоко», «слабо–сильно», «никогда–всегда». Проведена лингвистическая экспертиза теста. 14 из 20 шкал имеют нормальное распределение.

Посредством корреляционного анализа выделены два блока. Блок «Воспитанность» состоит из шкал: 1. «Отношение к себе», 2. «Отношение к здоровью», 3. «Отношение к людям», 4. «Отношение к деятельности», 5. «Отношение к природе», 6. «Отношение к прекрасному», 7. «Коммуникативность», 8. «Саморегуляция», 9. «Толерантность», 10. «Патриотичность», 11. «Отношение к времени», 12. «Познавательная активность», 13. «Самовоспитание», 14. «Отношение к семье». Блок «Нравственность» состоит из шкал: 1. «Милосердие», 2. «Надменность», 3. «Альтруизм», 4. «Порядочность», 5. «Честность», 6. «Зависть».

Апробация проводилась на 480 учащихся школ Санкт-Петербурга в 2010–2011 гг. Стандартизация теста проводилась на 460 школьниках 6–11 классов (12–17 лет) общеобразовательных школ в 2011–2012 гг. Разработаны нормы для женской и мужской популяции. Абсолютные значения переведены в Т-шкалу. Валидность конструктивная. Отношения, формируемые в процессе воспитания, становятся неотъемлемой частью личности, т. е. воспитанность приобретает чертологические свойства. Факторная структура блока «Воспитанность» (метод Главных компонент, varimax) имеет 14 шкал с факторной нагрузкой 63,75 % дисперсии, блок «Нравственность» имеет 6 шкал с факторной нагрузкой 62,34 % дисперсии. Факторизация почти полностью соответствует выявленным содержательно-корреляционным шкалам, что согласуется с теоретическим обоснованием. Поскольку шкалы имеют высокую внутреннюю согласованность ( $r = 0,19 - 0,86$ ;  $p \leq 0,001$ , коэффициент Пирсона), то можно утверждать, что близкие по своей направленности отношения складываются в устойчивые подсистемы. Валидность внешняя. Данные теста сопоставлялись с 14-ФЛЮ Р. Кеттелла и тестом «Я-концепция». «Я-концепция», являясь ядром личности, наиболее близко отражает отношения человека к чему-либо.

Для выявления взаимосвязи системы отношений и «Я-концепции» проведено исследование школьников ( $N = 153$ ). Использовалась шкала «Я-концепции» Е. Пирса, Д. Харриса. Выявлены сильные и многочисленные корреляции:  $p \geq 0,05 - 24,5 \%$ ,  $p \leq 0,05 - 11,2 \%$ ,  $p \leq 0,01 - 14,0 \%$ ,  $p \leq 0,001 - 50,3 \%$ . Связи со шкалами теста Р. Кеттелла более

слабые и бедные. Выявлены положительные корреляции ( $p \leq 0,05 - 0,01$ ) с факторами «G», «I», «Q3» и отрицательные с фактором «O». Данные связи неслучайны, так как затрагивают поведенческий компонент личности, обусловленный социальными требованиями и взаимоотношениями со взрослыми. Валидность дифференциальная. Выявление чувствительности теста к особенностям воспитанности и нравственности школьников разных социальных групп проводилось на выборке детей из социально благополучных семей ( $n = 60$ ), детей-сирот ( $n = 58$ ) и учащихся вечерней школы ( $n = 54$ ). Получены достоверные различия по шкалам «Саморегуляция», «Толерантность», «Патриотичность», «Самовоспитание» (критерий Манна–Уитни) в выборке «благополучных» детей и детей-сирот. Также получены достоверные различия по 12 шкалам из 20 в выборке детей из благополучных семей и учащихся вечерней школы.

Повторное исследование, в котором приняло участие 85 человек, проводилось через один месяц. Корреляции (коэффициент Спирмена) находятся в диапазоне  $r_s = 0,50 - 0,79$ ;  $p \leq 0,001$ , что указывает на высокую ретестовую надежность.

Исследование показало, что воспитанность и нравственность имеют взаимосвязанную многоаспектную природу и, независимо от направленности личности, образуют систему, «врастающую» в нее. Данный тест является личностным тестом и имеет перспективу применения в разных областях психолого-педагогической практики.

*Ю. В. Чиркова*

### **ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ ЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ РАЗВИТИЕМ**

Выявление защитных механизмов детей, имеющих нарушенное развитие, дает психологу прекрасную возможность для анализа адаптивного потенциала ребенка, а затем разработки стратегии психологического сопровождения и психотерапевтической работы. Проблема диагностики механизмов защиты до сих пор находится в центре научных споров вокруг возможностей выявления бессознательных процессов. Зарубежные специалисты опираются на четыре основных метода: интервью, опросники, тесты и проективные методики.

Одним из самых результативных способов идентификации бессознательных процессов является психологическое обследование на базе клинического интервью. Опираясь на собственный многолетний опыт

работы с детьми, имеющими различные проблемы в развитии, мы констатируем высокую эффективность использования проективных методик. Учитывая проблему субъективизма в интерпретации данных, полученных с помощью таких методик, как Тест детской апперцепции или «Чернолапка», на наш взгляд, необходимо параллельно использовать метод экспертных оценок, широко применяемый в психологии личности. Экспертные оценки наиболее целесообразно проводить не в виде описания качественных проявлений свойств, а в виде оценки степени того или иного свойства или элемента поведения. Эксперты должны фиксировать выраженность более или менее дробных элементов поведения, не связанных с обобщениями.

В рамках изучения возможности использования диагностического комплекса было проведено пилотное исследование, в котором в качестве объекта выступили 80 младших школьников в возрасте 9–11 лет. В первую группу были включены слабовидящие дети (vis от 0,08 до 0,2 с коррекцией на лучше видящий глаз); во вторую группу вошли слабослышащие младшие школьники с I-й и II-й степенью тугоухости; третью группу составили нормально развивающиеся школьники. Взрослым, находящимся в тесном контакте с данными детьми (учителям, воспитателям и педагогам, ведущим различные кружки и спортивные секции), было предложено заполнить карту экспертной оценки защитных механизмов у ребенка. Данный опросник является авторской модификацией методики Ж.К. Перри.

Исследование показало, что 50,2 % детей, не имеющих нарушений в развитии, интенсивно использует защиту по типу отрицания. У детей с отклонениями в развитии наблюдается своеобразие в использовании механизмов защиты: для слабовидящих детей характерно интенсивное использование рационализации, а для слабослышащих детей – замещения.

На наш взгляд, нарушение зрительного и слухового восприятия у детей во многом определяет особенности их защитного поведения. У слабослышащих детей низкая выраженность отрицания, связанная с сужением информационного потока, поступающего через речь, и, как следствие, уменьшение поступления негативной, потенциально тревожной информации, от которой дети в норме ограждаются путем этого защитного механизма. В то же время снижение способности выражать свои мысли, чувства, эмоции через слово непосредственно в конфликтной ситуации у детей с нарушением слуха приводит к интенсивному использованию замещения. Дети с нарушением зрения интенсивнее всего используют рационализацию. Можно предположить, что

эта закономерность связана с ограничением приложения человеческих сил из-за нарушения зрения. Многие операции и виды деятельности требуют постоянного зрительного контроля, поэтому недоступны слабовидящим детям. Для слабовидящих детей характерен механизм защиты, связанный с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, благодаря которой собственное поведение предстает как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам.

Параллельно с экспертными оценками нами использовался Опросник защитного стиля (Д. Эндрюс).

По результатам обследования у 57,5 % детей, не имеющих нарушений в психическом развитии, была выявлена высокая выраженность зрелых защит. У детей с сенсорными нарушениями этот показатель значительно ниже. Полученные данные указывают на высокую интенсивность использования невротических защит детьми, имеющих дизонтогенез. Анализ результатов позволил сделать вывод, что дети без нарушений в психическом развитии чаще используют защиты с высоким адаптивным уровнем по сравнению с детьми, имеющими сенсорные нарушения.

Использование метода экспертных оценок в сочетании с Опросником защитного стиля и проективными методиками может оказывать неоценимую помощь в работе психолога для выявления и фиксации защитных механизмов у детей младшего школьного возраста.

*С. А. Шаповал*

### **К УСТАНОВЛЕНИЮ ГРАНИЦ «КОРИДОРА ПОНИМАНИЯ» ПРИ РАЗРАБОТКЕ ДИАГНОСТИКИ ЧТЕНИЯ**

Диагностика чтения (точнее, диагностика качества чтения и понимания текста) – одно из самых востребованных сегодня направлений психолого-педагогического изучения состояния дел в отечественном образовании, в особенности в связи с осмыслением результатов российских школьников в исследовании PISA (Цукерман, 2010).

В отечественном образовании независимая проверка умения понимать текст происходит, в частности, в рамках ЕГЭ. Экзамены по русскому языку, литературе, истории и обществоведению включают часть «С», где экзаменуемый анализирует предложенный текст и в свободной форме отвечает на задаваемые вопросы, пишет эссе, небольшое сочинение на предложенную тему и т. п. Однако не все из

этих диагностических по своему замыслу инструментов обеспечивают достоверность полученных результатов – их КИМы не отвечают требованиям валидности (Аванесов, 2006; Шаповал, 2011). Между тем ситуацию можно исправить, применив к педагогическим продуктам общенаучные требования обеспечения корректности (Шаповал, 2010), тем более, что с психологической точки зрения, оценивая (а значит, и изучая) письменные высказывания, мы применяем метод анализа продуктов деятельности.

Б.Г. Ананьев, характеризуя метод анализа продуктов деятельности (изделий, художественных, литературных, научных произведений, изобретений и рационализации, школьных сочинений и учебных работ), указывал, что «для каждого из этих видов продукции человеческой деятельности должна быть разработана соответствующая техника анализа» (Ананьев, 2001). К «технике анализа» Б.Г. Ананьев относил измерения определенных количественных характеристик, а также оценку качества, в том числе новизны и индивидуальности результатов теоретической и практической деятельности.

Для диагностики качества чтения и понимания текста к этому ряду следует добавить и параметр адекватности понимания. Для технологической разработки необходимо наличие критериев, устанавливающих «коридор понимания» (А.А. Брудный), за пределами которого приходится говорить уже о непонимании.

Диагностика грамотности чтения разработана нами для исследования, проведенного отделом социологических исследований РГДБ (В.П. Чудинова и др. Чтение и читательские практики московских подростков – 2011). Проведено обоснование выбора текстового материала и специфики конкретного задания, проверена принципиальная доступность решения, определены границы «коридора понимания», разработаны критерии, в диагностический пакет включены варианты эталона адекватного и примеры неадекватного понимания.

Использовался фрагмент фантастической повести С. Лема «Дневник, найденный в ванной», в которой, в частности, описываются последствия «эпидемии папиролиза». Один из вопросов к тексту формулировался прямо: «Как вы поняли, что такое папиролиз?». Папиролиз, очевидно, – распад бумаги. Это ясно как из состава слова («папир» и есть бумага, а в химии есть термины «электролиз», «гидролиз»), так и из контекста, где в последнем предложении описывается сама катастрофа. Для понимания смысла следовало быть внимательным не только к составу слова, но и к контексту: так, слово «пепел», провоцирующее на интерпретацию происшедшего как пожара, употреблено в

составе сравнения «легкий, как пепел». Таким образом, правильными являются ответы: Распад бумаги; Разложение бумаги; Превращение бумаги в порошок и т. п.

*Е. В. Шварева*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЯВЛЕНИИ СМЕРТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ**

Будущее российского общества прежде всего зависит от того, какие ценности и моральные нормы усваивают современные подростки. Ценность собственной жизни подростка может определяться его жизнестойкостью как системой убеждений о себе, о мире, от которой зависит умение совладать со стрессом, стремление к успешности. Чтобы научить подростков размышлять на темы смерти, необходима систематичная работа, в процессе которой учащиеся узнают о том, что такое смерть с точки зрения науки, задумаются над вечными вопросами человечества. Повышение важности собственной жизни можно достигать при помощи повышения уровня жизнестойкости как ресурса, способствующего достижению физического и психического здоровья.

В основе построения программы развивающего обучения лежат принципы модели жизнестойкости С. Мадди о взаимосвязи между социальной поддержкой, трансформационным совладанием, практиками здоровья и самой жизнестойкостью, а также методы развивающего обучения: диалогический и эвристический методы.

Цели программы: расширение представлений о проблеме жизни и смерти в сознании подростков; углубление самовосприятия, включенности, контроля и принятия риска личностью, через постоянное использование обратной связи. Задачи программы: 1. Расширить знания подростков о явлениях жизни и смерти. 2. Обогатить представления о жизни, сделать их более насыщенными и разнообразными. 3. Создать условия для развития способности безоценочного принятия смерти и жизни. 4. Развить у подростков умение обсуждать вопросы, касающиеся жизни и смерти, без избегания обсуждения этой темы. 5. Создать условия для формирования стремления к самопознанию, погружения в свой внутренний мир и ориентация в нем. Форма проведения – семинар-тренинг: тренинговые упражнения и их методический разбор, групповые дискуссии, мини-лекции и мультимедиа презентации.

Реализация программы осуществлялась на базе МАОУ СОШ № 3 г. Березники Пермского края с января по февраль 2012. В программе

участвовали 60 учащихся 10–11 классов в возрасте 16–18 лет. Работа в группе совмещала два направления: информационное (ознакомление подростков с научными разработками, касающихся феномена смерти); развивающее (формирование навыков открытого общения, умений совладания в стрессовых ситуациях). На предварительном и заключительном этапе проводилась диагностика: работа с опросником «Тест жизнестойкости» (Д.А. Леонтьев, Е.И. Расказова, 2006), «Свободные ассоциации», «Проективный рисунок». Для выявления ведущих мотивов деятельности у учащихся применялась методика «Оценка уровня притязаний» (В.К. Гербачевский) и качественный самоотчет по проделанной работе.

По результатам реализации программы получены следующие результаты:

1. В целом уровень жизнестойкости увеличился на 9,67 %. При математической обработке результатов с помощью критерия парных выборок обнаружены существенные позитивные изменения компонентов жизнестойкости.

2. Оригинальность («Свободные ассоциации», «Проективный рисунок») имеет тенденцию к увеличению, поскольку возросло количество «единичных» (лично-значимых) ассоциаций и сюжетных решений, уменьшилось количество универсалий.

3. Обработка самоотчетов показала, что ни один из подростков никогда не участвовал в подобных мероприятиях, касающихся обсуждений темы смерти; 78 % участников впервые разговаривали с кем-либо про смерть, для 65 % участников раскрыть темы смерти позволила необычная форма работы в виде конференций и круглого стола.

4. Наиболее выраженные мотивы деятельности, выявленные у учащихся: «познавательный мотив» как индикатор заинтересованности подростков в результатах деятельности; «внутренний мотив» как показатель проявления интереса к выполняемым упражнениям и заданиям; «волевое усилие» и «оценка своего потенциала» отражает заинтересованность в достижении учащихся.

Таким образом, программа развивающего обучения оказала позитивное влияние на развитие уровня жизнестойкости; расширила область знаний подростков относительно понимания феномена смерти; позволила овладеть навыками и психологическими приемами, направленными на создание положительного образа «Я», совладание со стрессовыми ситуациями, применение навыков саморегуляции (техники расслабления и визуализации).

*Т. В. Шелонина, С. В. Горбатов*

## **ТРИАДНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ СИСТЕМЫ ОТНОШЕНИЙ ЛИЦ С НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ**

Наркотическая зависимость является наиболее распространенной и опасной болезнью аддиктивного круга. Особую озабоченность вызывает вовлеченность в наркобизнес молодежи, поскольку именно эта категория лиц оказывает большое влияние как на формирование криминогенной ситуации в стране, так и на здоровье нации в целом.

Необходимым условием по созданию антинаркотической среды для населения России является постоянное совершенствование системы пропаганды здорового образа жизни и профилактики зависимого поведения, а также поиск дополнительных мер по противостоянию вовлечения в наркотическую зависимость. На наш взгляд, актуальным является изучение особенности системы отношений лиц с наркотической зависимостью. Именно в сфере отношений впервые возникает почва для развития наркомании.

Предмет исследования – особенности системы отношений лиц с наркотической зависимостью. Объект исследования – две группы испытуемых. Экспериментальная группа – лица с наркотической зависимостью, численностью 100 человек. Нормативная группа – лица, не имеющие наркотической зависимости, численностью 100 человек. Основной гипотезой исследования является предположение о том, что отношения лиц с наркотической зависимостью строятся в триаде: субъект-субъектное отношение к наркотику, субъект-объектное отношение к другим людям, субъект-объектное отношение к себе. В исследовании использовались следующие методики: • Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; • Цветовой тест отношений А.М. Эткинды; • Методика MAPS Э. Шнейдмана; • Тестовая методика для исследования межличностных отношений Д.Н. Собчик; • Методика исследования самоотношения Р.С. Пантелеева.

Были получены следующие результаты. Отношения лиц с наркотической зависимостью строятся в триаде: субъект-субъектное отношение к наркотику, субъект-объектное отношение к другим людям, субъект-объектное отношение к себе.

Субъект-субъектное отношение к наркотику. Лица с наркотической зависимостью, одушевляя и персонализируя наркотик, относятся к нему, как к человеку. Наркотик наделяется атрибутами психической жизни человека. Эмоциональная привязанность к наркотику «персонализируется», а потеря его переживается как потеря какой-то части себя.

Поведение по отношению к наркотику проявляется в его настойчивом поиске.

Субъект-объектное отношение к другим людям. Наркозависимые относятся к людям, как к объектам. Другой человек рассматривается ими с точки зрения полезности, нужности, важности, значимости для них. Симпатия испытывается только к тем людям, которые непосредственно удовлетворяют их потребности. В межличностных отношениях занимается недоверчиво-скептическая позиция, критичность. Окружающие воспринимаются как предметы для манипуляции.

Субъект-объектное отношение к себе. Лица с наркотической зависимостью осуществляют инструментальный подход к самим себе. Им свойственно наличие внутренних конфликтов, несогласие с собой, чувство вины. У наркозависимых отмечается диссонанс между завышенной самооценкой, с одной стороны, и чувством неполноценности – с другой. Их поведение носит компенсаторно-защитный характер.

Использование триадного подхода в изучении системы отношений лиц с наркотической зависимостью позволит более успешно осуществлять профилактику потребления наркотиков молодежью, а также более эффективно проводить психотерапевтическую работу с наркозависимыми.

*О. Ю. Щелкова, М. Н. Ильина, А. М. Алексеева*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ**

Рост психических расстройств в детском и подростковом возрасте ставит задачи совершенствования методов психологической коррекции и социальной реабилитации (Мамайчук, 2010; Лебединская, Лебединский, 2011), что требует изучения факторов, влияющих на уровень социально-психологической адаптации детей с психическими расстройствами. В связи с этим целью исследования явилось определение взаимосвязи между уровнем развития интеллекта и психологической адаптацией детей и подростков с различной психической патологией.

Материал исследования составили данные психологического исследования 100 детей и подростков (90 % – мальчики) в возрасте от 8 до 14 лет, находившихся на стационарном лечении в Центре восстановительного лечения «Детская психиатрия» Санкт-Петербурга. По характеру психической патологии обследованные дети относились к двум основным категориям: 53 % – с преимущественным нарушением

познавательных функций (умственная отсталость, атипичный аутизм с умственной отсталостью, слабоумие различной этиологии); 47 % – с преимущественным нарушением поведения и личности (расстройство личности и поведения в связи с резидуально-органическим поражением головного мозга, смешанные специфические расстройства развития и др.).

Клинико-психологический метод исследования реализовался с помощью составления на каждого ребенка медико-психолого-социального анамнеза по специально разработанной схеме. Для выявления степени социально-психологической адаптации применялась разработанная анкета для родителей. Для психометрической оценки уровня и структуры интеллекта использовался тест диагностики структуры интеллекта Д. Векслера (детский вариант) (Ильина, 2006). Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью двухфакторного дисперсионного анализа.

Анализ медико-психолого-социальных характеристик детей показал: патология беременности выявлена у 70 % матерей, из них у 22 % беременность протекала на фоне хронической алкоголизации и героиновой наркомании; у 60 % детей выявлены различные соматические заболевания на ранних сроках; 62 % детей являются инвалидами по психическому заболеванию; 64 % детей воспитываются в неблагоприятных психологических условиях, из них 31 % детей воспитываются в детских домах и интернатах; 96 % детей имеют нарушения в эмоционально-волевой сфере (аффективная неустойчивость, эксплозивность, эмоциональная огрубленность, неадекватность и др.); у 94 % детей отмечаются различные нарушения поведения (агрессивность, двигательная расторможенность, неконтактность, возбудимость и др.); 44 % детей не адаптированы в детском коллективе, испытывают значительные трудности в общении, у них отсутствуют навыки социального взаимодействия; 62 % детей-инвалидов не адаптированы в социально-бытовой сфере и нуждаются в опеке.

На основе медико-психолого-социальных данных дети были разделены на две группы: 1 – относительно адаптированные дети, 2 – дезадаптированные дети. Эти группы сравнивались по основным интеллектуальным показателям. Различия между группами получены лишь по двум субтестам методики Векслера («Последовательные картинки» ( $p < 0,05$ ) и «Складывание фигур» ( $p < 0,01$ ); с этими заданиями эффективнее справлялись относительно адаптированные дети. Выполнение субтеста «Последовательные картинки» требует детального анализа социальных ситуаций, понимания характера и контекста взаимоотно-

шений, возможности предвосхищения событий и экстраполяции, а выполнение задания «Складывание фигур» – развития эвристических компонентов мышления, быстрого поиска решения задачи.

Таким образом, перечисленные интеллектуальные способности и навыки способствуют адаптивности личности. Показатели общего ( $IQ = 83,3$ ), вербального ( $IQ_v = 81,8$ ) и невербального ( $IQ_{н/в} = 88,1$ ) интеллекта в группе относительно адаптированных детей соответствуют пограничному с умственной отсталостью уровню. В группе дезадаптированных детей показатель невербального интеллекта ( $IQ_{н/в} = 82,9$ ) также находится в пограничной зоне, показатели общего ( $IQ = 79,1$ ) и вербального интеллекта ( $IQ_v = 79,2$ ) соответствуют умственной отсталости в степени дебильности. При этом не выявлено достоверных различий между названными обобщенными показателями интеллекта детей с различной степенью социально-психологической адаптации; не было обнаружено значимых различий по изученным 15 показателям методики Векслера и при учете взаимодействия двух факторов: «диагноз» и «социально-психологическая адаптация».

*С. В. Щербаков*

### **СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ТОЧНОСТЬ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Социальный интеллект – это понятие, которое вошло в современную психологию усилиями таких известных психологов, как Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, Н. Кантор и др. Несмотря на большое число публикаций, посвященных проблеме социального интеллекта, современная психология испытывает дефицит исследований интегративного и обобщающего характера. Отсутствуют четкие разграничительные рамки между смежными с социальным интеллектом понятиями (психометрический интеллект, практический интеллект, мудрость и т. д.), недостаточно изученной остается проблема соотношения общих когнитивных способностей, психометрического и социального интеллектов.

Ряд отечественных психологов отмечают важность социально-перцептивного предвидения в процессе социального взаимодействия (В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, В.Н. Панферов и др.).

Представители социально-когнитивного подхода к интеллекту Н. Кантор и Дж. Килстром выделяют главные составляющие этого феномена: декларативные компоненты (эпизодическая память, концепты)

и процедурные знания (правила, навыки и поведенческие стратегии) и т. д. Пытаясь вписать свои идеи в когнитивно-личностный контекст своего времени, Н. Кантор ссылается на А. Кронбаха, предложившего понятие «обобщенный другой» и считавшего, что имплицитные теории личности должны основываться на обобщенных представлениях о других индивидах (Stonbach, 1955). Н. Кантор и Дж. Килстром полагают, что главное место в структуре социального интеллекта принадлежит социальным представлениям, отражающим систему знаний о людях, ситуациях, нормах и правилах поведения.

В отличие от научных концептов, социальные представления могут иметь нечеткий характер и основываться на эпизодических воспоминаниях и конкретных примерах (Kihlstrom, Cantor, 2011). В нашей работе мы понимаем социальный интеллект как общую познавательную способность, обеспечивающую ориентацию в реальных жизненных и производственных отношениях личности, формирующуюся и проявляющуюся в конкретных ситуациях социального взаимодействия. Мы считаем, что социальный интеллект как важнейший фактор социальной и профессиональной компетентности находит свое отражение в процессе поиска оптимальной стратегии выхода из конфликтных ситуаций.

Для измерения социального интеллекта использовалось 20 конфликтных ситуаций, разделенных на две группы: ситуации конфликта типа «студент – студент» и «студент – преподаватель». Все тестовые задания предусматривали семь вариантов ответов, оценивавшихся по семибалльной системе. Каждый исход соответствовал определенной стратегии выхода из конфликтного положения (уход, борьба, компромисс и т. д.). Как известно, термин «значимый другой» (significant other) был предложен Г. Салливаном. Значимый другой – это человек, который имеет важное значение для жизни индивида. Репрезентации значимых других, по мнению С. Чен, играют важную роль в причинно-следственных оценках ситуации (if-then contingencies) (Chen, 2003).

Таким образом, на основе вышеуказанных литературных данных мы выдвинули предположение о тесной связи социального интеллекта со знаниями и представлениями об особенностях межличностных взаимоотношений с наиболее важными и значимыми партнерами общения студентов.

В нашем корреляционном исследовании проводилось сопоставление уровня социального интеллекта и количественных оценок статуса, социальной дистанции и ряда личностных особенностей наиболее значимых партнеров по общению: ближайших родственников, однокурс-

ников и преподавателей и т. д. В исследовании участвовал 171 студент Башкирского государственного университета (126 девушек и 45 юношей) в возрасте от 18 до 24 лет.

На втором этапе нашей работы проводился непараметрический корреляционный анализ по Спирмену между уровнем социального интеллекта и различными индексами точности и адекватности оценок значимых других. Итоговая выборка составила 67 испытуемых: 12 мужчин и 55 женщин. Средний возраст студентов – 19,4 года. Были обнаружены статистически значимые корреляционные взаимосвязи по всем основным индексам точности оценок.

Мы считаем, что полученные результаты являются подтверждением выдвинутой нами гипотезы и доказательством важной роли адекватных социально-когнитивных моделей партнеров по общению для эффективной организации процессов социального мышления и прогнозирования. Выявилось, что испытуемые с высоким социальным интеллектом основываются на более точных оценках индивидуально-типологических и социально-психологических особенностей значимых других.

## ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

---

*Л. И. Августова*

### **КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ**

Отношение к здоровью представляет собой один из важнейших вопросов, как психологии здоровья, так и психологии профессионального здоровья. В ряде последних исследований отношение к здоровью рассматривается на нескольких уровнях: когнитивном, эмоциональном, ценностно-мотивационном и поведенческом, каждый из которых имеет свои специфические особенности. Когнитивный компонент характеризует знания человека о своем здоровье, об основных факторах, оказывающих влияние на здоровье, понимание роли здоровья в жизнедеятельности. Одним из основных вопросов при исследовании когнитивного компонента остается наименее изученная проблема выделения и анализа критериев здоровья.

Выявление состава и раскрытие содержания критериев физического, психического и социального здоровья является одним из тех ключевых вопросов, от степени разработанности которого во многом зависит мера практической применимости психологии здоровья. Из этого следует, что направление работы по изучению и систематизации критериев здоровья должно предусматривать определенные усилия по их возможной внутренней интеграции, т. е. выделение критериев все более высокой степени общности. Представляется практически невозможным и маловероятным свести оценку физического, психического и социального здоровья к какому-то одному, универсальному критерию.

С целью изучения данного вопроса было проведено исследование по выявлению структуры представлений о критериях здоровья с использованием анкеты для выявления субъективных критериев здоровья человека (Никифоров, Августова, 2009). Общее количество испытуемых по всей выборке составило 1073 человека (190 мужчин и 883 женщины), при этом в исследовании принимали участие как студенты,

так и люди зрелого возраста. Возраст испытуемых варьировал от 21 до 62 лет. В результате исследования выделено 14 обобщенных критериев здорового человека, из которых четыре были отнесены к уровню физического, а по пять критериев – к уровням психического и социального здоровья.

- Уровень физического здоровья: физическое здоровье (хорошее самочувствие, наследственность, сильный иммунитет, ничего не болит, физическая полноценность, отсутствие лишнего веса); энергичность (бодрость, работоспособность, выносливость, подвижность); здоровый образ жизни (отсутствие вредных привычек, физическая активность, занятия спортом, рациональное питание, полноценный сон, режим дня, гигиена, забота о своем здоровье); привлекательный внешний вид (красивый, чистая кожа, румянец, здоровые зубы, здоровая кожа лица, прямая осанка, ясные глаза, блестящие волосы, ухоженный).

- Уровень психического здоровья: психическое здоровье (эмоциональная стабильность, гармоничность, уравновешенность, спокойствие, отсутствие депрессий, срывов, фобий, психическое благополучие); жизнерадостность (оптимист, счастливый, хорошее настроение, веселый, сияющие глаза, радостный, позитивный); активность (желание действовать, целенаправленность, саморазвитие, наличие разнообразных интересов, хобби); интеллектуальное развитие (умный, мыслящий, знающий, любознательный, образованный, здравомыслящий, рассудительный, талантливый); уверенность в себе (отсутствие барьеров в поведении, свободный, самодостаточный, решительный).

- Уровень социального здоровья: адекватность поведения (гармония с окружающим миром, адаптивность, социальная адекватность, гибкость); полноценная жизнь (профессиональная и личностная успешность, социальное благополучие, семья, друзья, удачливый, финансовое благополучие, удовлетворенность жизнью); отзывчивость (добрый, доброжелательный, альтруист, желание помогать нуждающимся, добродушный); нравственное здоровье (соблюдение моральных ценностей, честность, порядочность, социальное здоровье); общительность (коммуникабельный, взаимодействие с другими людьми, открытый, искренний, дружелюбный, неагрессивный).

Представленный перечень высказываний содержит наиболее распространенные, чаще всего встречающиеся критерии. В качестве отдельных, не вошедших в указанный ряд можно назвать следующие критерии: чувство юмора, самоконтроль, волевой, самостоятельный (психический уровень); инициативный, независимый, воспитанный, модный (социальный уровень).

В заключение следует отметить, что и студенты, и взрослые в своих представлениях о здоровом человеке отдают явное предпочтение критериям физического здоровья по сравнению с психическим и, особенно, социальным.

*Т. П. Бартош, О. П. Бартош*

### **СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МАГАДАНА**

Профессиональная деятельность педагогов характеризуется очень высокой эмоциональной и коммуникативной загруженностью. По достижению определенного уровня напряжения организма у них появляются многочисленные симптомы синдрома эмоционального выгорания. Происходит нарастание дизадаптационных процессов и психопатологических состояний невротического или психопатического характера. Нами проводились исследования выраженности симптомов эмоционального выгорания женщин, работающих в средних и средне-специальных образовательных учреждениях г. Магадана – лицее № 1, гимназиях № 13 и № 30 (1-я группа) и профессиональных училищах № 7 и № 3 (2-я группа).

По результатам методики, определяющей уровень эмоционального выгорания (В.В. Бойко), нами показано, что для учителей лицея и училищ Магадана фазы выгорания в основном являются несформированными либо в стадии формирования. Наиболее сформировавшейся фазой у педагогов обеих групп является «резистенция». Это значит, что педагоги в основном выработали индивидуальные способы эффективной психологической защиты от ежедневного стресса, связанного с профессиональной деятельностью. Фазы «напряжение» и «истощение» сформированы у 10 % обследуемых обеих групп. В фазе «напряжение» у педагогов профтехучилища наиболее выраженным и доминирующим является симптом «неудовлетворенность собой» (30 % лиц), который проявляется в недовольстве собой, избранной профессией. У школьных учителей данный симптом практически не сформирован. Однако более выражен симптом «переживание психотравмирующих ситуаций» (30 % лиц), проявляющийся в усилении осознания психотравмирующих факторов в их профессиональной деятельности. Во 2-й группе этот симптом отметили 15 % педагогов. В фазе «резистенция» у 56 % педагогов школ и 30 % учителей училищ сложился симптом «неадекватное эмоциональное реагирование» (зависимость эффективности

делового взаимодействия от настроения и субъективного отношения к ученику). Симптом «редукция профессиональных обязанностей», наоборот, сложился у 50 % учителей училищ и 37 % учителей школ, проявляющийся в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

«Эмоционально-нравственная дезориентация» отмечена у 30 % педагогов обеих групп. Обследуемые могли допускать грубость или отсутствие внимания по отношению к учащимся. Симптом «расширение сферы экономии эмоций», указывающий на нежелание общаться дома из-за усталости от контактов на работе, в среднем выражен у 20 % педагогов обеих групп. В фазе «истощения» у педагогов 1-й группы наиболее выражены симптом «психосоматические и психовегетативные нарушения» (19 % лиц), во 2-й – «эмоциональный дефицит (равнодушие)» (15 % лиц).

Для исследования уровня социальной фрустрированности в различных сферах функционирования педагогов применяли Методику диагностики уровня социальной фрустрированности (УСФ) Л.И. Вассермана (2004). В целом, значения уровня социальной фрустрированности педагогов обеих групп соответствовали неопределенному уровню удовлетворенности различными сферами социального функционирования.

Наибольшая неудовлетворенность была социально-экономическим положением и своим здоровьем. Так, 80 % всех опрошенных педагогов указывали на неудовлетворенность своим материальным положением. По мнению С. Maslach и др. (2001), субъективная неудовлетворенность заработной платой является одним из ключевых аспектов, влияющих на развитие синдрома эмоционального выгорания. В наименьшей степени неудовлетворенность затрагивает сферу взаимоотношений, связанных с взаимоотношениями с родными и близкими и ближайшим социальным окружением.

В итоге можно говорить, что профессиональная деятельность определяет особенности выраженности синдрома эмоционального выгорания у обследуемых. Так, у педагогов школ в большей степени, чем в профтехучилищах, выражены симптомы «переживание психотравмирующих ситуаций», «неадекватное эмоциональное реагирование» и «психосоматические и психовегетативные нарушения». В то же время у педагогов училищ чаще выражены симптомы «неудовлетворенность собой» и «редукция профессиональных обязанностей». Наибольшей зоной социальной фрустрированности педагогов Магадана обеих групп является их материальное положение.

*Р. А. Березовская*

## **РОЛЬ ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ**

Понятие «профессиональное здоровье» интегрирует сложные взаимоотношения человека с профессиональной средой. Гуманистический характер нового научного подхода связан с обеспечением безопасности и надежности профессиональной деятельности, повышением ее эффективности, а также обеспечением профессионального долголетия.

Обратимся к результатам проведенного под нашим руководством дипломного исследования Т.Н. Кишки (2011), целью которого было эмпирическое изучение роли процессуальной мотивации в обеспечении профессионального здоровья медицинского персонала (критериями профессионального здоровья выступали уровень выраженности синдрома выгорания и увлеченности работой).

В качестве гипотезы нами было выдвинуто следующее предположение: высокий уровень процессуальной мотивации медицинского персонала является предиктором низкого уровня выраженности синдрома профессионального выгорания, а также взаимосвязан с высокими показателями увлеченности работой. В соответствии с целью и гипотезой в работе решались следующие задачи: оценить и сравнить особенности проявления синдрома выгорания, феномена увлеченности работой и уровень сформированности процессуальной мотивации медицинского персонала; а также описать взаимосвязи между названными показателями.

В исследовании приняли участие 65 медицинских работников нескольких городских медицинских учреждений Санкт-Петербурга. Все респонденты – женщины; средний возраст 36 лет; средний стаж профессиональной деятельности 14 лет.

Для решения поставленных задач мы использовали следующие психодиагностические методики: опросник «Отношение к работе и профессиональное выгорание» (ОРПВ) В.А. Винокура; опросник «Утрехтская шкала увлеченности работой» (UWES), адаптированный Д.А. Кутузовой; опросник «Диагностика процессуальной мотивации трудовой деятельности» Р. Хакмана и Г. Олдхема, адаптированный И.Н. Бондаренко.

Установлено, что для медицинских работников характерен средний уровень профессионального выгорания (наиболее высокие значения получены по шкалам «напряженность в работе», «эмоциональное истощение» и «профессиональный перфекционизм») и увлеченности

работой (наиболее высокое значение имеет показатель «энтузиазма»). Уровень процессуальной мотивации врачей также можно охарактеризовать как средний, т. е. особенности профессиональных заданий обуславливают такой уровень новизны – сложности деятельности, что квалификация и профессиональные навыки респондентов позволяют им испытывать позитивные эмоции от выполнения своих обязанностей, и волевое принуждение к продолжению работы не требуется (самую высокую оценку получила шкала «значимость задания»).

Анализ результатов корреляционного анализа показал, что общий показатель процессуальной мотивации медицинского персонала положительно коррелирует с показателем увлеченности работой и отрицательно – с интегральным показателем синдрома выгорания. Кроме того, существует обратная связь между уровнем процессуальной мотивации и такими параметрами выгорания, как «удовлетворенность защитой от потери работы», «социальная удовлетворенность», «обратная связь от других» и «удовлетворенность руководством». То есть установлена совместная изменчивость изучаемых переменных: чем выше процессуальная мотивация, тем ниже уровень выгорания медицинских работников, и, наоборот, потеря интереса к деятельности (снижение процессуальной мотивации) может привести к профессиональной деформации и выгоранию.

Опираясь на основные положения теории процессуальной мотивации, мы предположили, что высокий уровень выгорания является следствием низких показателей внутренней мотивации. Для проверки этой гипотезы применялся множественный регрессионный анализ с использованием пошагового метода. Зависимой переменной выступал общий уровень профессионального выгорания; в качестве возможных предикторов рассматривались основные параметры процессуальной мотивации медицинских работников.

В результате регрессионного анализа получена модель, в соответствии с которой изменчивость общего уровня выгорания на 57 % ( $R^2 = 0,566$ ) обусловлена перечисленными ниже показателями процессуальной мотивации (предикторами): удовлетворенность защищенностью от потери работы; обратная связь от других; осознаваемый смысл работы; социальная удовлетворенность; обратная связь от работы.

Таким образом, гипотеза нашего исследования получила подтверждение.

*Р. А. Березовская, А. А. Кириллова*

## **ИЗУЧЕНИЕ ТИПОВ ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИТУАЦИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИЙ**

Интерес к проблеме профессионального здоровья с каждым годом становится все более заметным. В настоящее время в России активно разрабатываются теоретико-методологические и прикладные аспекты психологии профессионального здоровья, целью которой является использование психологических знаний для улучшения качества профессиональной жизни, обеспечения безопасности деятельности, сохранения и укрепления здоровья и психологического благополучия работающих людей.

Результаты многочисленных исследований позволяют говорить о том, что в настоящее время педагогическая деятельность с полным правом может быть отнесена к тем видам трудовой деятельности, которые предъявляют повышенные требования, как к физическому, так и к психическому, здоровью профессионала. Однако следует отметить, что исследований профессионального здоровья преподавателей высшей школы недостаточно, что обуславливает актуальность выбранной нами темы. Целью работы является оценка особенностей профессионального здоровья преподавателей высшей школы. В исследовании приняли участие 68 преподавателей высшей школы гуманитарных ( $n = 36$ ) и естественнонаучных факультетов ( $n = 32$ ); средний возраст респондентов составил 52 года.

Для реализации поставленной цели в работе использовался ряд методик. Но, учитывая ограниченный объем тезисов, мы рассмотрим результаты, полученные с помощью разработанного У. Шааршмидтом и А. Фишером многофакторного опросника поведения и переживаний, связанных с работой (AVEM), в адаптации Т.И. Ронгинской (2002).

С помощью методики AVEM проведена диагностика трех основных сфер личности, определяющих взаимодействие индивида с требованиями профессиональной среды. Начнем анализ полученных результатов с описания такой сферы профессионального здоровья, как профессиональная активность.

Полученные нами данные позволяют говорить о высоком субъективном значении деятельности для преподавателей ( $M = 6,3 \sigma = 1,8$ ) и их выраженном стремлении к совершенству при выполнении заданий ( $M = 5,8 \sigma = 1,5$ ), при этом наблюдается тенденция к низкой способности сохранять дистанцию по отношению к работе ( $M = 3,3 \sigma = 0,9$ ). Иными словами, установлено, что для респондентов характерна высо-

кая вовлеченность в проблемы профессиональной среды при недостаточных умениях организации своего свободного времени, релаксации и отдыха.

Следующей сферой личности являются стратегии преодоления проблемных ситуаций, которые представлены в категориях тенденции к отказу от дальнейшего выполнения профессиональных заданий в ситуации неудачи ( $M = 4,0$ ,  $\sigma = 1,5$ ); внутреннего равновесия ( $M = 4,8$ ,  $\sigma = 1,5$ ), а также активные стратегии преодоления трудностей ( $M = 4,2$ ,  $\sigma = 1,5$ ). Эти признаки отражают два различных способа поведения в трудной ситуации – активное решение проблем или их избегание, но полученные данные не позволяют однозначно охарактеризовать совладающее поведение преподавателей; наблюдается невысокая выраженность активных копинг-стратегий.

Далее рассмотрим особенности проявления эмоциональной усталости к профессиональной деятельности. У респондентов выявлены средний уровень выраженности таких переживаний, как чувство социальной поддержки ( $M = 4,3$ ,  $\sigma = 1,4$ ) и чувство жизненного удовлетворения ( $M = 4,0$ ,  $\sigma = 1,7$ ), и низкие показатели профессионального успеха ( $M = 3,1$ ,  $\sigma = 1,9$ ). Следовательно, в нашей выборке можно обозначить такую проблему, как неудовлетворенность результатами своей деятельности: это означает, что среда, в которой функционируют преподаватели, воспринимается ими как неблагоприятная для реализации своих целей.

Таким образом, обобщая полученные нами данные, на основе анализа показателей отдельных шкал опросника и их взаимосвязей можно говорить о преобладании в нашей выборке профессионального типа риска А, характеризующегося высоким субъективным значением профессиональной деятельности и достаточно высоким уровнем негативных эмоций, являющихся следствием стремления к совершенству и связанной с этим неудовлетворенности эффективностью своей деятельности, а также недостаточной социальной поддержкой. Данный тип может быть отнесен к группе риска с высокой вероятностью быстрого развития синдрома профессионального выгорания, одним из факторов которого является «кризис гратификации» как реакция преподавателей на несоответствие между вложенным усилием и полученным вознаграждением.

В заключение отметим, что полученные результаты могут быть использованы при разработке направлений ранней профилактики психического здоровья преподавателей высшей школы.

*Н. М. Бессонова*

## **ОБРАЗЫ ВОООБРАЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ**

В учебной деятельности наиболее сложными являются ситуации экзаменов, зачетов, где прогноз событий затруднен. Воображение в таких случаях начинает рисовать картины возможного будущего, и состояние определяется скорее не настоящим моментом, а картинами предвосхищаемого будущего. Самообладание и работоспособность здесь зависит от умения учащегося сознательно управлять содержанием образов, рисуемых воображением.

Исследование, в котором приняли участие студенты факультета психологии Кузбасской государственной педагогической академии, посвящено изучению способности управлять состоянием с помощью образов желаемых состояний, рисуемых воображением, а также рассмотрению возможности научения данному методу регуляции в рамках обучающего тренинга. Анализ содержания образов желаемых состояний спокойствия и уверенности, создаваемых воображением испытуемых для регуляции состояний неуверенности и тревоги, показывает, что качество образов, определяемое нами как уровень сформированности, может быть весьма различно.

Сформированность образа оценивается нами через характеристики объема, четкости представления, многоуровневости, гибкости, разработанности, ассоциативности, выделенные в созданной нами матрице исследования образа. Нами обнаружено, что наибольшее значение в формировании образов желаемых состояний принадлежит характеристикам объема (87 %) и количества ассоциаций (75 %), наименьшее – гибкости содержания (24 %) и четкости представления (16 %). Сопоставление уровня сформированности образа со значениями изменения показателей состояния (тесты: САН, ситуативной тревожности Спилбергера–Ханина, методика «Рельеф психического состояния» А.О. Прохорова) методом Угловое преобразование Фишера показывает соответствие между высоким уровнем сформированности и высокими (выше среднего на 1/4) значениями изменения показателей состояния при уровне значимости  $p < 0,01$ .

Теоретической основой создания программы обучающего тренинга по развитию умения регулировать состояния образами воображения послужили представления Ф.Е. Василюка, Л.С. Выготского, О.И. Никифоровой, Д.А. Ошанина, М.С. Шехтера о психологических закономерностях построения образа. Кроме того, мы совершили попытку

синтезировать теоретические представления с известными методами создания художественных образов Д. Родари, М. Чехова, К. Станиславского, С. Эйзенштейна. Тренинг содержал в себе шесть этапов: этап определения потребности и личностного смысла → этап вербальных ассоциаций → этап типизации → этап системного подхода → этап нахождения символической аналогии → этап обобщения. По окончании была выявлена зависимость (при  $p < 0,01$ , критерий Угловое преобразование Фишера) между возрастанием уровня сформированности образов желаемых состояний и способностью эффективно регулировать с помощью данных образов актуально переживаемые неблагоприятные состояния.

У всех участников тренинга зарегистрированы изменения в качестве образов желаемых состояний по характеристикам объема, четкости представления; детальности описания образа; способности к созданию ассоциативного ряда, которая сама по себе является базой для последующего моделирования образов желаемых состояний.

Таким образом, наше исследование показывает зависимость способности студентов к регуляции неблагоприятных психических состояний в ситуациях с затрудненным прогнозом от их умения создавать при помощи воображения образы желаемых состояний высокого уровня сформированности. Уровень сформированности, оцениваемый нами через характеристики объема, четкости представления, многоуровневости, гибкости, разработанности, ассоциативности, не является статичной характеристикой и изменяется, прежде всего, при условии сознательного отношения к образам, активизируемым воображением в трудных ситуациях. Возможно повышение способности студентов к регуляции состояний воображением через обучение навыкам создания образов желаемых состояний в рамках обучающего тренинга.

*Н. А. Гусева*

### **РИСК АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ VII ВИДА**

Аддикцию мы рассматриваем как уход от реальности путем изменения собственного психического состояния. Несмотря на то, что аддиктивное поведение приобретает разные формы, в их основе могут лежать сходные факторы, порождающие внутреннее неблагополучие, которое и побуждает искать способы уйти от неприятной или непереносимой внутренней и внешней реальности.

Нами было проведено исследование с целью выявить факторы риска зависимого поведения у детей и подростков с ЗПР как мишени профилактической работы. В исследовании приняли участие 92 учащихся: 50 учащихся школы VII вида, из них 30 учащихся 7-х классов (средний возраст 13,5 лет), и 20 учащихся начальных классов (средний возраст 9,5 лет). Контрольную группу составили 42 учащихся общеобразовательной школы тех же возрастных групп. Были использованы: анкета «Я и компьютер» (авторская), тест компьютерной зависимости (К. Янг, адаптация В.А. Буровой), вариант теста для родителей младших школьников, опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), анкета выявления риска наркотизации для младших школьников (авторская адаптация анкеты Г. Макеевой), рисуночная методика «Приключения Кузи и Фани» (авторская), цветовой тест отношений, проективные рисунки (Несуществующее животное, Я и мой мир (для подростков), Я в школе), карта наблюдений Стотта.

По данным теста компьютерной зависимости в группу риска попали 40 % учащихся с ЗПР и 36 % нормально развивающихся школьников. В группу риска компьютерной зависимости попали подростки 12–14 лет. Наиболее значимым признаком, отличающим более склонных к компьютерной зависимости учащихся с ЗПР от их нормально развивающихся сверстников, является пользование компьютером в ночное время. Половина подростков с ЗПР и почти треть младших школьников пользуются компьютером в ночное время. Часть подростков с ЗПР регулярно посещает интернет-кафе, все эти подростки попали в группу риска зависимости. Родители или не замечают, что их дети проводят много времени за компьютером, или мало интересуются этим вопросом.

Выявляется возрастная динамика использования компьютера: младшие школьники и младшие подростки играют в компьютерные игры, а старшие проводят больше всего времени в виртуальных сообществах. Это согласуется с тенденцией, выявленной А.Ю. Егоровым, А.Е. Ардашевой и др. Но подростки с ЗПР ищут в первую очередь яркие впечатления, нормально развивающиеся подростки – общение: большинство (68 %) подростков с ЗПР играют в компьютерные игры и только 20 % используют компьютер для поиска информации для учебы. Подростки контрольной группы в основном используют компьютер как средство общения (52 %) и для выполнения учебных заданий – 60 %. Младшие школьники обеих групп играют в компьютерные игры. Вызывает опасение тот факт, что учащиеся с ЗПР чаще отдают предпочтение ролевым играм с видом «из глаз своего компьютерного героя».

Вид «из глаз» провоцирует к полной идентификации с компьютерным персонажем, к полному вхождению в роль. Подростки с ЗПР чаще идентифицируются с героем игры, выбирая его имя как псевдоним в исследовании.

Предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, а также ориентация на чувственную сторону жизни выявлена у 40 % подростков с ЗПР и у 33% их нормально-развивающихся сверстников (по результатам СОП). Выявлены взаимосвязи риска компьютерной зависимости и склонности к употреблению ПАВ с показателями конфликтных отношений с учителями и одноклассниками (по проективному рисунку, ЦТО и карте Стотта). Структура взаимосвязей в выборке детей и подростков с ЗПР дополняется трудностями анализа ситуации и импульсивностью. В группе нормально-развивающихся сверстников склонность к аддиктивному поведению связана с конфликтами в семье, эмоционально-отвергающим отношением к отцу и матери. Возможно, в группе нормально-развивающихся подростков склонность к аддиктивному поведению является частью эмансипации, присущей возрасту, усугубляемой неблагополучной семейной ситуацией. Учащиеся с ЗПР чаще начинают рискованное поведение некритично, импульсивно. Знания о нормах времени использования компьютера и вреде употребления ПАВ в меньшей степени влияет на выбор детей и подростков с ЗПР даже в тестовой ситуации.

Таким образом, важным аспектом профилактики в школе VII вида является развитие способности анализировать ситуацию, определять риск и управлять своим поведением.

*Е. В. Дворцова, И. А. Чувашова*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ И ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

Психологическое сопровождение профессиональной деятельности предполагает создание благоприятных условий становления и развития профессионала. Препятствием этому в профессиях типа «Человек–человек» является эмоциональное выгорание – выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Профессия учителя средней школы предъявляет высокие

требования к эмпатии специалиста. В исследованиях взаимосвязи эмпатии и эмоционального выгорания имеют место противоречивые данные. Достижение определенности позволит разработать адекватные методы профилактики выгорания и реабилитации «выгоревших» специалистов на протяжении всего их профессионального пути.

Цель исследования: выявить взаимосвязь эмпатии и эмоционального выгорания у учителей средней школы на разных стадиях профессионализации. Гипотеза: существуют различия во взаимосвязи эмпатии и эмоционального выгорания у учителей средней школы на разных стадиях профессионализации. Выборка: 117 респондентов – учителя средней школы г. Новокузнецка, из них 24 адепта (стаж 0 лет), 29 адаптантов (стаж  $2,2 \pm 1,2$  года), 30 интерналов (стаж  $7,7 \pm 2,5$  года), 34 мастера (стаж  $24,1 \pm 6,3$  года) (по классификации Е.А. Климова).

Методики: «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой; диагностика эмоционального выгорания В.В. Бойко; «Определение психического «выгорания» А.А. Рукавишника; опросник эмпатии А. Меграбяна; диагностика эмпатических способностей В.В. Бойко. Эмоциональное выгорание по методике В.В. Бойко в группе адептов составляет  $105,2 \pm 60,6$ , адаптантов –  $109,6 \pm 44,3$ , интерналов –  $100,8 \pm 60,3$ , мастеров –  $121,7 \pm 56,3$ .

В группе адептов получены отрицательные корреляции на уровне значимости  $p \leq 0,05$  между: эмоциональным истощением, редукцией профессиональных достижений и присоединением ( $r = -0,42$ ;  $r = -0,46$ ); сформированностью фазы истощения и интуитивным каналом эмпатии ( $r = -0,39$ ). Применение эмпатии адептом обычно ограничивается общением с товарищами и преподавателями, которое связано общими интересами и является комфортным.

В группе адаптантов эмоциональное истощение положительно связано с эмпатией ( $r = 0,48$ ,  $p \leq 0,01$ ), «отсутствие профессиональной мотивации» – с общим уровнем эмпатии ( $r = 0,48$ ,  $p \leq 0,05$ ); сформированность фазы резистенции отрицательно коррелирует с проникающей способностью в эмпатии ( $r = -0,45$ ;  $p \leq 0,05$ ). Взаимодействие адаптанта с клиентом может сопровождаться столь глубоким сочувствием в силу недостаточности навыка «экранирования», что этот процесс может быть психологически травматичным. Однако умение создавать доверительную атмосферу общения предотвращает выгорание у адаптантов.

В группе интерналов выявлены положительные связи между: эмоциональным истощением и эмпатией ( $r = 0,47$ ,  $p \leq 0,01$ ), эмоциональным каналом эмпатии ( $r = 0,42$ ,  $p \leq 0,05$ ). «Отсутствие профессиональ-

ной мотивации» отрицательно связано с присоединением ( $r = -0,77$ ,  $p \leq 0,05$ ). Интернал может так и не овладеть умением сохранять свое психологическое благополучие, даже достигая успехов в работе с клиентами. Предотвращает выгорание у интерналов умение понимать переживания, не перенимая их.

В группе мастеров получены положительные корреляции между: эмоциональным истощением и присоединением ( $r = 0,42$ ,  $p \leq 0,05$ ), рациональным каналом эмпатии ( $r = 0,45$ ,  $p \leq 0,01$ ); «отсутствием профессиональной мотивации» и эмпатией ( $r = 0,74$ ,  $p \leq 0,05$ ). Приобретая характер автоматизированности, процесс эмпатии в общении мастера с клиентом лишается рефлексивной стороны, что приводит к длительным глубоким переживаниям и выгоранию.

Таким образом, у адептов выявлена закономерность: чем выше уровень эмпатии, тем ниже уровень выгорания. Однако с переходом на более высокие ступени профессионального развития данная взаимосвязь приобретает противоположный знак. Так, у адаптантов, интерналов и мастеров превалирует закономерность: чем выше уровень эмпатии, тем выше уровень выгорания. У адаптантов выгорание предотвращает лишь проникающая способность в эмпатии, у интерналов – присоединение, у мастеров же ни одного показателя эмпатии, предотвращающего выгорание, не выявлено.

Результаты исследования подтверждают необходимость психологического сопровождения учителей средней школы на каждой из стадий профессионального развития с целью профилактики эмоционального выгорания и реабилитации «выгоревших» специалистов.

*Р. В. Демьянчук*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Профессиональная деятельность педагога реализуется в условиях воздействия значительного числа негативных производственных факторов, вызывающих состояние интеллектуального и эмоционального напряжения. Наиболее значимыми и закономерными в таких условиях профессионально обусловленными психологическими проблемами являются профессиональный стресс и эмоциональное выгорание.

С целью изучения особенностей профессионального здоровья педагогов, работающих в системе специального образования, нами обследовано 502 человека – педагоги специальных (коррекционных) об-

разовательных учреждений – 264 человека, педагоги общеобразовательных учреждений – 238 человек.

По результатам проведенного нами исследования профессионального стресса следует отметить, что высокий уровень его выраженности у испытуемых не выявлен. В выборке педагогов специальных образовательных учреждений распределение низкого и умеренного уровня профессионального стресса не имеет достоверных различий. Гипотетически это может быть объяснено сопоставимым уровнем мотивации у большинства испытуемых в этой группе. Однако следует учесть, что уровень мотивации не может быть признан единственным фактором. В контрольной группе низкий уровень стресса значимо преобладает над средним и умеренным ( $p < 0,05$ ). При этом статистические различия между средними значениями выраженности профессионального стресса в экспериментальной и контрольной группах незначительны ( $p = 0,06$ ).

Преобладающим уровнем нервно-психической устойчивости в обеих исследуемых группах является высокий; средний уровень встречается в 35–37 % случаев, что указывает на доминирующую роль именно фактора высокой профессиональной нагрузки педагогов в формировании профессионального стресса. Это, в свою очередь, является важным с точки зрения обоснования необходимости разработки путей оптимизации распределения трудовых нагрузок на педагогов. Это возможно не всегда, поэтому на первый план выступает актуальность их психологического сопровождения. Отмечается выраженная неравномерность распределения фаз эмоционального выгорания и стадий их формирования в исследуемых группах. Наиболее представленной является фаза резистенции, наименее выраженной – фаза истощения. Наличие признаков фазы напряжения установлено у 44 % педагогов экспериментальной группы и у 36 % педагогов контрольной, причем сформировавшаяся фаза проявляется только у 8 % и 6 % соответственно.

Следует отметить, что различия в отношении распределения фазы напряжения по группам не являются статистически достоверными ( $p = 0,33$ ). Проявления фазы сопротивления (резистенции) также оказались более характерными для специалистов коррекционных образовательных учреждений, будучи отмеченными на уровне формирующейся фазы в 68 % случаев (52 % в контрольной группе), а на уровне сформировавшейся фазы – в 28 % случаев (19,5 % в контрольной группе). Существенное преобладание частоты встречаемости фазы сопротивления в экспериментальной группе подтверждается значимым уровнем достоверности при математико-статистическом анализе ( $p = 0,02$ ).

Интересным представляется распределение представленности фазы истощения в исследуемых группах. Несмотря на то, что признаки этой фазы выгорания чаще встречаются у педагогов коррекционных образовательных учреждений (в 35 % случаев против 22 % в контрольной группе), сформированная фаза отмечена как более характерная для специалистов общеобразовательных учреждений: 8 % случаев против 6 % в экспериментальной группе. Однако делать заключение о том, что это является ярко выраженной тенденцией к преобладанию проявлений эмоционального истощения у педагогов массовых образовательных учреждений, безосновательно: при математико-статистическом анализе установлено, что указанные различия не являются достоверными ( $p = 0,07$ ). Достоверно более высокими в экспериментальной группе являются показатели трех симптомов: переживания психотравмирующих обстоятельств, ощущения «загнанности в клетку» и неадекватного эмоционального реагирования.

Установленные особенности профессионального здоровья педагогов свидетельствуют об актуальности разработки системной модели психологического сопровождения педагогической деятельности. При этом следует учитывать, что многие показатели профессионального стресса и эмоционального выгорания у педагогов специальных и массовых детских садов и школ сопоставимы, что предполагает возможность ее универсальности вне зависимости от типа и вида учреждения.

*Н. Н. Киреева, А. И. Анисимов*

### **СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ**

Модернизация системы образования на всех уровнях в настоящее время актуализирует значимость проблем, связанных со здоровьем субъектов образовательного процесса. Профессия педагога сопряжена с высокими затратами ресурсов физического, психического и социального здоровья. Это обуславливает риск возникновения хронической усталости, профессиональной деформации, невротических расстройств и разного рода психосоматических проблем. Социальная зрелость учителя является важнейшим фактором ответственного отношения к здоровью, его защиты и предотвращения риска профессиональных заболеваний. Понятие зрелости рассматривается как достижение определенного уровня развития личности (Б.Г. Ананьев, Г. Олпорт), состояние оптимального здоровья (Ф. Перлз), качество «хорошей», полно-

ценной жизни (К. Роджерс). По мнению Б.Г. Ананьева, понятие «зрелость» может выступать в качестве категории качественной оценки общего развития человека: как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная), субъекта труда (трудоспособность).

Понятие «зрелая личность» указывает на высокий уровень развития всех сторон (подструктур, качеств, компонентов) личности, обеспечивающих полноценное выполнение «совокупности общественных функций». В гуманистической психологии используется понятие «зрелая личность» как синоним понятия «здоровая личность». Согласно И.С. Кону, «социальная зрелость – это стадия социального развития личности, характеризующаяся не только овладением социальными ролями, но и способностью к самостоятельным поступкам, активной социальной позицией, принятием ответственности за социальные последствия своего поведения». По мнению Ю.П. Бардина: «Социальная зрелость – это интегральная характеристика социального развития личности, выражающая степень овладения индивидом богатством общественных отношений, его способность быть полноценным субъектом социально-преобразующей деятельности в определенных конкретно-исторических условиях».

В качестве теоретической основы рассмотрения основных составляющих социальной зрелости личности мы используем концепцию, предложенную А.А. Реаном. В понятии «социальная зрелость личности» исследователь выделил четыре базовые составляющие: 1) ответственность; 2) терпимость; 3) саморазвитие; 4) позитивное мышление, позитивное отношение к миру, определяющее позитивный взгляд на мир, положительное отношение к миру (этот компонент охватывает все предыдущие и одновременно присутствует в каждом из них). На основе анализа структурного состава социальной зрелости личности, представленного в психологической литературе, в качестве основных могут быть выделены следующие компоненты: ответственность, толерантность, осмысленность жизни и просоциальная направленность.

Адекватным инструментарием для измерения выделенных составляющих социальной зрелости являются следующие методики: «Локус контроля» (Е.Г. Ксенофонтова), «Диагностика коммуникативной установки» (В.В. Бойко), «Шкала социального интереса» (Дж. Кренделл, адаптирована Е.В. Сидоренко), «Тест смысловых ориентаций» (Дж. Крамбо и Л. Махолик, адаптирован Д.А. Леонтьевым). Эти методики использованы для оценки степени социальной зрелости (СЗ). Для оценки степени профессионального выгорания (ПВ) как индикатора

нездоровья учителей была применена методика Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой «Профессиональное выгорание». База исследования: 16 общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга. Выборка – 302 человека (женщины в возрасте от 24 до 67 лет). На основании диагностики педагогов были выделены группы с разной степенью социальной зрелости: в первую вошли учителя с высокой степенью СЗ, во вторую – со средней и в третью – с низкой степенью СЗ.

Группы с разным уровнем СЗ сравнивались по показателям ПВ (критерий Манна–Уитни). При сравнении полярных по уровню СЗ групп установлены различия ( $p < 0,01$ ) по показателям ПВ: «эмоциональное истощение», «деперсонализация», «интегральный балл». Это свидетельствует о том, что учителя из группы с высоким уровнем СЗ заметно меньше испытывают симптомы психического неблагополучия и демонстрируют более низкую степень ПВ.

Выводы: учителя, обладающие высоким уровнем СЗ, демонстрируют более низкую степень ПВ по сравнению с педагогами с низким уровнем СЗ; учителя с низкой степенью СЗ в условиях напряженной педагогической деятельности в большей степени подвержены ПВ, относятся к группе риска и нуждаются в психокоррекции и психотерапевтической помощи.

*Д. А. Кулик, А. М. Павлова*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ МВД**

Согласно федеральному закону «О полиции» от 7.02.2011 № 3-ФЗ, главное предназначение правоохранительных органов – защита жизни, здоровья, прав и свобод граждан. Представляя федеральный орган исполнительной власти в сфере внутренних дел, полиция «незамедлительно оказывает помощь каждому, кто нуждается в ее защите от преступных и иных противоправных посягательств». В связи с этим сама служба в органах внутренних дел предъявляет повышенные требования к личностным и деловым характеристикам своих сотрудников, поскольку специфика данной профессиональной деятельности проходит в режиме значительного нервно-психического напряжения и самоотдачи специалистов, с риском потери здоровья и жизни человека.

Тем не менее, достаточно сильное негативное воздействие на социально-экономическое развитие государства и общества в целом, на человека в частности оказывает коррупция. Слово «коррупция» проис-

ходит от латинского «corruptio» – портить, развращать, подкупать. Многие специалисты различных областей наук сходятся во мнении, что феномен коррупции отрицательно влияет на общую обстановку в стране и обществе. Затрудняет нормальное функционирование всех механизмов общественного и государственного управления, препятствует реализации национальных проектов, лишает народ будущего, ведет к упадку и деградации нации. Уничтожает веру человека в справедливый окружающий их мир. Становится причиной как моральных, так и социальных потрясений. Способствует снижению доверия граждан к государственной власти, создает негативный имидж России на международной арене и правомерно рассматривается как одна из угроз безопасности Российской Федерации. Действительно коррупционно опасным, отклоняющимся поведением считается действие или бездействие сотрудника правоохранительных органов, которое в ситуации конфликта интересов создает предпосылки и условия для получения им корыстной выгоды и (или) преимуществ как для себя, так и для иных лиц, чьи интересы прямо или косвенно отстаиваются представителем власти, незаконно использующим свое служебное положение (ст. 22 Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, утв. приказом МВД России от 24 декабря 2008 года № 1138).

В настоящее время противодействие коррупции является одной из наиболее актуальных проблем российского государства и общества, требующей пересмотра многих позиций данных взаимоотношений. Новый облик правоохранительных органов (на период масштабных преобразований) предполагает изменение организационных, кадровых, воспитательных принципов деятельности полиции, что заставляет искать новые подходы в работе с личным составом. Профессионально значимой составляющей в подготовке сотрудников полиции выступает формирование антикоррупционного поведения как ключевого элемента профессиональной компетентности, определяющей эффективность профессиональной деятельности сотрудника полиции.

Таким образом, психолого-профессиональное сопровождение заключается в личностно-ориентированном обучении и компетентностном развитии сотрудников полиции в процессе их профессиональной подготовки с учетом предшествующего опыта, личностных особенностей, а также специфики служебной деятельности и конкретной оперативной обстановки; в определении стресс преодолеляющего (копинг) поведения сотрудника полиции в различных условиях его профессиональной деятельности, в контексте развития психосоциальных ресур-

сов, формировании у него психологической готовности к адекватному решению различных служебных ситуаций (копинг-стратегии) и способствующих оптимальному выполнению поставленных задач. Основная задача копинг-поведения – обеспечение и поддержание благополучия человека, физического и психологического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями.

Рассмотренные выше факты дают нам возможность заключить, что в настоящее время правоохранительными органами Российской Федерации актуальными определены потребности оптимизации процесса подготовки специалистов, формирования у них антикоррупционного поведения, указания условий и факторов, способствующих формированию эффективного взаимоотношения с учетом их индивидуально-психологических особенностей.

*Ф. Р. Малюкова, Е. А. Зяблицева*

### **ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Негативные психофизиологические состояния, возникающие в процессе трудовой деятельности под воздействием объекта труда (технологии, условий, целей, задач и т. д.), являются одним из ведущих факторов нарушения профессионального здоровья работника. Для работников сферы образования, педагогов профессионально специфичным фактором разрушения здоровья является состояние эмоционального сгорания. Синдром эмоционального сгорания (системно описанный Х. Фроуденбергером в 1974 г., выражено разрушающего психику и здоровье человека) – это состояние эмоционального, психического, физического истощения. Данный синдром охватывает все сферы жизни (его проявления связаны не только с работой, но переносятся домой, в семью, в круг друзей и т. д.) и проявляется в 3 симптомах: 1) эмоциональном истощении; 2) деперсонализации; 3) редукции личных достижений.

В проведенном исследовании регрессионный и факторный анализ показали зависимость степени эмоционального сгорания и его симптомов от свойств личности педагогов высшей школы (47 человек). Мы выяснили, что в качестве факторов, способствующих более интенсивному развитию синдрома, выступают такие черты характера, как острота, рассудительность, склонность все усложнять, конформность, ориентация на социальное одобрение, чувствительность, общитель-

ность, добросовестность, адекватность самооценки. Наше исследование выявило и специфические характеристики личности, которые способствуют преимущественному развитию того или иного симптома и фазы эмоционального сгорания. А именно: более выраженное развитие симптомов неудовлетворенности собой, безысходности, тревоги, депрессии, переживания психотравмирующих обстоятельств, составляющих фазу «Напряжение», характерно для сдержанных, пессимистичных, склонных всё усложнять, конформных личностей:  $TN = 128,66 - 10,1 * F$  ( $p \leq 0,031$ ) –  $7,49 * Q2$  ( $p \leq 0,05$ ).

Эмоционально-нравственная дезорганизация, редукция профессиональных обязанностей, неадекватное эмоциональное реагирование и расширение экономии эмоций (фаза резистенции) характерна для чувствительных, уступчивых, зависимых личностей:  $P = 190,08 + 9,46 * I$  ( $p \leq 0,016$ ). Редукция персональных достижений характерна для общительных, добросовестных, практичных, фрустрированных, несклонных переоценивать себя и завышать свои возможности педагогов:  $28,37 - 3,23 * MD$  ( $p \leq 0,003$ ) +  $2,93 * A$  ( $p \leq 0,004$ ) –  $2 * M$  ( $p \leq 0,045$ ) –  $4,2 * Q4$  ( $p \leq 0,02$ ).

Мы установили, что педагоги, поведенческие установки которых на взаимоотношение с другими людьми характеризуются властностью, доминантностью, подозрительностью, высокой критичностью к окружающим, так же как и дружелюбностью, склонностью к сотрудничеству, гибкости и компромиссам, гиперответственностью до жертвенности, имеют более выраженную степень редукции персональных достижений:  $5,42 + 2,27 * \text{Авторитарность}$  ( $p \leq 0,009$ ) +  $2,5 * \text{Дружелюбность}$  ( $p \leq 0,029$ ). Редукция персональных достижений также зависит от того, есть ли у человека цели в будущем, чем выше показатель по этой шкале, тем меньше редукция персональных достижений:  $29,95 - 0,7 * \text{цели-в-жизни}$  ( $p \leq 0,01$ ). То есть чем больше у человека осмысленности жизни и осмысленности своего будущего (наличие в жизни испытываемого целей в будущем), выше локус контроля – Я (представление человека о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле) и локус контроля – жизнь (управляемость жизнью), тем меньше у него проявлений, характерных для редукции персональных достижений.

В исследовании мы обнаружили, что существует обратная связь между представлением об управляемости жизни и уровнем эмоционального истощения. Эмоциональное истощение зависит от представлений человека об управляемости жизнью, о том, что он творец своей

жизни, что может самостоятельно принимать решения и воплощать их в жизнь: 27,11–0,73\*Локус контроля – жизнь ( $p \leq 0,01$ ).

Проведенное исследование иллюстрирует, как профессиональное здоровье педагога зависит от его личности. Такие черты личности, как авторитарность, властность, агрессивность, негативизм, подозрительность, гиперсоциальность, конформность, добросовестность, сдержанность, пессимистичность, общительность, ранимость, отсутствие осмысленности и целей жизни и будущего, экстернальность, выступают в качестве факторов интенсификации эмоционального сгорания, ведущего к разрушению профессионального здоровья педагога.

*Е. В. Мельник*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ТРЕНЕРА И СПОРТСМЕНА**

В современном спорте очень велика вероятность возникновения отклонений от психологического здоровья спортсмена, так как работа на результат происходит на грани возможностей человека. Ежедневные напряженные тренировки нередко проводятся на фоне переутомления, что приводят к различным предпатологическим состояниям (Алексеев, 2004; Водопьянова, 2000; Гиссен, 1990). Особую актуальность приобретает проблема профилактики нервно-психических перенапряжений у спортсменов, для решения которой требуется создание в детско-юношеских спортивных школах психологической службы. Значимость показателей психологического здоровья для тренера обусловлена воспитанием подрастающего поколения, а сформировать социально зрелую, уверенную в своих возможностях, самостоятельную, гармоничную личность, устойчивую к неблагоприятным воздействиям могут только психологически здоровые люди.

В связи с этим особый интерес представляет проблема выявления «синдрома выгорания» в тренерской деятельности, которая исследуется в рамках изучения влияния профессиональных стрессов на личность (Водопьянова, 2000). Большую роль в формировании «синдрома выгорания» играет эмоционально насыщенная спортивная деятельность, взаимоотношения в системе «человек–человек». С целью изучения отдельных составляющих психологического здоровья у тренеров было проведено исследование эмоционального выгорания, нервно-психического напряжения, потребности в психологической помощи, мотивов трудовой деятельности, уровня субъективного контроля ( $n = 30$ ). Средняя степень выраженности потребности в психологической помощи

(11,79 ± 0,98) характеризует тренера как человека, в целом позитивно относящегося к психологической работе, но не испытывающего потребности привлекать к решению своих проблем других людей. Показатель нервно-психического напряжения (42,26 ± 1,52) отражает устойчивость психики, способность противостоять внешним воздействиям. У тренеров доминирует группа мотивов профессионального мастерства (23,79 ± 1,69) и самоутверждения в труде (21,37 ± 1,65), что свидетельствует о наличии выраженной потребности в реализации своих способностей. У тренеров складывается синдром выгорания (редукция личных достижений 36,05 ± 1,14), который проявляется в усталости, негативизме относительно своих достоинств и возможностей профессионального роста, снижении интереса к работе. Изучение уровня субъективного контроля тренеров показало недооценку собственной роли в поддержании хорошего здоровья (интернальность в области здоровья 5,53 ± 0,36). Они не заботятся о своем здоровье, часто не прилагая усилий для профилактики и восстановления здоровья, а в случае болезни надеются только на помощь со стороны врачей. Высокие показатели по шкале интернальности в области достижений – 5,9 ± 0,29 соответствуют повышенным запросам в реализации целей.

У студентов-спортсменов Белорусского государственного университета физической культуры (n = 43) были изучены показатели самочувствия, активности, настроения (методика САН). В целом выборку характеризует среднее значение самочувствия (6,08 ± 0,21), активности (6,08 ± 0,19) и чуть выше среднего настроение (6,72 ± 0,19). Явно выраженных различий в соотношении показателей не выявлено. Разнообразный перечень субъективных симптомов в оценке самочувствия показал наличие признаков психофизиологического дискомфорта, отражающих наличие нарастающего утомления. Уровень активности свидетельствуют о наличии эмоциональной напряженности и умеренной тревожности. Настроение характеризует мотивационные аспекты состояния с позиции желания и возможности для личности продолжать начатую деятельность.

Таким образом, проведенное исследование показало, что большая интенсивность умственной, физической и психической нагрузки, высокий уровень эмоционального напряжения, навязываемый высокий темп овладения профессиональными знаниями и умениями служит причиной развития острого утомления, особенно к началу сессионного периода. Дисбаланс указанных показателей требует организации специальных мероприятий, как для спортсмена, так и для тренера, направленных на профилактику отклонений от психологического здоровья.

*О. Б. Полякова*

## **СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ**

Акцентируя внимание на профессиональном здоровье, необходимо отметить, что под профессиональными деформациями личности понимают одну из причин, препятствующих профессиональному развитию (Маркова, 1996): изменения структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками, негативно влияющие на продуктивность деятельности, порождающие профессионально нежелательные качества, изменяющие профессиональное поведение человека (Зеер, 2005); изменение психической структуры, качеств личности под влиянием выполнения профессиональных обязанностей (Конюхов, 1996).

Существует четыре уровня проявления профессиональных деформаций:

- общепрофессиональные;
- специальные профессиональные;
- профессионально-типологические;
- индивидуализированные деформации (Зеер, 2005).

Восемь основных тенденций профессиональных деструкций: дезинтеграция профессионального развития; искаженное профессиональное развитие; низкая профессиональная мобильность; ослабление ранее имевшихся профессиональных данных; отставание, замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами; появление деформаций личности; профессиональные заболевания или потеря трудоспособности; рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития (Маркова, 1996).

«Выгорание» (burnout) как одномерная конструкция – состояние физического и психического истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях (Pines, Aronson, 1996); комбинация физического, эмоционального и когнитивного истощения или утомления (Shirom, 2005). Главный фактор «выгорания» – эмоциональное истощение, а дополнительные компоненты – следствие либо поведения (купирования стресса), ведущего к деперсонализации, либо собственно когнитивно-эмоционального «выгорания», что выражается в редукации личных достижений (деформациях субъективной оценки собственных возможностей), проявляется в деформации личности и имеет непосредственное значение для ее социального здоровья (Водопьянова, Старченкова, 2005).

Синдром «выгорания» как двухмерная конструкция включает в себя: эмоциональное истощение («аффективный» компонент, проявляющийся в жалобах на свое здоровье, физическое самочувствие, нервное напряжение, эмоциональное истощение); деперсонализацию («установочный» компонент, заключающийся в изменении отношений либо к пациентам, либо к себе) (Dierendonck, Schaufeli, Sixma, 2001).

Деперсонализацию как составляющую профессиональных деформаций личности не следует отождествлять с общепринятым определением деперсонализации в психологии вообще и в клинической психологии в частности: «Деперсонализация – расстройство самосознания личности, утрата своего “Я”, возникновение эффекта отчуждения от своих мыслей, чувств, действий» (Конюхов, 1996).

Наибольший интерес обращают на себя концепции зарубежных психологов, в которых выделяются три составляющих профессиональных деформаций: 1) эмоциональное и/или физическое истощение, деперсонализация, сниженная рабочая продуктивность (Pelman, Hartman, 1982); 2) эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений (Maslach, Jackson, 1986); 3) психоэмоциональное истощение, личностное отдаление, деформации профессиональной мотивации (Farber, 2000).

В четырехфакторной модели профессиональных деформаций выделяют эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцированные персональные достижения, но деперсонализацию разделяют на деперсонализацию, связанную с работой, и деперсонализацию, связанную с реципиентами (здесь деперсонализация означает отрицательное отношение к клиентам, к профессиональной деятельности и ее предмету) (Firth, Mims, 1985; Iwanicki, Schwab, 1986).

Таким образом, в отечественной и зарубежной психологии отсутствует единая точка зрения на структуру профессиональных деформаций. Так, Э.Ф. Зеер классифицирует профессиональные деформации на основании четырех уровней их проявлений; А.К. Маркова – по основным тенденциям; А. Pines, Е. Aronson, А. Shirom понимают профессиональные деформации как одномерную конструкцию; D.V. Dierendonck, W. Schaufeli и H.J. Sixma – как двухмерную конструкцию; В. Pelman, Е. Hartman, С. Maslach, S. Jackson, а также В.А. Farber выделяют три конструкта профессиональных деформаций; а G.H. Firth, А. Mims, E.F. Iwanicki, R.L. Schwab представляют профессиональные деформации как четырехфакторную модель.

*И. Н. Романько*

## **ВОВЛЕЧЕННОСТЬ ПЕРСОНАЛА В ПРОЦЕСС ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ**

Актуальность исследования определяется недостаточностью в современных условиях традиционных способов мотивации сотрудников и связанной с этим необходимостью новых культурно-организационных моделей, включающих в качестве необходимого параметра партиципацию как альтернативный способ воздействия на персонал и мотивирования трудовой активности в целях повышения организационной эффективности. Современная культура, в том числе и организационная, претерпевает ряд изменений, содержанием которых является необходимость задействования человеческого потенциала.

Для того что быть эффективной, организации уже недостаточно использовать стандартные способы мотивации сотрудников. Для повышения общей и индивидуальной эффективности людям необходима возможность влиять на условия, формирующие их жизнь и работу. Поэтому прямым давлением на человека, с его возросшим уровнем свободы, ничего не добиться. В психологической науке этот факт достаточно осознан. К. Левин напрямую связал удовлетворенность социальными отношениями в группе со степенью свободы и сформулировал это следующим образом: «У человека есть и свои собственные цели. Ему необходимо иметь внутри группы достаточное пространство свободного движения, чтобы реализовывать эти личные цели и удовлетворять свои собственные желания» (Левин, 2000). В свете этого партиципация может рассматриваться как альтернативный способ воздействия на человека, позволяющий задействовать потенциал его свободы и творческих возможностей. Свобода невозможна без обратного влияния на окружающую среду. Партиципация и есть одна из тех недавно возникших организационных форм, которые позволяют реализовывать обратное воздействие человека на систему в рамках организации.

На личностном уровне вовлеченность персонала в процесс принятия решений оказывает свое непосредственное влияние на повышение уровня профессиональной мотивации сотрудников, что является следствием трансформации ожиданий сотрудников по отношению к содержанию работы, увеличения возможностей для автономии, самореализации, самоэффективности, проявления креативности. Также в отдельных концепциях принято рассматривать организационную партиципацию в качестве власти, а ее внедрение в деятельность организации связывать с процессами децентрализации (автономией отдельных групп).

Нами было проведено эмпирическое исследование по данной теме. Предметом исследования являлись предпосылки и факторы социально-психологической эффективности вовлеченности сотрудников в процесс принятия решений. Цель исследования – определение факторов повышения эффективности организационной participации. Нами было выдвинуто предположение о том, что вовлеченность сотрудников в принятие решений относительно различных организационных процессов наравне с руководством различного статусного уровня повышает оценку сотрудниками собственной самоэффективности, благополучия, удовлетворенности базовых потребностей (в общем и на работе), а также удовлетворенность от выполняемой работы. В результате было выявлено наличие сложных обратных связей между вовлеченностью сотрудников в принятие решений относительно различных организационных вопросов наравне с руководством различного статусного уровня, оценкой сотрудниками собственной самоэффективности, жизненного благополучия и удовлетворенностью базовых потребностей. Обратное влияние указанных личностных свойств заключается в востребованности личностью participации и ее расширения. Следовательно, participация должна оцениваться и как эффективная форма самореализации личности, и как эффективная форма организационной коммуникации.

Таким образом, было сделано заключение о том, что participация как форма организационной коммуникации является одним из наиболее адекватных способов реализации базовых потребностей личности в рамках профессиональной деятельности и, следовательно, значимым фактором, инициирующим активность личности как субъекта труда и социокультурную активность личности в целом. Освоение, развитие и институционализация соответствующих participации организационных процессов в профессиональных организациях Российской Федерации является актуальной задачей отечественной науки и практики.

*Ю. Е. Рыжкин*

### **ПСИХИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КУРСАНТОВ**

Проблема здоровья человека относится к числу наиболее сложных и актуальных современных проблем. Понятие «здоровье» не имеет общепринятого унифицированного толкования, характеризуется неодно-

значностью выделяемых видов и признаков каждого из них. Здоровье рассматривается как сложный, многомерный феномен, включающий биологические, психологические, социальные и духовные аспекты. Категория здоровья не ограничивается только физиологическим пространством, психическое здоровье – это нормальное функционирование психических процессов и механизмов, обеспечивающие жизнедеятельность человека. Психологическое здоровье – это здоровье личности в целом. Оно становится центральным новым научно-исследовательским направлением – «психология здоровья».

Психология здоровья – это наука о психологических причинах здоровья, способах его укрепления и сохранения на протяжении всей жизни человека. Одним из видов здоровья является психологическое здоровье. Если состояние психического здоровья на уровне отдельных психических процессов и механизмов, обеспечивающих динамическое равновесие человека с окружающей природной средой, находит в современной науке достаточное удовлетворительное решение, то говорить относительно психологического здоровья еще преждевременно.

Психическое здоровье и психологическое здоровье – два разных уровня состояния психики человека, что предполагает и разные способы их анализа. Психологические концепции здоровья стали разрабатываться относительно недавно – только во второй половине XX века. До недавнего времени проблема психологического здоровья рассматривалась в рамках дуальной оппозиции «здоровье–нездоровье» и являлось предметом изучения в основном медицинских наук. Психологическое здоровье есть не отсутствие болезней, а скорее отрицание их в смысле преодоления. Но психологическое здоровье, само по себе, не может быть самоцелью, оно является лишь таким состоянием человека, которое позволяет ему более полно реализовать свои возможности, жить творческой жизнью. Только тот человек, который полностью реализует свой потенциал, достигает уровня максимального психологического здоровья и может быть признан здоровым человеком. Принципиальное концептуальное значение для понимания сущности психологического здоровья имеет тот факт, что в данном случае речь идет о людях, имеющих не психические заболевания патологического происхождения, а незначительные отклонения в здоровье в силу временных неблагоприятных средовых влияний, прежде всего социального происхождения и условий профессионального труда. Процесс сохранения психологического здоровья следует отличать от других схожих понятий, употребляемых преимущественно в медицинской практике, – лечение, выздоровление, профилактика, реабилитация и т. д.

Категориальный и функциональный анализ показывают, что каждое из перечисленных выше понятий имеет относительно самостоятельное дефинитивное значение. Следует оговориться, что существуют так называемые пограничные состояния психики и не случайно от 50 до 80 % людей считаются не больными и не здоровыми, возможен взаимопереход от одного уровня к другому, что обусловлено, как правило, ситуативными факторами.

В абсолютном смысле полностью психологически здоровых людей практически не существует, каждый человек психологически здоров по-своему. Это объясняется тем, что психологическое здоровье включает разные компоненты: когнитивные, эмоциональные, мотивационно-поведенческие и др. Когнитивный компонент психологического здоровья включает знания человека о своем здоровье, понимание его значимости для его полноценной жизнедеятельности, основных факторов, оказывающих позитивное влияние на сохранение и укрепление здоровья. Эмоциональный компонент отражает переживания и чувства человека, связанные с состоянием его здоровья, а также особенности эмоционального состояния, обуславливающие физическое и психологическое самочувствие и удовлетворенность жизнью. Мотивационно-поведенческий компонент психологического здоровья определяет место здоровья в индивидуальной иерархии ценностей человека, особенности мотивации и поведения в разных сферах жизнедеятельности, здоровом образе жизни. Разумеется, в равной степени представленность разных компонентов психологического здоровья в его психологической структуре не может быть. Человек может быть полностью психологически здоровым на уровне когнитивных процессов и в меньшей степени – на уровне мотивационно-поведенческих или эмоциональных процессов.

*М. В. Салтыкова-Волкович*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БИБЛИОТЕРАПИИ**

Мы рассматриваем библиотерапию как часть системы подготовки студентов высших учебных заведений педагогического профиля к профессиональной деятельности. С этой целью в ГрГУ им. Я. Купала введен курс «Библиотерапия» для студентов специальности «Олигофренопедагогика и логопедия». Особенно активно в настоящее время библиотерапия применяется для работы с детьми-инвалидами, поэтому в первую очередь студенты этой специальности должны овладеть этим

методом. Наша задача – дать представление о библиотерапии как научной дисциплине и практической деятельности, имеющей целью направленное через книгу воздействие на читателя в различных дискомфортных и кризисных ситуациях; информационно-психологическую защиту личности, ее адаптацию и коррекцию поведения.

Студенты учатся использовать методы и приемы библиотерапии в работе логопеда и олигофренопедагога, осваивают специфические коммуникативные навыки, необходимые для проведения библиотерапии. Мы используем такие формы, как практические, семинарские занятия, тренинговые упражнения, ролевые игры. Изучение библиотерапевтических методов и приемов в ходе практических занятий требует развития навыков групповой работы. Эффективным является проведение супервизионных сессий, активизация самостоятельной работы студентов, с этой целью им предлагается написание и защита исследовательских проектов. Студенты учатся подбирать модели библиотерапевтического воздействия для коррекционных занятий с детьми. Мы рассматриваем варианты основных библиотерапевтических техник. Особое внимание уделяется терапевтическим играм, применяемым на интегрирующих занятиях.

Кроме того, мы проводим библиотерапевтические занятия со студентами специальности «Социальная педагогика. Начальное образование» в процессе изучения ими курса «Методика работы социального педагога». Об эффективности усвоения ими содержания этих занятий свидетельствует то, что, проходя практику в средних школах г. Гродно, еще обучаясь в университете, они успешно применяют метод библиотерапии и сказкотерапии с трудновоспитуемыми подростками, с детьми младшего школьного возраста. Мы обучаем студентов методике написания терапевтических сказок по М. Эриксону. Специфика этих сказок в том, что они направлены на профилактику девиантного поведения детей и подростков, решение некоторых проблем в поведении – конфликтности, неприятия отдельных детей одноклассниками, неумения вести себя в обществе и т. д. Недостатки, отклонения в поведении не названы прямо, а обозначены в этих сказках с помощью метафор. Через эти сказки проходит мысль, что в каждом человеке обязательно есть что-то хорошее, и надо постараться это увидеть, тогда будут меняться и наше отношение к людям, и поступки того, кто имеет какие-то недостатки. Терапевтические сказки помогают детям видеть свои ошибки в поведении, искать выход из жизненных кризисов. Студенты

изучают алгоритм построения сказок по методике М. Эриксона, а затем сами сочиняют.

Библиотерапию на занятиях сочетаем с другими видами арттерапии, например, с изотерапией, с музыкальной терапией. Одним из направлений освоения студентами библиотерапии мы рассматриваем написание ими курсовых работ. В настоящее время студентами заочного отделения специальности «Олигофренопедагогика. Логопедия» уже написано и успешно защищено несколько курсовых работ на такие темы, как использование библиотерапии в работе логопеда, нетрадиционные формы работы логопеда, библиотерапевтические методы в коррекционной работе с детьми-инвалидами, применение библиотерапии в коррекционно-компенсационных занятиях и др.

Можно выделить следующие рекомендации для проведения занятий по изучению библиотерапии для студентов. 1. Важно нацеливать студентов на индивидуализацию применения методик, с учетом конкретных запросов и актуальных нужд каждого клиента. 2. Как показывает наш опыт, работа с текстами художественных произведений эффективнее, если предлагается вместе с другими методами арттерапии (с элементами драматизации, пантомимой, релаксационными методами, с изотерапией, с танцевальной терапией, с игротерапией). Значимым в данном контексте является именно сочетание различных арттерапевтических методик, их комплексное применение дает максимальный результат. 3. Важно введение в процесс преподавания современных форм и технологий обучения, способствующих развитию умения работать в команде.

*Е. С. Старченкова*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОАКТИВНОГО КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ**

В настоящее время отмечается большой интерес к проблеме поиска факторов, определяющих избирательность стратегий совладающего поведения в процессе преодоления человеком стрессов и трудных жизненных обстоятельств на пути своего личностного и профессионального развития. В многочисленных исследованиях совладающего поведения установлено, что факторами, влияющими на выбор стиля и стратегии совладающего поведения, являются как особенности ситуации, воспринимаемый контроль над ней, так и особенности личности, которые выступают опосредующим звеном между ситуацией и поведением.

Ценностно-смысловая сфера является центральным, ядерным образованием личности, воздействуя в целом на поведение человека в каждой конкретной ситуации и определяя общую направленность его жизни, помогая человеку осмысливать свое существование и окружающие его явления, мир в целом.

Процессы совладающего поведения в рамках системного подхода включают в себя различные уровни совладания с жизненными трудностями. Мы выделяем следующие уровни совладания: реактивный, антиципаторно-превентивный, проактивный. Проактивный уровень совладающего поведения связан с постановкой и достижением личностно значимых целей в отдаленном будущем, а также с предвосхищением возможных преград для их достижения. Проактивный уровень совладания предполагает прогнозирование и формирование отдаленного относительно неопределенного будущего во всей сложности, многомерности и многовариантности жизненного пути (Старченкова, 2008, 2009). Преимуществом проактивного совладания является обнаружение стрессоров на ранней стадии, что обуславливает меньшее расходование ресурсов на борьбу с ними, а, следовательно, ресурсы остаются доступными для других видов деятельности.

Для построения жизненной стратегии существенное значение имеет понимание смысла своей жизни человеком. Смысл жизни определяется как «концентрированная описательная характеристика наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого» (Леонтьев, 2003). Общая концепция жизни человека, его отношение к ней и к миру в значительной степени актуализируются в практической жизнедеятельности через формирование смысложизненных ориентаций личности. В исследовании взаимосвязи смысложизненных ориентаций и проактивного совладающего поведения у представителей социально-экономических профессий ( $n = 65$ ) были использованы методики «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО в адаптации Д.А. Леонтьева) и опросник «Проактивное совладающее поведение» (Э. Грингласс и соавт. в адаптации Е.С. Старченковой). Результаты исследования показали, что проактивная копинг-стратегия положительно связана с такими смысложизненными ориентациями, как «Цели в жизни» ( $p < 0,05$ ), «Локус контроля Я» ( $p < 0,01$ ), «Результативность жизни или удовлетворенностью самореализацией» ( $p < 0,01$ ). Проактивные индивиды характеризуются осмысленностью жизни, своего будущего, наполненностью его целями. Стратегическое планирование также было связано с ориентацией «Цели в жизни» ( $p < 0,05$ ), поскольку наличие личностно

значимых целей у проактивного человека способствует осмысленному планированию их достижения во временной перспективе. «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» также были положительно связаны со стратегическим планированием ( $p < 0,01$ ), рефлексивной копинг-стратегией ( $p < 0,01$ ) и превентивной копинг-стратегией ( $p < 0,01$ ). То есть проактивные копинг-стратегии связаны с удовлетворенностью прожитой частью жизни, ощущением ее продуктивности и осмысленности. Проактивные индивиды сами контролируют происходящее в их жизни, берут на себя ответственность за происходящее с ними.

Таким образом, люди с высоким уровнем проактивного совладающего поведения характеризуются наличием целей в будущем, которые придают их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Им свойственно представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами. Они удовлетворены прожитой частью жизни, ощущают ее продуктивность и осмысленность и являются более продуктивными в планировании своей жизненной стратегии.

*С. А. Хазова, Е. М. Шубаева*

### **СТРЕССОГЕННЫЕ СИТУАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТРЯДНЫХ ВОЖАТЫХ ЛЕТНЕГО ЛАГЕРЯ**

Актуальность изучения профессионального стресса обусловлена распространением болезней стрессовой этиологии среди профессионалов разного профиля, снижением мотивации и удовлетворенности трудом. В связи с этим проведено значительное количество исследований профессионального стресса учителей, педагогов ДОУ, но есть сфера профессиональной деятельности, которая пока остается за рамками внимания ученых. Цель нашего исследования: изучить значимые субъективно трудные (стрессогенные) ситуации педагогов ВДО в условиях лагерной смены. Выборка: отрядные вожатые лагеря актива ФДПО КО «Соколёнок» ( $n = 60$ ). Методы исследования: метод незаконченных предложений, модифицированный для целей исследования, анализ диктофонных записей интервью и дневниковых записей. Заполнение дневников велось в условиях лагерной смены на протяжении 21 дня. Нами были выделены следующие наиболее субъективно трудные (стрессогенные) ситуации.

1. Отношения и конфликт с напарником. Система напарничества в лагере предполагает целесообразное распределение обязанностей между напарниками, способствующее оптимальному взаимодействию педагогов, работающих на отряде. В условиях напряженной и эмоционально-затратной деятельности между ними часто возникают конфликты. Приведем в качестве примера запись из дневника вожатого: «Сегодня меня разочаровало поведение моего напарника. Он проспал подъем, хотя был за него ответственный, мы везде опоздали. Теперь я боюсь уезжать на выходной». «Сегодня я окончательно разругался со своей напарницей! Она никак не может понять, что нельзя заигрывать с отрядом. Я плохой и злой, а она хорошая и добрая. Меня это очень раздражает». «Я из кожи вон лезу, чтобы все было, как положено, по методике. А мой напарник ничего не делает, только “тусит” с ребятами. В итоге его отряд любит, а меня все боятся и считают занудой». Включенное наблюдение позволяет констатировать увеличение количества конфликтов между вожатыми в основной период смены в 2–3 раза и их более затяжной характер, чем в начале смены. К функционально-деловым причинам конфликтов добавляются причины из сферы межличностных взаимоотношений (ревность, борьба за лидерство), которые к окончанию смены становятся детерминирующими.

2. Принятие ответственности за жизнь и здоровье детей провоцирует высокую степень тревоги. «Пугает ответственность за жизнь и здоровье моих ребят, что с ними может что-нибудь случиться». «Ребята всякие бывают, есть очень активные, страшно за них ответственность нести. Вдруг он упадет или сломает себе что-нибудь или заболеет...».

3. Неоправданные ожидания, возникающие при несоответствии представлений вожатого о своем отряде и о своей работе и фактического положения дел. Так, в интервью за день до начала смены все вожатые формулируют позитивные и отчасти идеалистические представления об отряде и детях, описывая отряд как «коллектив», «лучший», «лидирующий», а детей как «разнохарактерных, но творческих, активных, талантливых». Сталкиваясь с проблемами, возникающими в отряде (особенно в первые три дня), педагоги испытывают значительное психологическое напряжение, вызванное несопадением определенного уровня личностных притязаний с реальными достижениями в сферах межличностного взаимодействия и педагогической деятельности.

4. Неожиданные изменения – это «атака» на эмоциональное состояние вожатого. Лагерная смена – довольно динамичный процесс, в котором часто возможны изменения в намеченном плане, сокращение времени на подготовку к мероприятию, изменение в индивидуальном

маршруте педагога. В ситуациях неожиданности педагоги испытывают высокую тревожность. На основе эмпирических данных мы можем констатировать, что наибольшую тревожность вожатые испытывают при изменении плана на день или условий подготовки к меропрятию.

5. Страх непринятия отрядом особенно остро проявляется в первые дни функционирования детского коллектива. Вожатые испытывают острое напряжение, это связано с неуверенностью в своих практических навыках и знаниях: «Пугает страх быть непринятым как вожатый, как старший, что дети будут тебя за своего считать». «Я очень боюсь, что могу выбрать неправильный подход к ребятам, неправильные методы взаимодействия. Не понравлюсь, не смогу заинтересовать».

Таким образом, наше исследование позволяет констатировать следующие причины профессионального стресса вожатых: высокая личная ответственность, трудности выстраивания взаимоотношений с напарником и отрядом, несоответствие ожиданий реальности, ситуации неожиданности.

*Т. Л. Шабанова*

### **ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТРЕСС-ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

Труд педагога наряду с традиционно присущей ему напряженностью сегодня сопровождается еще дополнительными стрессовыми нагрузками на эмоциональную сферу учителя в связи с высоким динамизмом, обновлением, неопределенностью результатов. Поэтому для сохранения благополучия и стабильного качества осуществляемой деятельности учителю необходимы внутренние ресурсы стресс-толерантности. Феномен стресс-толерантности относительно недавно начал изучаться исследователями. Существует проблема методологического обоснования этого явления и его дифференциации в ряду других близких понятий: «устойчивости к стрессу», «сопротивляемости стрессу», «стресс-резистентности», обозначающих способность человека противостоять негативному воздействию различных стресс-факторов.

Основываясь на идеях психологических теорий эмоций и стресса и, в частности, экзистенциального психоанализа и гуманистической психологии, в рамках нашего исследования мы определяем стресс-толерантность как способность человека осознавать, принимать в себе и конструктивно преобразовывать негативные стрессовые переживания. В осуществленном под нашим руководством исследовании

С.П. Ермошиной стресс-толерантность у учителей определялась через показатели уровня стресса и эмоционального выгорания, обусловленные внутриличностными факторами: тревожностью, специфической профилем дифференциальных эмоций и жизнестойкостью. Исследование осуществлялось в одной из общеобразовательных школ Н. Новгорода в период проведения в школе аттестационных мероприятий. В нем принимали участие 27 учителей (1 мужчина и 26 женщин) в возрасте от 19 до 68 лет и с педагогическим стажем от 3 месяцев до 40 лет. Результаты исследования профессионального стресса показали, что большинство учителей (70 %) имеют высокие показатели и, следовательно, интолерантны к стрессовым ситуациям. Типичными его причинами являются узость интересов и негибкое поведение педагогов. Половина обследованных учителей имеет высокий уровень профессионального выгорания. Наиболее существенные различия у подверженных стрессу и стрессотолерантных педагогов выявлены по симптомам эмоционального истощения и деперсонализации, что объясняет экономию эмоций в деятельности и эмоциональную отстраненность от проблем учеников у значительного числа учителей. Однако в обеих группах учителей симптом редукции профессиональной успешности находится на низком уровне. Это значит, что, несмотря на переживаемое стрессовое напряжение, учителя сохраняют высокое стремление к профессиональной успешности и росту достижений. Одной из предпосылок стрессотолерантности является оптимальный уровень базовой тревоги.

Исследование показало, что половина обследованных учителей обладает чрезмерно высокой ситуативной и личностной тревожностью, предрасполагающей педагогов реагировать на любые изменения как источники угрозы и соответственно усиливающей стресс. Доминирующими видами страхов и тревог у учителей являются общечеловеческие страхи (страх за здоровье и благополучие свое и близких) и социальные страхи (страх будущего; неуспеха и неудачи; предстоящих трудностей; страх собственной слабости и беспомощности). При этом основной стратегией поведения в ситуациях страха и тревоги у учителей является внутренняя поглощенность своими эмоциональными переживаниями, мешающая конструктивному разрешению проблем. Исследование профилей дифференциальных эмоций у учителей как факторов толерантности к стрессу выявило, что для всех учителей характерен дефицит положительных эмоций интереса, радости и удивления, что является препятствием для развития стресс-толерантности.

Изучение жизнестойкости как предпосылки толерантности к стрессу показало, что большинство учителей (81,5 %) имеют средний

уровень жизнестойкости. Корреляционный анализ выявил, что значения профессионального стресса обратно связаны практически со всеми показателями жизнестойкости: чем выше вовлеченность в жизненные и профессиональные ситуации, ощущение контроля происходящих событий, тем меньше стресс. Полученные результаты подтверждают необходимость организации целенаправленной практики психологического сопровождения педагогов в развитии внутренних ресурсов стресс-толерантности.

*В. А. Шаповал*

### **ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ КУРСАНТОВ**

Отличительной особенностью современного состояния дел в области профессионально-психологического здоровья студенческой молодежи является непрекращающийся рост числа пограничных нервно-психических расстройств и донозологических состояний, к которым трудно применить традиционные психиатрические критерии оценки. При этом делается акцент на выделении валидных, измеряемых и «мониторюемых» критериев профессионально-психологического здоровья будущего специалиста с позиций как патоцентрического, так и нормоцентрического подходов, позволяющих отслеживать его динамику, отражающую психологическую «цену» учебной деятельности и эффективность функционирования образовательной системы в целом.

Обобщенный идеальный образ выпускника вуза соответствует критериям конструктивной личности и обеспечивается не столько процессом научения, сколько раскрытием субъектности и достижением личностной и профессиональной идентичности. При этом образовательная среда рассматривается нами как специфическое группо-динамическое поле, оказывающее на обучающегося и осознаваемое, и неосознаваемое воздействие. Согласно концепции Я-структурной модели личности Г. Аммона, конструктивный, деструктивный или дефицитарный характер такого воздействия будет сказываться на состоянии центральных Я-функций – личностных образований, находящихся в области бессознательного и репрезентативно отражающих его целостную структуру: агрессии, страха, внешнего «Я-отграничения», внутреннего «Я-отграничения», нарциссизма и сексуальности. Под воздействием первичной групповой динамики они могут быть сформированы «нормально», «патологически» или «задержаны» в своем развитии,

соответствующим образом предопределяя последующее психологическое здоровье и личностно-профессиональную успешность человека.

Удачная попытка операционализации 6 центральных Я-функций с помощью утверждений Я-структурного теста Г. Аммона (1998) открыла возможность их психометрической квантификации в конструктивно-деструктивно-дефицитарном измерении, репрезентативно отражающем целостную структуру бессознательного в совокупности его здоровых и патологически измененных аспектов. На основе данного подхода, психометрической экспертизы и творческой переработки Я-структурного теста в целях массовых психопрофилактических обследований кандидатов и курсантов вуза МВД в условиях дефицита времени, латентного характера психопатологии и диссимулятивной установки испытуемых на институциональной выборке ( $n > 16000$ ) нами был разработан Психодинамически ориентированный личностный опросник (ПОЛО) «Ресурс» (Шаповал, 2000, 2006, 2012), отвечающий требованиям к валидности и надежности. Скрининговая версия опросника из 190 (в женском варианте – 208) утверждений позволяет получать Я-структурограмму личности, включающую 5 блоков шкал: тестовых установок; Я-структуры личности (в конструктивно-деструктивно-дефицитарном измерении); общей конструктивности, деструктивности, дефицитарности и их производных (адаптационного потенциала и потенциала психической активности); дезадаптации (психосоматического, психопатоподобного, невротического и тормозного типа); ресурса психологического здоровья. Соотношение интегральных шкал общей конструктивности и общей дезадаптации позволяет осуществлять градацию испытуемых на 4 критериальных группы профессионально-психологического здоровья.

Методика автоматизирована на основе лицензионной программы АВВУ FormReader, а также многофункциональной компьютерной психодиагностической системы «Psychometric Expert» и адаптирована для массовых обследований, а также для получения обобщенных характеристик профессионально-психологического здоровья различных групп испытуемых в виде долевого соотношения градаций.

По результатам проведенных массовых обследований студентов и курсантов нескольких вузов Санкт-Петербурга выявлено, что в среднем половина всех обучающихся нуждается в психокоррекции и психотерапии отмеченных глубинных деструктивно-дефицитарных компонентов Я-структуры личности. Лонгитюдные замеры вышеописанных параметров позволяют получать характеристику динамики конструктивного ресурса профессионально-психологического здоровья

обучаемых, отражающую основные механизмы и итоговый результат развивающе-формирующего или дидактогенно-деформирующего воздействия образовательной системы, на основе чего выстраивать более эффективные модели психологического обеспечения, направленные на сохранение и укрепление профессионального здоровья будущих специалистов.

*С. М. Шингаев*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ – БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ**

На этапе самоопределения ошибка в выборе профессии влечет низкую удовлетворенность трудом, возрастание профессиональных заболеваний. Для помощи школьникам в профессиональном самоопределении логично было бы не только ознакомление их с особенностями выбираемой профессии, но и указание на так называемую «оборотную сторону» – на ограничения, накладываемые профессией на жизнь человека, на имеющиеся противопоказания. На этапе «входа» в профессию нами были изучены психологические факторы самоопределения школьников 10–11 классов пяти образовательных учреждений г. Санкт-Петербурга – 341 человек, в том числе 127 школьников, выбравших профессию менеджера.

Школьникам было предложено написать по 10 профессий, предъявляющих повышенные требования к здоровью. Всего было названо 86 профессий, среди них: космонавт (упомянули 61 % опрошенных), спасатель МЧС (59 %), летчик (57 %), полицейский, работник ФСБ, ФСО, ОМОН (54 %), спортсмен (51 %), военнослужащий (46 %), шахтер (46 %), пожарный (43 %), врач (38 %), каскадер (34 %). Только 2 % отнесли выбранную ими профессию менеджера к предъявляющим повышенные требования к здоровью. В целом школьники адекватно оценивают большинство профессий на предмет требований к здоровью. Вместе с тем именно профессию менеджера, которая в многочисленных мировых и российских рейтингах входит в число стрессовых, они оценивают как малострессовую, что говорит о недостаточной осознанности школьниками так называемых «теневых» сторон выбираемой специальности, тех энергетических и личностных ресурсов, которые потребуются для достижения успеха в профессии, а также о малой информированности учащихся о тех требованиях, которые предъявляет профессия к здоровью.

Важными условиями сохранения здоровья школьники считают (ранговый ряд): 1 – регулярные занятия спортом, 2 – достаточные материальные средства для хорошего питания, занятий спортом, 3 – выполнение правил здорового образа жизни, 4 – возможность консультации и лечения у врача, 5 – хорошая наследственность, 6 – хорошие экологические условия, 7 – знания о том, как заботиться о своем здоровье, 8 – отсутствие физических и умственных перегрузок. Отметим, что на первый план у школьников выходят условия активного поведенческого характера. Ранжированный список ценностей школьников – будущих менеджеров выглядит следующим образом: 1 – благополучная семья, 2 – свобода и независимость, 3 – материальное благополучие, 4 – здоровье, 5 – любовь, 6 – качественное образование, 7 – интересная работа, 8 – возможность общаться, 9 – привлекательная внешность. На «выходе из школы» здоровье не входит в приоритетные, ведущие ценности школьников и у них нет осознания связи профессии менеджера со здоровьем, что является «пусковым механизмом» дальнейшего «провала» со здоровьем у менеджеров.

Самым важным при выборе профессии школьники считают достойную оплату труда, интересную работу и возможность сделать профессиональную карьеру. Менее всего для школьников важны общественная польза, которую они могли бы приносить, занимаясь выбранной профессиональной деятельностью, статус и престижность профессии в обществе. Больше всего в профессии менеджера школьников привлекает: интересная тематика решаемых вопросов (на это указали 20 % опрошенных), высокая оплата труда (19 %), общение с людьми, работа в коллективе, стремление управлять людьми (19 %). Желание школьников много зарабатывать в профессии, успешно выстраивать профессиональную карьеру, как показали наши исследования, не сопровождается полноценными знаниями о том, что входит в обязанности менеджера. На вопрос «Что, на Ваш взгляд, делает типичный представитель профессии, которую Вы выбрали?» 22 % опрошенных не дали ответа.

Подавляющее большинство ответов были короткими и состоящими из одного-трех слов, которые относятся к таким областям, как: работа с финансами, цифрами, людьми; управление; работа в офисе; работа в поте лица. Отмечается низкая информированность у школьников о негативных сторонах выбираемой профессии, о том, «какую цену придется заплатить» за успех в профессии (у 34 % опрошенных). Каждый пятый не дал ответа на вопрос, какие негативные стороны он видит в профессии менеджера. Можно сделать общий вывод о том, что школьники, выбирающие профессию менеджера, не обладают доста-

точным уровнем знаний об особенностях будущей профессиональной деятельности, ее специфике, негативных сторонах и требованиях профессии к уровню здоровья, что на дальнейших этапах профессионального пути может привести к негативным последствиям.

*Т. Б. Юшачкова*

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА О ПСИХОЛОГАХ**

Среди отличительных особенностей психологии на современном этапе развития общества можно назвать интенсивное развитие практической психологии. При этом для России по-прежнему актуальной остается проблема культуры обращения населения за психологической помощью, которая все еще не достаточно сформирована. Еще сильны мифы о психологии и психологах, что значительно осложняет работу специалистов, особенно на начальном этапе. В разные годы отечественными учеными проводились исследования устойчивых представлений, существующих в сознании людей о психологах. Согласно им, образ психолога включает следующие характеристики: сложный, умный, интересный, организованный, гордый, принципиальный, остроумный (Петренко, 1988). Последующие работы показали, что ему приписывают в первую очередь такие качества, как коммуникативная компетентность, интеллектуальность, наличие глубоких знаний, развитое самосознание, хорошая рефлексия. В число часто называемых входят также такие черты, как: талантливый, душевный, активный, сильный, открытый, доступный, включенный, демократичный, оптимистичный, радостный (Донцов, Белокрылова, 1999).

Опросы, проведенные в последнее время в нашей стране, показывают, что среди тех, кто допускают возможность обращения к психологам, молодых людей (18–35 лет) значительно больше, чем лиц среднего возраста (35–55 лет) и особенно пожилых (свыше 55 лет) (Юревич, 2008). Данный факт внушает оптимизм, поскольку указывает на перспективу расширения числа потенциальных клиентов профессиональных практических психологов. Уменьшению предубежденности против обращения к их услугам способствуют и активно работающие в разных регионах РФ психологические службы школ, вузов и т. д.

В рамках данной проблемы нами было проведено исследование, целью которого являлось изучения представлений студентов вуза о психологах. В нем приняли участие студенты двух факультетов Магнитогорского государственного университета: социального и техноло-

гического. Общее число респондентов составило 125 человек. Изучение представлений студентов о психологах проводилось с помощью метода свободных ассоциаций. Испытуемым было предложено написать по два прилагательных и два глагола, которые первыми приходят на ум при упоминании слова «психолог». Согласно полученным данным, студенты обеих специализаций в психологе выделяют в первую очередь его интеллектуальные качества, а также профессиональные умения и навыки. Отмечают доброту, отзывчивость, понимание; умение общаться, тактичность, внимание к другим людям; способность быть индивидуальным и интересным.

По мнению студентов социального факультета, психолога отличают спокойствие и оптимизм; серьезное отношение к своей работе: добросовестность, целеустремленность, упорство; моральная устойчивость, честность, критичность, прямолинейность. Были отмечены физические качества: внешняя привлекательность, обаяние, красота. Следует отметить, что в целом в ответах студентов социального факультета прослеживалось общее позитивное отношение к психологу, важности и необходимости его работы. В отличие от них, у студентов технологического факультета в ассоциативных портретах присутствовало достаточно много ассоциаций, имеющих негативный оттенок. Например, психолог – «хитрый», «дотошный», «странный», «ненормальный» и др.

Дополнительная информация, имеющая отношение к пониманию студентами деятельности психолога, была получена при анализе глаголов. Было установлено, что студенты видят цель его деятельности в том, чтобы помогать людям. При этом существуют различия, обусловленные профессиональной направленностью студентов. Они касаются отношения студентов к деятельности психолога, методам его работы. И здесь студенты социального факультета более позитивно относятся к психологам. В их сознании психолог предстает скорее в роли компетентного советчика, с уважением относящегося к другому человеку, умеющим слушать, наблюдать. В отличие от них, у студентов технологического факультета деятельность психолога в большей степени ассоциируется с умением говорить, расспрашивать, рассуждать. В процессе работы с людьми он управляет, рекомендует, объясняет, убеждает и, в целом, занимает доминирующую, активную позицию.

Итак, результаты, полученные в нашем исследовании, раскрывают влияние профессиональных установок на представление о психологах и его деятельность у студентов разных специализаций и могут быть использованы в практике работы психологической службы вуза.

## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

*И. П. Бучкина, П. А. Аверина*

### **ПРОБЛЕМА АТТИТЮДОВ К ЛЮДЯМ С ОВЗ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Успех инклюзивного образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) во многом зависит от atti-тюдov как у здоровых людей по отношению к людям, имеющим ОВЗ, так и у самих лиц с ОВЗ по отношению к здоровым людям и к разным категориям людей с ОВЗ. Ранее нами проводились исследования atti-тюдov здоровых людей по отношению к разным категориям лиц с ОВЗ (Бучкина, 2008, 2009, 2010), изучалась возможность изменения устано-вок по отношению к людям с ОВЗ (Бучкина, 2010).

Нами предпринята попытка исследования attiтюдov незрячих людей по отношению к разным категориям лиц с ограниченными воз-можностями здоровья. В исследовании приняли участие 29 взрослых незрячих и 29 взрослых зрячих. Были использованы методики: беседа, семантический дифференциал, шкала социальной дистанции Э. Богар-дуса (в обработке Л.Г. Почебут), метод незаконченных предложений, метод открытых вопросов. Математическая обработка данных включа-ла в себя сравнение среднегрупповых значений с использованием Т-критерия Стьюдента, корреляционный анализ, качественный анализ.

Результаты исследования показали, что незрячие респонденты в сравнении со зрячими более позитивно относятся к следующим кате-гориям людей с ОВЗ: незрячие, люди с нарушениями движений и не-слышащие. К людям с умственной отсталостью незрячие относятся индифферентно, в то время как зрячие – негативно. Различия между сравниваемыми группами достоверны. Незрячие участники экспери-мента позитивнее всего оценивали других незрячих и людей с наруше-ниями движений. Показатели социальной дистанции у сравниваемых групп также статистически значимо различаются: у незрячих испыты-ваемых дистанция со всеми категориями людей с ОВЗ всегда меньше, чем у зрячих. Незрячие проявляют большую готовность помочь людям с

ОВЗ и реже относятся к ним снисходительно. Общение с людьми, имеющими ОВЗ, незрячим дается легче, чем зрячим. При этом впечатление у незрячих от контактов с людьми с ОВЗ – нейтральные или позитивные. Здоровым людям общение с людьми с ОВЗ тяжело и неприятно. Выявленные особенности аттитюдов к разным категориям людей с ОВЗ дополняют имеющиеся в литературе сведения по данной проблеме. Программы инклюзивного обучения и психологического сопровождения детей и подростков с ОВЗ должны строиться с учетом аттитюдов к людям с ОВЗ и аттитюдов людей с ОВЗ.

*Н. Д. Жукова*

### **ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИММИГРАЦИИ**

Иммиграция семьи в другую страну усиливает трудности, к которым родители, как правило, не готовы: семья с социальным опытом, приобретенным в одной стране, на фоне абсолютно изменившейся ситуации жизни оказывается в другом социокультурном окружении. Новое окружение живет по своим законам и правилам, о существовании которых большинство приезжающих даже не подозревает. Семье в иммиграции необходимо знакомиться с новыми нормами поведения. Родителям приходится постоянно искать баланс собственной жизни, сохраняя свой статус в общении с детьми и одновременно быть учениками в новом для них обществе – начиная с языка общения до получения новой профессии. Одна из негативных особенностей иммиграции заключается в том, что чем выше социальный статус эмигранта на его родине, тем меньше у него возможностей занять это социальное положение в новой стране. В иммиграции родителям довольно сложно обратиться к психологу и прежде всего из-за языковых проблем.

В условиях ограниченной психологической поддержки семьи формированию родительской компетентности существенно может помочь специально разработанная для родителей психолого-педагогическая литература. Среди подобной литературы особое место занимают разработанные нами «Ежедневники для родителей, воспитывающих детей в условиях иммиграции». Такие авторские «Ежедневники» выпущены на русском языке издательством «Златоуст». В настоящее время родители активно пользуются «Еженедельниками»: «Доверие и независимость» и «Инициатива и самостоятельность». Уникальность «Еженедельников» состоит в том, что теоретической основой их раз-

работки стали идеи Э. Эриксона о стадиях «психосоциального развития личности, которые успешно легли на результаты многолетних наблюдений и практического опыта автора.

Так, первый ежедневник «Доверие и независимость» основан на представлениях Э. Эриксона о том, что эти качества формируются у ребенка в период с рождения до трех лет и будут помогать ему всю жизнь. Однако это происходит при условиях верного воспитания в семье и взаимопонимания между его родителями. Поэтому содержание статей, опубликованных в этой книге, включает в себя такие вопросы, как «варианты адаптации семьи в иммиграции», «влияние эмоционального климата в семье на воспитание ребенка», «кризис первого года», «пальчиковые игры: почему они необходимы для успешного развития интеллекта ребенка», «выбор языка общения в семье иммигрантов», «развитие речи ребенка в период раннего детства в условиях многоязычия», «интеллектуальное развитие ребенка до трех лет» и «значение игры в жизни и развитии ребенка», «кризис трех лет», «потребность ребенка в общении, признании и уважении» и даже «питание ребенка до трех лет», «особенности выбора детского сада в условиях многоязычного окружения».

«Инициатива и самостоятельность» – вторая книга для родителей-иммигрантов детей дошкольников от 3 до 7 лет из серии Семейный дневник-ежедневник. Согласно теории Э. Эриксона о стадиях психосоциального развития личности такие качества, как инициатива, самостоятельность и воля, формируются у ребенка в период с трех до семи лет при условии правильного семейного воспитания. Всего за четыре года ребенок проходит колоссальное развитие как физиологическое, так и психологическое. Если родители заинтересованы в благополучном будущем своего малыша, необходимо именно в это время уделить пристальное внимание его развитию и воспитанию и здоровью. Вот некоторые темы из второго «Ежедневника»: «культурный шок в иммиграции», «возрастные особенности развития ребенка с 3 до 6 лет», «формирование инициативы и самостоятельности ребенка дошкольника», «развитие речи дошкольника в условиях двуязычия / многоязычия», «особенности интеллектуального развития дошкольника – мышление, восприятие, воображение», «выбор школы».

Создавая эти «Ежедневники», автор хорошо понимала, что каждая семья уникальна по-своему, поэтому в издании нет готовых рецептов, а есть информация, с которой родители могут познакомиться и принять решение, будет ли она для них полезна в воспитании своего ребенка. «Ежедневники» содержат задания, выполнив которые можно попробо-

вать найти свое собственное решение в непростой семейной ситуации, когда специалистов нет рядом.

*О. В. Защиринская, М. М. Защиринский*

## **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

Исследования общения умственно отсталых детей и подростков позволяют определять особенности его развития по дизонтогенетическому типу (исследования выполняются при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Стили общения школьников с нарушением интеллекта»), проект № 10-06-00058а). Для анализа динамики развития общения умственно отсталых детей нами были выделены три возрастных этапа, которые являются общепринятыми для периодизации процесса обучения: 1 класс (период адаптации), 2–4 классы, 5–7 классы. Общая выборка школьников составила 1108 человек. В их число были включены нормально развивающихся учащихся – 546 человек, сверстники с задержкой психического развития (диагноз «F83 – смешанные специфические расстройства развития», МКБ-10, 1992) – 181 ученик и 381 школьник с умственной отсталостью (диагноз «F70 – легкая умственная отсталость, МКБ-10, 1992).

С помощью дисперсионного анализа выявлялось влияние фактора «период обучения» на изучаемые параметры общения, среди которых рассматривались любознательность в педагогическом общении, стремление к общению с детьми, личностные основы формирования лидерства, невербальная передача положительных эмоций, саморегуляция, социальная перцепция, неуверенность в новой ситуации общения. Данные характеристики были получены на основе факторного анализа результатов изучения общения с помощью методики по изучению межличностных отношений Рене Жиля и карты наблюдения В.А. Лабунской «Методика экспериментальной оценки невербального поведения личности».

Остановимся на некоторых результатах проведенного исследования. Возрастная динамика социальной перцепции умственно отсталых детей отличается выраженной тенденцией к развитию по дизонтогенетическому типу. Ее наибольшее нарушение наблюдается у этих первоклассников на фоне школьной адаптации. Они оказываются не способными понимать разнообразные коммуникативные проявления окружа-

ющих людей, осознавать и учитывать специфику разных ситуаций взаимодействия между одноклассниками и учителями. Они не могут понять собственные особенности в невербальном общении и их восприятие окружающими людьми.

В процессе направленного обучения и коррекции показатели социальной перцепции незначительно начинают возрастать от 2-го к 7-му классу. Однако остается выраженной тенденция к замедлению в ее развитии. Таким образом, низкие значения социальной перцепции существенно ограничивают возможности в общении умственно отсталых детей и подростков. У детей с умственной отсталостью наибольшие значения способности невербально передавать положительные эмоции отмечаются в дошкольном возрасте, а также в периоды обучения во 2–4 и 5–7 классах. Значительные ограничения внешних проявлений собственных эмоций связаны с наличием высоких требований со стороны учителя по самоконтролю их поведения в условиях школьного обучения. Это заставляет умственно отсталого ребенка повышать самоконтроль, что существенно снижает эмоциональный фон общения. Большое влияние на умственно отсталых учащихся оказывают ожидания учителя, который оказывает помощь в освоении ребенком новой социальной роли ученика.

Саморегуляция детей с умственной отсталостью имеет специфические особенности. На фоне постепенного неравномерного формирования навыков саморегуляции от дошкольного периода к 5-му классу наблюдается достоверное увеличение показателей их развития в 1-м классе, а затем снижение во 2–4 классах. Возможно, возрастное увеличение ее показателей в 1 классе связано с тем, что изменившаяся социальная ситуация развития и обучения детерминирует увеличение признаков произвольного поведения умственно отсталых детей в учебном процессе. Новизна этой ситуации подразумевает большее использование когнитивных и эмоциональных ресурсов, за счет чего умственно отсталый ученик проявляет попытки регуляции своего психического состояния и старается применять навыки невербальной коммуникации. Данная особенность общения умственно отсталых учащихся подкрепляется постоянными внешними требованиями со стороны учителя. В дальнейшем при снижении ориентации на новую ситуацию школьного обучения, при уменьшении ее новизны происходит значительное ухудшение саморегуляции, которое наблюдается в 2–4 классах.

Выполненное исследование вносит свой вклад в обоснование новых психотехнологий по формированию навыков общения у школьников в условиях инклюзивного образования.

*Н. В. Карпушкина*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧИТЕЛЮ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В.Н. Мясичев и Б.Г. Ананьев разработали подход, согласно которому чувства, возникающие у индивида в ходе отражения другой личности, начинают влиять на последующее ее восприятие и поведение по отношению к объекту восприятия. Важность подхода состоит в том, что он позволяет использовать формирующиеся представления о другом человеке как диагностический критерий сформированности личности воспринимающего, его способности к успешной адаптации в социуме.

Одной из задач нашего исследования было изучение эмоционального отношения к педагогу у старших подростков с ЗПР, выявление влияния микросреды на его своеобразие. Для реализации поставленной задачи мы использовали опросник «ТС-1» Ю.Л. Ханина, А.В. Стамбулова, а также специально разработанные анкеты. В эксперименте участвовали старшие подростки 13–15 лет с нормальным психическим развитием, с задержкой психического развития, обучающиеся в общеобразовательной школе (классы VII вида) и в специальной (коррекционной) школе VII вида.

Результаты исследования позволили нам выделить общие закономерности формирования эмоционального отношения к педагогу у старших подростков: 1. В формировании положительного отношения к педагогу первостепенную значимость имеют его качества, связанные с организацией взаимодействия с учащимися: коммуникативные характеристики, эмоционально-динамические качества, особенности отношения к учащимся. Старшие подростки обнаруживают повышенную сензитивность к умению педагога строить неформальные, доверительные отношения с ними. 2. Характер отношения учащихся к учителю влияет на направленность и активность протекания процесса восприятия его личности школьниками. Положительное отношение к педагогу активизирует процесс познания его учащимися, делая представления о нем более полными и разносторонними.

Одновременно мы выявили специфические особенности эмоционального отношения к педагогу в каждой группе. Для школьников с НПР характерно: 1. Высокая степень критичности по отношению к учителю, выраженная дифференциация педагогов на любимых и нелюбимых, увеличивающаяся с возрастом учащихся. 2. Снижение уровня

удовлетворенности взаимоотношениями с педагогами в период кризиса 14 лет. Старшие подростки с ЗПР, интегрированные в общеобразовательную школу (классы VII вида), обнаруживают следующие особенности отношения к педагогу: 1. Повышение точности, объективности оценок личности учителя начиная с 14-летнего возраста, т. е. с отставанием от нормы. 2. Отсутствие характерной для старших подростков зависимости полноты восприятия учителя от эмоционального отношения к нему. Фигуры любимого и нелюбимого учителя являются для них в равной мере когнитивно сложными, что в сочетании с низким уровнем удовлетворенности отношениями с любимым педагогом свидетельствует об отсутствии стойких симпатий, их ситуативности. 3. Самая низкая по сравнению с другими испытуемыми степень удовлетворенности неформальными, доверительными отношениями с любимым учителем. 4. Повышенная сензитивность учащихся классов VII вида к отрицательному отношению учителя, усиливающаяся с возрастом подростков. Для старших подростков с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной) школе VII вида характерна иная система взаимоотношений с педагогом: 1. Отставание от нормы в динамике объективности восприятия учителя. 2. Выраженная дифференциация учителей на любимых и нелюбимых, приближенная к норме. 3. Наиболее благоприятный характер отношений с любимым учителем, проявляющийся в высокой степени удовлетворенности эмоциональным компонентом отношений. Стойкий характер симпатий к учителю.

Таким образом, взаимодействие с учителем у подростков с ЗПР из специальной школы оказалось более приближенным к возрастной норме по сравнению со сверстниками из классов VII вида. Следовательно, условия, существующие в системе специализированного обучения, являются более благоприятными для формирования отношений в системе «учитель–ученик» у подростков с ЗПР, что в итоге способствует нормализации их личностного развития, более успешной школьной и социальной адаптации.

*Е. Д. Кесарев*

## **СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШВЕЦИИ**

Первая государственная специальная школа была открыта в Швеции в 1809 г. для глухонемых детей, а уже в 1842 г. школьная реформа и закон о начальном образовании предусматривали возможность обучения детей с отклонениями в развитии по минимальному плану с за-

ниженными требованиями в общем классе массовой школы. Следовательно, еще в своей колыбели шведское специальное образование носило черты инклюзивности. В 1955 г. государственный учебный план для начальных школ впервые узаконил специальное образование, которое должно было осуществляться во вспомогательных классах, классах для учеников с трудностями в чтении, наблюдательных классах для учащихся с нарушениями поведения, классах для слабослышащих, классах для детей с нарушениями двигательной активности и т. д. Целью специального образования стало уменьшение различий между учениками, для достижения которого пытались создать школьную среду, приближенную к «нормальной школе» (принцип нормализации), а также организовать обучение с использованием компенсаторного подхода, который перенес акцент на диагностику способностей ребенка.

В 1969 г. основная школа получила новый учебный план, в котором было закреплено стремление обновить и развить педагогическую работу, исходя из нужд ученика; подчёркивалась связь между обычным и специальным обучением, и ученики с отклонениями в развитии должны были, по возможности, учиться в обычных классах. Таким образом, утверждался принцип «интегрированной школы». Индивидуальная помощь осуществлялась в рамках дополнительного и поддерживающего обучения, скоординированного с деятельностью обычного класса. Специальное обучение должно было осуществляться в обычных классах, и ученики с трудностями и функциональными нарушениями интегрировались с обычными учениками. В 1991 г. ответственность за специальное образование перешла к муниципальным образованиям. В течение 5 лет количество учащихся специальной школы неожиданно возросло на 40 %. Одной из причин являлось недостаточное стремление местных властей к обеспечению качественного образования детей с трудностями в обучении в обычных классах. В основе же лежали экономические причины и недоукомплектованность специальными педагогами. Второй важной причиной являлось стремление родителей к созданию для своего ребенка лучших условий для обучения. Ребенку ставят диагноз легкой умственной отсталости, он помещается во вспомогательный класс и продолжает посещать ту же школу. Ребенок не регистрируется как учащийся специальной школы, так как школа одна для всех.

Конечной целью качественного инклюзивного образования является прекращение всех форм дискриминации и воспитание социальной сплоченности. В одном из государственных документов Швеции дается краткое, но исчерпывающее определение: инклюзия – это процесс,

при котором достигается максимальное взаимодействие между детьми с ограниченными возможностями и детьми без ограниченных возможностей. Инклюзия осуществляется под лозунгом «Одна школа для всех». В течение последних десятилетий шведская социальная и образовательная политика претерпела драматические изменения. Изменения, укладываемые в рамки неолиберализма, такие как передача прав, рыночные решения, конкуренция, эффективность и стандартизация сопровождалась пролиферацией свободного выбора частных школ, что собственно противоречит принципам разнообразия, равенства возможностей и инклюзии.

Таким образом, в Швеции в течение многих лет господствовали социал-демократические идеалы равенства и солидарности. Проводимые реформы в области образования со временем привели к снижению качества образования, хотя и способствовали инклюзивным процессам. Наряду с другими реформами была проведена децентрализация образования, и ответственность за школьное образование перешла от государства к местным самоуправлениям. Качество образования в классах стало снижаться, а количество учащихся с ограниченными возможностями здоровья – неуклонно расти. Инклюзивное обучение детей часто страдает из-за недостаточного финансирования и отсутствия достаточной квалификации у педагогов, работающих с обычными классами. Специалистов в области специального образования не хватает, как не хватает педагогов вообще. Зарплаты – низкие, и желающих стать учителем немного.

Последние 20 лет в Швеции внедряются неолиберальные ценности. Слепо следуя неолиберальной доктрине и невзирая на последствия, приватизируется государственная и муниципальная собственность. К великому сожалению, неолиберализм плохо стыкуется с принципами инклюзивного образования.

*В. В. Кисова*

### **ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗПР В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Современная российская система образования переживает существенные изменения. Происходящие в ней преобразования затронули и систему работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Четко прослеживается тенденция их интеграции в среду нормально развивающихся сверстников. По мнению ведущих отечествен-

ных специалистов (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская и др.), уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с ОВЗ зависит не только от времени возникновения, характера и даже степени выраженности первичного нарушения развития, но и от качества предшествующего воспитания и обучения. Особенно актуально это положение для тех категорий детей с ОВЗ, которые имеют легкую степень нарушения развития, например, дети с задержкой психического развития (ЗПР). Принципиально важной в отношении этих детей является их подготовка к школьному обучению. Одним из приоритетных направлений подготовки является развитие у старших дошкольников с ЗПР способности к саморегуляции в учебно-познавательной деятельности. У детей с ЗПР неполноценное развитие произвольной сферы является одним из центральных компонентов в структуре нарушения, и поэтому своевременная коррекционно-педагогическая помощь в этом направлении чрезвычайно актуальна.

По итогам проведенного нами исследования была выявлена типичная картина развития саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития в учебно-познавательной деятельности. Она представляет собой вариант, приближенный к первому типу ориентировочной деятельности (по П.Я. Гальперину). Состав ориентировочной основы у детей с ЗПР является неполным и выделяется только путем «проб и ошибок». Сам процесс ориентировки проходит с определенными затруднениями и требует от детей значительных умственных усилий. Очевидно, что такой уровень развития саморегуляции в учебно-познавательной деятельности не может обеспечить полноценную адаптацию детей с ЗПР к условиям школьного обучения, даже в его инклюзивном варианте.

Для решения этой задачи нами была разработана экспериментальная программа развития саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников с ЗПР. Формирующий эксперимент охватывал все традиционные для теории П.Я. Гальперина этапы формирования умственных действий: мотивационный, ориентировочный, материализованный, «громкоречевой», речь «про себя», выполнение действий в «скрытой» речи. Модель построения большинства коррекционно-развивающих занятий соответствовала второму типу ориентировочной деятельности (условия, необходимые для выполнения действия, даются субъекту педагогом в готовом виде; сфера переноса действия не выходит за границы сходства конкретных условий его выполнения). В экспериментальной программе формирование саморегуляции проводилось на основе знакомых детям занятий рисованием,

конструированием, лепкой, аппликацией, ручным трудом. Программа эксперимента проводилась в течение одного учебного года и составила 70 учебных занятий. Результаты ее реализации показали, что у детей с ЗПР произошла существенная компенсация задержки психического развития в сфере саморегуляции.

На наш взгляд, внедрение в коррекционно-развивающую работу с дошкольниками с ЗПР специальных коррекционных технологий, направленных на развитие базовых качеств личности, позволит существенно количеству этих детям обучаться в общеобразовательной школе и с меньшими затруднениями адаптироваться к школьному обучению в инклюзивных условиях.

*Д. А. Петрова*

### **СВОЕОБРАЗИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗОН В ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗПР**

В последние годы значительное внимание уделяется анализу проблем, возникающих у детей в связи с началом школьного обучения. Переход от условий воспитания в семье и дошкольных учреждениях к качественно иной атмосфере школьного обучения, складывающейся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, более сложные требования к личности ребенка и его интеллектуальным возможностям. Исходя из этого, в настоящее время все чаще возникает потребность в разработке подходов к профилактике и коррекции проявлений школьной дезадаптации. Ситуация усугубляется, когда речь идет о детях со специфическими потребностями, с трудностями в обучении, в частности о детях с задержкой психического развития, обучающихся в школах VII вида. Процесс адаптации к школе учащихся младших классов с задержкой психического развития имеет свои специфические особенности, соответственно, логично предположить, что и его проблемные зоны отличаются качественным и количественным своеобразием. Это определило выбор темы и постановку цели соответствующего эмпирического исследования: выявить проблемные зоны в адаптации к школе учащихся младших классов с задержкой психического развития.

В исследовании принимали участие две группы испытуемых: экспериментальная и контрольная. В экспериментальную группу вошли учащиеся первого и второго классов специальных (коррекционных) школ VII вида № 5, № 370 и № 522 г. Санкт-Петербурга в количестве

44 человек в возрасте от 7 до 9 лет. Контрольную выборку составили 44 учащихся первого и второго классов общеобразовательной школы № 365 г. Санкт-Петербурга в возрасте от 7 до 9 лет.

В работе были применены три стандартизированные методики (проективные методика «Дерево», рисуночный тест «Школа зверей», опросник для учителей начальных классов Л.М. Ковалевой). Они подбирались таким образом, чтобы исследование охватило, во-первых, как самооценку, так и экспертную оценку адаптации к школе, во-вторых, все три аспекта школьной адаптации: интеллектуальный, эмоциональный и социальный.

При обработке полученных эмпирических данных применялся двухфакторный дисперсионный анализ, который позволил выявить зависимость степени школьной адаптации и ведущих проблемных зон от возраста (первый / второй класс) и диагноза (ЗПР / норма). Гипотеза исследования – проблемные зоны в адаптации к школе у учащихся младших классов с задержкой психического развития по сравнению с нормально развивающимися сверстниками отличаются качественным и количественным своеобразием – статистически подтвердилась.

Анализ эмпирических данных показал, что у учащихся коррекционных школ проблемные зоны в рамках всех аспектов школьной адаптации (интеллектуального, эмоционального и социального) выражены сильнее, чем у их нормально развивающихся сверстников. Наибольшие различия между контрольной и экспериментальной группами обнаружены в рамках интеллектуального компонента. Выявлены ведущие проблемные зоны: нарушение интеллектуальной деятельности, неготовность к школе (которая включает в себя в том числе и интеллектуальную незрелость), инертность нервной системы. Оценивая собственную адаптацию к школе, дети с задержкой психического развития выделяют гораздо меньше трудностей и проблемных зон по сравнению с данными экспертной оценки. Чем большего осознания степени адаптации к школе требует методика от самого ребенка, тем более благоприятную ситуацию она выявляет. Это может быть связано с тем, что либо учащиеся младших классов коррекционных школ не осознают в полной мере наличия помех на пути к адаптированности, либо не способны объяснить имеющийся у них дискомфорт. Эта тенденция имеет место и в контрольной группе, однако в ней наблюдается лишь слабое расхождение в результатах всех трех методик.

На основании данных экспертной оценки установлено, что у учащихся вторых классов коррекционных школ выраженность большинства проблемных зон адаптации к школе выше, чем у первоклассников.

Одной из возможных причин может быть постепенное повышение школьных требований в тот период, когда процесс адаптации детей с задержкой психического развития еще не завершен. Наблюдается своего рода регрессия. В общеобразовательной школе выявлена обратная тенденция.

Результаты эмпирического исследования имеют высокую практическую значимость и могут быть использованы при разработке соответствующих коррекционных мероприятий.

*С. Т. Посохова*

### **ПРОБЛЕМЫ ДЕЗАДАПТАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Современная реальность, меняющая свое социальное, предметно-технологическое, природное и культурное содержание, предъявляет высокие требования к детям. Они, как и взрослые, сталкиваются с необходимостью поисков эффективных путей и средств сохранения собственной жизнеспособности. Адаптация предоставляет одну из вполне реальных возможностей раскрытия жизненного потенциала в напряженном взаимодействии с динамичным и агрессивным окружающим миром. Исследования последних лет констатируют нарастание проблем, связанных с нарушением адаптационных процессов у подрастающего поколения.

В середине 1990-х годов изучение психических состояний, личностных особенностей, причин школьной неуспеваемости, профессионального самоопределения школьников переросло в проблему дезадаптации. Возник широкий спектр поведенческих и психических проявлений, обозначающихся дезадаптивными. Тогда дезадаптация легко приписывалась детям с повышенной тревожностью и неуверенностью в себе, детям, демонстрирующим агрессивное поведение и чувство малочеловечности, увлеченным компьютерами и телевизором и т. п. Особенно часто негативно-оценочное заключение «дезадаптант» выносилось и детям с нестандартным поведением, «трудным подросткам».

Сегодня дезадаптивным признается поведение, при котором дети с нормально развитым интеллектом, не страдающие психическими заболеваниями, отказываются от обучения и посещения школы. Более того, сами психологические и педагогические исследования нередко формируют и закрепляют в научном и обыденном сознании стереотип: если ребенок не может адаптироваться к какой-либо ситуации, т. е. соответ-

ствовать ее требованиям, то это признак психического отклонения. В результате уходит понимание нетипичного поведения ребенка как проблемы человеческого бытия и межличностных отношений, как проблемы внутрличностного или межличностного конфликта и неумения его разрешать имеющимися средствами.

Одна из причин своеобразной патологизации феномена адаптации заключается в отсутствии общепсихологических ориентиров анализа эмпирического материала, общих принципов его описания и систематизации. Перед научной психологией, в том числе и специальной, возникает важная теоретическая задача, связанная с обобщением представлений о сущности адаптации, критериях и детерминантах ее проявлений, определения ее положения в континууме норма–патология, здоровье–болезнь.

Междисциплинарный анализ позволяет выделить несколько смысловых аспектов адаптации человека: адаптация как жизнедеятельность в изменяющихся условиях существования; адаптация как приспособление к измененным условиям среды, адаптация как достижение устойчивости в измененной среде. Конкретное содержание каждого аспекта определяется утвердившимся в отечественной науке пониманием адаптации в системе «человек – окружающая среда». При этом человек воспринимается преимущественно как объект средовых воздействий и ему отводится хотя и активная роль, но связанная, главным образом, с сохранением равновесия со средой.

Более продуктивным в настоящее время следует признать изучение адаптации с позиций человека как субъекта жизнедеятельности, как целостной личности, определяющей выбор направления и способов построения собственного жизненного пути в нестабильном мире. Выделение личностного аспекта адаптации традиционно для психологии. Это допускает еще один смысловой аспект адаптации – адаптация как поиски личностью необходимых ей способов самораскрытия. В нем акцентируется стремление личности обрести собственную стратегию взаимодействия с новой окружающей реальностью, преобразовать диапазон и вектор проявления своих адаптационных возможностей в соответствии с собственным мироощущением, с собственным видением происходящего и себя в нем.

Такой подход, опирающийся на ключевые принципы гуманистической психологии, в большей мере соответствуют духу нашей жизни. Благодаря этому определяется магистральная задача специальной психологии – поиски психологических факторов риска дезадаптации.

*И. Е. Ростомашвили*

## **СОЦИАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ МЕЖДУ ОБЩЕСТВОМ И ЛИЦАМИ С «ОСОБЫМИ» ПОТРЕБНОСТЯМИ**

На сегодняшний день в России проблема взаимоотношений современного общества и лиц с ограниченными возможностями здоровья является острой и животрепещущей. К сожалению, данная категория людей по-прежнему остается дискриминируемой и сегрегированной группой. Имея профессию, имея огромное желание и потенциальные возможности участвовать в жизни общества, человек с ограниченными возможностями здоровья не всегда может реализовать их, потому что общество не желает вступать с ним в контакт, администрация предприятия опасается принять его на работу. В сущности, какие бы хорошие и правильные законы ни принимались в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, они не будут работать, выполняться, если общество не готово к этому психологически. Т.А. Добровольская и Н.Б. Шабалина отмечают, что уже 40 лет изучаются особенности взаимоотношений общества и лиц с ограниченными возможностями здоровья (2003).

Многочисленные исследования показали, что в целом взаимоотношения характеризуются напряженностью и амбивалентностью, отношение общества нередко определяется как неблагоприятное, даже враждебное. Людям с нарушениями в развитии зачастую приписываются такие черты, как завистливость, недоверие к окружающим, недостаток инициативы, повышенное чувство жалости к самому себе. Реакции общества разнообразны: сострадание, любопытство, вежливое нерасположение и даже чувство отвращения. Окружающие стремятся быстрее прекратить общение, недостаточно искренни в контактах с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Н.А. Корнеева обращает внимание на то, что в рамках проекта «Система реабилитационных услуг для людей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации» впервые (2003) в нашей стране было проведено масштабное социологическое исследование по вопросу отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Респонденты отмечают, что тема инвалидности близка многим россиянам.

Несмотря на это, достаточно много опрошенных людей противопоставляют себя инвалидам, говорят о существовании больших различий между собой и людьми с ограниченными возможностями здоровья. Каждый третий участник опроса считает, что основа разобщенности в

том, что люди с ограниченными возможностями здоровья выделяются по внешнему виду. «Инвалиды выглядят и ведут себя иначе, чем другие граждане, поэтому не вписываются в наше общество» – с таким утверждением согласны 27 % опрошенных. Около 40 % респондентов были свидетелями несправедливости в отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Все опрошенные люди с ограниченными возможностями здоровья, особенно женщины, сталкивались с грубым к ним отношением в поликлиниках, больницах, магазинах, в транспорте. Многих людей, в том числе и медицинский персонал, раздражает медлительность лиц с ограниченными возможностями здоровья, их ограничения в физических возможностях. Особо тяжело переносят такое отношение люди с нарушением опорно-двигательного аппарата, а самая ущемленная группа – это дети-инвалиды.

Анализируя образ незрячего человека в сознании нормально видящих людей, И.П. Волкова (2009) делает следующие выводы: в целом образ незрячего человека в сознании нормально видящих людей, как с опытом, так и без опыта общения с людьми, имеющими различные нарушения зрения, является неадекватным действительности, искаженным и противоречивым. С одной стороны, слепой человек представляется как позитивный, оптимист, стремящийся к достижению поставленных целей, успеха и к общению с людьми, доброжелательный, спокойный, преодолевающий препятствия и трудности, высоконравственный и стремящийся к познанию. Этот аспект можно условно обозначить как идеализированный образ, или стереотип «героя». С другой стороны, слепой предстает человеком неполноценным по причине отсутствия зрения, ограниченным в действиях, в пространственной ориентации, передвижении, неспособным к получению и переработке информации, пассивным и несамостоятельным, пессимистичным, подозрительным, замкнутым и неискренним. Его стремления и активность блокируются неспособностью к действиям и перемещениям, к визуальному восприятию информации. Такой человек воспринимается как чуждый, «не такой, как мы», непонятный. Данный аспект образа можно условно назвать «негативным», или образом «неполноценного человека».

На наш взгляд, именно диалог приведет к взаимопониманию, принятию, к активному содействию и плодотворному сотрудничеству между современным обществом и лицами с ограниченными возможностями здоровья.

*С. Н. Сорокумова*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ**

Психологическое сопровождение дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии должно начинаться как можно раньше и проходить с учетом сензитивных периодов развития ребенка, с учетом качественных возрастных психических новообразований через ведущие виды детской деятельности. Направления психологического сопровождения: диагностическая, коррекционная и развивающая работа должна способствовать выявлению зон актуального и ближайшего развития, с учетом специфики развития ребенка. Образовательное пространство старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии должна составлять особая социально-психологическая среда полифункционального детско-взрослого взаимодействия, построенная на принципах сопричастности, сотрудничества и содействия, которая и может являться основным условием эффективности учебно-воспитательного процесса в ДООУ в плане сохранения психологического здоровья всех субъектов взаимодействия, их полноценного развития и личностного роста.

Главной целью в создании модели психологического сопровождения детей с ОВЗ является определение организационно-технологических, содержательных основ и разработка инструментария сопровождения такого ребенка, обеспечивающих успешную интеграцию. Для развития ребенка, имеющего ОВЗ, необходимо создание условий, при которых он мог бы осваивать процессы, связанные с социализацией. Это организация детской деятельности и создание специально созданной среды в МБДОУ. Эта среда представляет собой единство всех участников образовательного процесса, а также создание психологической помощи, поддержки и обеспечения с целью преодоления барьеров, возникающих на пути развития ребенка. Центральная координирующая роль в реализации данной модели принадлежит практическому психологу. Он организует взаимодействие всех специалистов, оказывает помощь, поддержку в процессе продвижения детей на всех этапах сопровождения: диагностическом, коррекционном и развивающем.

Разработанная в данном исследовании концептуальная модель психологического сопровождения старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования построена в контексте гуманистической парадигмы реорганизации стратегии современного специального образования. Мы выделили следующие взаимозависимые блоки модели: первый блок – формирование готовности старших до-

школьников с ОВЗ к интеграции в социум, второй – виды и участники психологического сопровождения. Первый блок включает в себя три направления психологического сопровождения и, соответственно, три содержательных модуля: диагностический, коррекционный и развивающий.

Диагностический модуль включает в себя комплексное и системное психологическое изучение ребенка с ОВЗ, что необходимо для разработки индивидуальной траектории и стратегии его образовательного маршрута. Диагностическое изучение организуется только в пределах тех заданий, которые доступны детям, и проводится с помощью высоко- и малоформализованных методов и методик. Потенциал ребенка в виде зоны ближайшего развития определяет возможности и темп усвоения новых знаний и умений. Теоретические и эмпирические разработки автора позволили выявить критериально ориентированные уровни, реализуемые в ведущих видах деятельности ребенка: первый уровень (высокий) – включенность в деятельность и содействие соответствует интеграции детей; второй уровень (средний) – частичная включенность в деятельность предполагает сопереживание, сочувствие и соответствует индивидуализации ребенка, третий (низкий) – фиксирует отклик, принятие и соответствует детской адаптации.

Коррекционный модуль включает технологический арсенал оказания помощи разным категориям дошкольников. Данный модуль позволяет реализовать социально-психологическую взаимоадаптацию детей в образовательной среде учреждения в условиях инклюзии. Данный модуль нацелен на создание оптимальных условий для раскрытия индивидуально-личностных особенностей детей на основе позитивного личностного ресурса ребенка. Основными задачами направления является выявление и преодоление недостатков, дефицитарности в развитии функциональных систем и личностных свойств. Коррекция является основным методом воздействия специалистов, дефектолога и практического психолога для оптимизации развития психических процессов, функций и гармонизации личностных свойств.

*А. С. Султанова*

## **ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ГИПЕРАКТИВНОСТИ**

В настоящее время в связи с повышением распространенности различных патологических состояний в детской популяции особенно

актуальной становится проблема инклюзивного образования. Одним из самых распространенных видов негрубой патологии в детском возрасте является синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Дети с СДВГ имеют сохранный интеллект и посещают обычные образовательные учреждения, в которых воспитываются и учатся на общих основаниях. Однако при этом возникает ряд проблем, существенно осложняющих процесс обучения ребенка.

В данном исследовании были проанализированы особенности инклюзивного образования 26 детей с СДВГ (10 дошкольного возраста, 16 младшего школьного возраста). Проводилась работа с «триадами» мать–ребенок–педагог (воспитатель): ребенок проходил нейропсихологическое обследование с последующей коррекцией, с родителями и педагогами проводились беседы, опросы и анкетирование, также применялся метод наблюдения в условиях учебного процесса. В исследовании были выявлены типичные проблемы, возникающие у детей с СДВГ в школе и дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). В целом, они связаны со следующими факторами: 1) Трудности, непосредственно связанные с гиперактивностью и нарушениями внимания. Гиперактивные дети с их импульсивностью, дефицитом произвольного контроля постоянно нарушают правила поведения, не могут подчиняться заданному распорядку, во время занятий своим неадекватным поведением отвлекают других детей, создают помехи педагогам. Этим трудностям зачастую не придают должного значения в дошкольном возрасте, однако затем они крайне осложняют процесс школьного обучения, являются причиной множества конфликтных ситуаций. 2) Помимо гиперактивности и дефицита внимания, дети с СДВГ обладают и другими особенностями развития психических функций, которые негативно сказываются на процессе усвоения учебного материала. Прежде всего это нейродинамические нарушения: утомляемость, быстрая психическая пресыщаемость, колебания продуктивности деятельности и др. Кроме того, для большинства детей с СДВГ характерны недостаточность моторной сферы, гнозиса, памяти, нарушения речевого развития и пр. Эти особенности часто приводят к сложностям усвоения различных навыков (например, письма, чтения), снижению школьной успеваемости. 3) Нарушение социальной адаптации, трудности общения с детьми и взрослыми, установления адекватных социальных связей в коллективе.

Дефицит произвольного контроля затрагивает и эмоциональную сферу детей с СДВГ, и достаточно часто они не могут контролировать агрессивные и другие импульсы. В связи с этим они легко под-

даются на провоцирующее поведение со стороны сверстников, для них характерны вербальные и невербальные проявления агрессии, дурашливое поведение, снижение чувства дистанции, негативизм, употребление ненормативной лексики и т. п. Однако необходимо отметить и другой источник дезадаптации ребенка с СДВГ: поведение самого учителя (воспитателя). Учителя зачастую применяют неадекватные воспитательные и педагогические методы, создают негативный образ ребенка, не останавливают или даже поощряют отторгающее поведение со стороны одноклассников, провоцируют развитие конфликтных ситуаций.

Данное исследование показало, что учителя, воспитатели и другой персонал образовательных учреждений достаточно безграмотны в вопросах психоневрологического здоровья детей. Возникающие в школе проблемы учителя крайне редко связывают с особенностями состояния здоровья ребенка, организации его нервной системы, а объясняют «плохим воспитанием», «избалованностью». Опрос учителей, в классах которых учится ребенок с СДВГ, показал, например, что: знают о существовании такой нозологии, как СДВГ, 0 % педагогов; готовы применять индивидуальный подход к гиперактивным детям 50 %, применяют на самом деле 6 % учителей; считают, что не могут найти действенных приемов педагогического воздействия на ребенка с СДВГ 94 %, обвиняют родителей в бездействии 88 % учителей; хотели бы, чтобы этот ребенок перешел в другой класс / другую школу, 100 % учителей. На наш взгляд, именно педагог должен стать примером и «проводником» толерантности к «особым» детям, дефицит которой наблюдается в современном обществе. На практике же, как правило, происходит обратное.

По нашему мнению, основной причиной трудностей школьной адаптации детей с СДВГ является то, что гуманистический индивидуальный подход в большинстве случаев только декларируется образовательными учреждениями, но не выполняется на практике.

*К. С. Шалагинова*

### **ПОДГОТОВКА ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ**

Проблемы детей с особыми образовательными потребностями касаются практически всех сторон нашего общества – от законодательных актов и социальных организаций, которые призваны оказывать

помощь этим детям, до человеческой, моральной атмосферы. Забота о людях с ограниченными возможностями здоровья сегодня является одним из приоритетных направлений государственной политики – одно из первых рабочих совещаний Д.А. Медведев посвятил обсуждению проблемы развития системы поддержки инвалидов (в том числе детей-инвалидов), указывая на необходимость модернизации системы специального образования в целом. Между тем, несмотря на явные подвижки и активное продвижение инклюзии в России, остается много нерешенных проблем.

Наряду с проблемами материально-технического, так называемого «архитектурного» характера (отсутствие пандусов и лифтов дома и в школе, недоступность транспорта между домом и школой, отсутствие звуковых светофоров на переходе через дорогу по пути в школу и т. д.), достаточно часто возникают барьеры социальных отношений. Иначе их называют «отношенческими» или социальными барьерами; их можно обнаружить как непосредственно в школе, так и в местном сообществе, в региональной и национальной социальной политике, в сложившейся системе законодательства. Примерами таких барьеров могут быть существующие профессиональные установки учителей общего и специального образования, негибкая система оценивания достижений учащихся, недостаточность существующей нормативно-правовой базы и т. д.

Далеко не последнее место среди социальных барьеров занимают барьеры, возникающие в отношениях между здоровыми детьми и детьми с особыми образовательными потребностями, обусловленные целым комплексом причин и обстоятельств. Для успешной инклюзии необходима подготовка детей обеих категорий, и здоровых в том числе. Для того чтобы особые дети в классе чувствовали себя комфортно, необходимо наличие у здоровых детей таких важных личностных качеств, как толерантность, эмпатия, развитые коммуникативные умения, навыки, определенный уровень конфликтологической компетентности, наличие установки принятия, отсутствия барьеров.

Нами было проведено исследование на базе одной из школ г. Тулы, которое выявило весьма неутешительную динамику. Большинство современных подростков имеет низкий и очень низкий уровень развития коммуникативных навыков и умений, низкий уровень развития коммуникативной толерантности, низкий уровень развития способности к эмпатии, высокий уровень негативной агрессивности. Большинство ответов современных подростков позволяет говорить о доминировании в конфликте неэффективных способов взаимодей-

ствия – соперничества как стремления добиться своего, во что бы то ни стало, отстоять свою позицию, заставить окружающих принять свою точку зрения, не считаясь с мнением других. Кроме того, лишь 22 % современных школьников хотели бы попробовать обучаться в условиях инклюзии, отметив, что это достаточно интересно, но ответственно. 78 % опрошенных высказали опасения относительно интеграции. Причем 58 % подростков ни разу не слышали о совместном обучении и даже теоретически не представляют, как это может быть. 34 % школьников считают, что дети с ОВЗ должны учиться в специальных учебных заведениях (потому что так положено, так было всегда). 22 % отметили, что дети-инвалиды не смогут учиться в общеобразовательных школах и не только потому, что нет физических условий, а, скорее потому, что «сами не смогут».

В настоящее время с детьми проводится система подготовительных мероприятий, выполняющая, помимо просветительской, еще и психологическую функцию. Считаем необходимым в работе со здоровыми детьми не только дать детям ответ на вопрос «что такое инклюзивное образование», но и постараться разрушить выявленные барьеры, стереотипы, сформировать позицию принятия другого человека.

*Н. Н. Шешукова, И. А. Царегородцева*

### **ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗПР**

Современный этап развития системы образования характеризуется усилением внимания специалистов к проблемам детей, имеющих особые образовательные потребности. Эффективность обучения этих детей во многом связана с изучением специфики их развития и поиском научно обоснованных способов психолого-педагогической помощи. Многочисленные исследования показывают, что интерес школьников к учебе резко снижается при переходе из начального звена в среднее. В подростковом возрасте учебная мотивация снижается даже у нормально развивающихся детей, не говоря уж о подростках с ЗПР. Вместе с тем, поскольку «обучение ведет развитие» (Л.С. Выготский), единственным способом компенсации нарушений развития является именно целенаправленное коррекционное обучение. Поэтому крайне важно сохранить и поддержать у детей, относящихся к этой категории, достаточно высокий уровень мотивации на протяжении всего школьного обучения.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей мотивов учебной деятельности у младших подростков с задержкой психического развития. Опираясь на важнейшие теоретические положения отечественной психологии о социальной обусловленности становления личности и огромном значении в этом процессе активности самой личности как субъекта деятельности, мы предположили, что особенности мотивов учебной деятельности у младших подростков с задержкой психического развития будут иметь количественные и качественные особенности.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы в классах VII вида для детей с ЗПР и НПР. В исследовании приняли участие 70 младших подростков в возрасте 11–13 лет, из них 20 подростков с задержкой психического развития и 50 их нормально развивающихся сверстников. Для изучения осознаваемых мотивов учебной деятельности подростков с ЗПР нами использовались анкета «Мотивы учебной деятельности» и анкета М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой.

Перейдем к анализу некоторых полученных нами фактических экспериментальных данных. По данным проведенных методик у нормально развивающихся сверстников были выявлены такие ведущие мотивы учебной деятельности, как: самоопределение и самосовершенствование, учебно-познавательный мотив и мотив успеха. Это говорит об осознании значимости обучения и понимании, что учебная деятельность является необходимым условием развития личности и достижения благополучия в будущей жизни. Большая часть подростков имеет учебную мотивацию высокого и среднего уровня, лишь небольшой процент обнаруживает у себя средне-низкий уровень.

Полученные результаты показали, что почти половина подростков с задержкой психического развития имеет средний уровень учебной мотивации. У другой части подростков уровень ниже среднего (средне-низкий). У подростков с задержкой психического развития, имеющих средний уровень учебной мотивации, присутствуют учебные мотивы, однако они не являются доминирующими. Основные мотивы учения – самоопределение и самосовершенствование, а также мотив долга и ответственности. Как правило, подростки остро реагируют на оценку: пытаются исправить плохую отметку, просят дать им дополнительное задание. Учащиеся стараются выполнить задание даже в том случае, когда они не понимают учебный материал из-за низкого уровня сформированности мыслительной деятельности, недостаточного речевого развития.

Подростки со средне-низким уровнем учебной мотивации обычно не хотят учиться. Они очень рассеянны, невнимательны на уроках. Они испытывают трудности при усвоении нового материала. Во время занятий часто отвлекаются: играют, смотрят в окно, задают вопросы не по существу изучаемого материала. Подростки со средне-низким уровнем учебной мотивации проявляют разную по уровню активность. В основном они стремятся действовать по образцу, ждут, когда задание выполнит кто-нибудь другой. Центральное место у подростков рассматриваемой категории представляют мотивы самоопределения и самосовершенствования, а также узко личные мотивы престижа и благополучия. Подростки осознают значимость учения для будущего, но побуждают их мотивы, связанные с повседневной жизнью.

Таким образом, мотивационная сфера подростков с задержкой психического развития значительно отличается от нормально развивающихся сверстников. Поэтому одной из наиболее важных задач индивидуально-коррекционной работы с данной категорией детей состоит в том, чтобы учебные мотивы сделать побуждающими, осознаваемыми и реально действующими.

*Л. М. Шипицына*

## **ЭВОЛЮЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Система образования каждого государства ориентируется на мировую образовательную политику и становится все более открытой, единообразной и преемственной. Основные требования мирового сообщества заключаются в следующем: образование должно быть универсальным, т. е. обеспечивать потребности в учении и равенство всех детей. Цель современной школы – помочь каждому ученику (и с ограниченными возможностями здоровья, и среднему, и талантливому) в достижении успеха, не допустить его исключения из жизни общества.

До середины XX в. в России существовала концепция социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями. В ее основе лежала идея о социальной полезности. Согласно этой концепции школа была обязана воспитывать активного и полезного члена общества. Специальные школы для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стремились дать идентичное с массовой школой образование, видя в этом панацею от всех проблем, с которыми встречается выпускник, вступая во взрослую жизнь. Такой подход к решению про-

блемы образования и социально-трудовой реабилитации подростков опирался на вывод отечественных дефектологов о сверхкомпенсаторных возможностях развития человека с физической и интеллектуальной депривацией. Обосновывалась идея о том, что, например, сенсорная ограниченность стимулирует деятельность всех сохранных анализаторов, а особенно интеллектуальную деятельность. Это позволяет школьнику успешно овладеть программой общеобразовательной школы. Дело лишь в выборе педагогических технологий.

Однако такая образовательная система не отвечала реальным возможностям детей с ОВЗ. Поэтому цель преобразования состояла в том, чтобы создать оптимальные условия для развития и реализации не только общих, но и специфических потребностей детей с ОВЗ; сформировать новые способы деятельности на основе суженных сенсорной, моторной и интеллектуальной функций, дисгармоничного развития и школьной дезадаптации.

Начиная с 90-х годов XX в. в России происходили существенные преобразования системы специального образования, главные из них связаны: с изменением парадигмы специального образования от медицинской к психолого-педагогической, т. е. с отношением к лицам с ограниченными возможностями здоровья не как к больным (пациентам), а как к личностям, имеющим равные права с обычными гражданами; с изменением концептуальных основ специального образования, решением по-новому вопросов социализации детей с ОВЗ, их интеграции и интегрированного, а затем и инклюзивного образования, возможности выбора родителями формы обучения, типа и вида образовательного учреждения для своего ребенка, и развитием медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи в процессе воспитания и обучения.

С учетом новой парадигмы и концептуальных основ специального образования возникла необходимость создания стандарта для обучения разных категорий детей с ОВЗ. Создание государственных образовательных стандартов имеет большое значение для внедрения инклюзивного образования, что соответствует общеевропейской тенденции повышения качества образовательных систем. Образовательные стандарты в школе – это, безусловно, инновация, поскольку в них наблюдается четкий переход от учебных планов к компетенциям, от конкретного содержания занятий к основным умениям и навыкам. Они изменяют парадигму в контроле: от ориентации образовательного учреждения на начальные условия педагогического процесса к фокусированию на его результаты.

Образовательные стандарты закрепляют педагогический вклад школы в развитие ребенка. Благодаря им конечные цели и требования школы к ученикам становятся известными всем участникам образовательного процесса. Поэтому важная функция стандартов – ориентационная. Другой, имеющей принципиальное значение функцией является выравнивающая, поскольку они призваны бороться со школьной селекцией и неравенством образовательных возможностей учащихся, что является одной из главных проблем интеграции и инклюзивного образования.

Таким образом, изменения в системе общего среднего образования в России, связанные с разработкой государственного образовательного стандарта, формированием многовариантной образовательной системы, привели к необходимости определения нового статуса специального образования.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

---

*Н. Я. Абибуллаева*

### **МЕТА-АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ**

Проблема изучения и формирования мотивации является актуальной на сегодняшний день. Актуальность исследования определяется современными объективными требованиями, предъявляемыми к профессионализму специалистов с высшим образованием, высвечивая проблему профессионального самоопределения современного студента. Эти требования, связанные с профессиональным самоопределением личности, ее самореализацией в профессиональной деятельности, стимулируют поиски новых подходов в оказании помощи и поддержки студентам, находящимся на этапе профессионального обучения.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Проблема интересовала и интересует как зарубежных, так и отечественных ученых: В.Г. Асеева, И.А. Васильева, И.А. Джидарьяна, Е.П. Ильина, Ковалёва, А.Н. Леонтьева, В.С. Магуна, В.С. Мерлина, С.Г. Москвичёва, П.В. Симонова, П.М. Якобсона; Х. Хекхаузена, Д.В. Аткинсона, А.Г. Маслоу. Психологическое изучение мотивации и ее формирование – это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы, целостности личности студента. Изучение учебной мотивации необходимо для выявления реального уровня и возможных перспектив, а также зоны ее ближайшего влияния на развитие каждого студента.

В исследовании, которое мы проводили в течение двух лет с помощью методики К. Замфир в модификации А.А. Реана «Изучение мотивации профессиональной деятельности», приняли участие студенты в возрасте 18–24 лет, обучающиеся на разных факультетах. Результаты проведенного исследования процесса профессиональной мотивации показали новые процессы взаимосвязи общественного устройства общества и формирования у студентов новых целей и потребностей. При исследовании профессиональной мотивации было выявлено, что у

большинства опрошенных студентов преобладает внутренняя мотивация – 45,6 %, внешняя положительная мотивация – 30,4 %, на низком уровне находится внешняя отрицательная – 13,04 %. Изучение мотивации на разных этапах позволяет ее изменять, что в практике возможности изучения профессиональной мотивации необходимо проводить на разных этапах развития личности студента, так как результат будет разным в зависимости от познавательных и широких социальных мотивов, а также и от уровней; по иерархичности учебной мотивационной сфере, т. е. подчинению непосредственных побуждений произвольным, осознанным их формам; по гармоничности и согласованности отдельных мотивов между собой; по наличию мотивов, ориентированных на длительную временную перспективу и т. д. Все это позволяет оценить зрелость профессиональной мотивационной сферы.

На основе результатов анализа можно констатировать, что состояние профессиональной мотивации зависит от того, оценивает ли студент учебную деятельность в сравнении с его собственными, реальными возможностями и уровнем притязаний, а также влияние на профессиональную мотивацию мнения сверстников с тем или другим уровнем способностей. Сочетание выделенных выше параметров мотивов целесообразно изучать и диагностировать в разнообразных ситуациях реального выбора. Ситуация выбора имеет то преимущество, что в ней представлены не только осознанные, но и реально действующие мотивы. Именно тогда результатам такого выбора можно доверять.

Наше исследование профессиональной мотивации студентов позволяет выделить несколько ступеней включенности студента в процесс учения. Каждая из этих ступеней характеризуется, во-первых, некоторым общим отношением к учению, которое, как правило, достаточно хорошо фиксируется и обнаруживается (по таким признакам, как успеваемость и посещаемость занятий, общая активность студентов по количеству его вопросов и обращения к преподавателю, по добровольности выполнения учебных заданий и т. д.). Во-вторых, за каждой степенью включенности студента в учение лежат разные мотивы, цели учения. В-третьих, каждой из ступеней включенности студента в учение соответствует то или иное состояние, умение учиться, что помогает понять причину тех или иных мотивационных установок, барьеров и т. д. Пути становления и особенности мотивации для каждого студента индивидуальны и неповторимы. Задача состоит в том, чтобы, опираясь на общий подход, выявить, какими сложными, иногда противоречивыми путями происходит становление профессиональной мотивации студента.

*С. В. Александрова*

## **МЕТА-АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Актуальность исследования профессиональной идентичности заключается в необходимости рассмотрения психологических особенностей профессиональной идентичности как отождествления себя с другими, выявления и реализации своего субъективного «Я» в контексте профессионального становления личности. Профессиональная идентичность – аспект специфической интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной реальности, объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преэминентность профессиональных характеристик личности.

Достижение профессиональной идентичности – важный показатель успешности профессионализации. Профессиональная идентичность носит комплексный характер, закономерным является ее рассмотрение с точки зрения акмеологической концепции, изучающей личность профессионала, его внутренние характеристики в теснейшем взаимодействии с конкретным профессиональным пространством, личностно и профессионально развивающей акмеологической средой, гуманистической по своей направленности, способствующей самораскрытию личности, формированию необходимых качеств в профессиональной деятельности, становлению профессионала.

Успешность трудовой деятельности во многом зависит от «деятельностно-смыслового единства» – совпадения ценностно-смыслового (жизненные смыслы) и предметно-действенного аспектов деятельности. Наличие этого единства приобретает большое значение, когда речь идет о профессиональной деятельности в сфере «человек–человек», для данного вида профессий предметом трудовой деятельности выступает человеческая личность.

Над данной проблемой работали многие ученые: разработка концепций идентичности, Я-образа профессионала и профессиональной идентичности – П. Бергер, А.В. Гузь, Е.П. Ермолаева, Е.А. Климов, В.И. Павленко, Н.С. Пряжников, Д. Сьюпер, Л. Тайлер, Х. Тэшфел, Л.Б. Шнейдер, Э. Эриксон; концептуальные положения о психологических закономерностях и особенностях профессионального развития личности – Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, В.Д. Шадриков и др. Проблема идентификации «Я» решалась в западной психологии А. Адлером, У. Джеймсом, З. Фрейдом,

М. Хайдеггером, К. Хорни, К. Юнгом, Э. Эриксоном, в отечественной – М.М. Бахтиным, И.С. Коном, В.С. Мухиной, Л.М. Поповой и др. В отечественной психологии представления об идентичности развивались в рамках исследований самосознания и самоотношения, идентичность рассматривалась как один из аспектов проблемы «Я». Благодаря усилиям отечественных ученых (Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, В.С. Мухиной, Л.С. Рубинштейна) сложился определенный категориальный аппарат в области изучения самосознания.

В нашем исследовании мы применили метод мета-анализа эмпирических исследований по проблемам ценностей и профессиональной идентичности за 2009–2011 годы, объектом изучения которых была ценностно-смысловая сфера субъекта профессиональной деятельности. В рассмотренных работах исследователи пользовались различными методами получения эмпирических данных, подбор методик осуществлялся исходя из фокуса рассмотрения проблемы. В большинстве исследований выборку составляли студенты различных специальностей высших учебных заведений, обучающиеся на старших курсах. Общее количество обследованных больше 200 человек, в число респондентов были включены студенты института экономики и управления, машиностроительного института, института социологии и права, института психологии, театрального училища и др.

Несмотря на различные подходы к пониманию природы ценностных ориентаций, исследователи признают, что особенности строения и содержания ценностных ориентаций обуславливают ее направленность и позицию человека по отношению к явлениям действительности. Ценности, транслируемые обществом, становятся значимыми для людей только при встрече человека с ними в деятельности. Без практического опыта встречи человека с ценностями они носят характер ожиданий и зачастую характеризуются состоянием внутреннего конфликта. После встречи человека с ценностями они переструктурируются и становятся деятельными регуляторами активности личности. Мы предполагаем, что профессиональные ценности до практического опыта существуют в виде ценностей – ожиданий и характеризуются состоянием внутреннего конфликта.

Проведенные исследования выявили трудности достижения профессиональной идентичности студентами и показали необходимость разработки системы психологического сопровождения профессионального развития студентов.

*А. А. Алексеева*

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

В рамках Болонского процесса на физико-математическом факультете Псковского государственного университета ведется работа по освоению компетентного подхода в образовании. Концептуальные основы исследования условий формирования профессиональной компетентности будущих учителей формулируются исходя из положений системно-структурного подхода, с позиций которого мы определяем данный феномен как способность и готовность выпускника применять полученные знания и опыт для решения профессиональных задач.

Среди условий, обуславливающих формирование профессиональной компетентности, мы выделяем внутренние условия, обеспечивающие способность применять полученные знания и опыт в профессиональной деятельности (интеллектуальные способности, креативность, личностные свойства и индивидуально-типологические особенности), и готовность к выполнению профессиональной деятельности, что подразумевает уровень сформированности профессиональной позиции; и внешние условия, подразумевающие ресурс учебного заведения (учебные достижения студентов, качество образовательного процесса) и включение личного опыта будущих педагогов в структуру образовательной ситуации в период прохождения педпрактики.

Изучение способности применять знания и опыт в профессиональной деятельности (ТСИ Амтхауэра, тест Е. Торренса, опросник Р. Кеттелла, ОФДСИ В.М. Русалова, опросник Д. Кейрси) показало, что наиболее важными внутренними условиями, которые обеспечат способность к эффективной педагогической деятельности, выступают общая активность, высокий уровень математического и понятийного мышления. Исследование готовности к выполнению профессиональной деятельности с помощью опросника учебной мотивации Т.И. Ильиной, опросника значимости учебных предметов Т.Д. Дубовицкой, методики оценки профессиональной направленности Е.И. Рогова, МИС С.Р. Пантилеева, самоактуализационного теста показало, что структура профессиональной позиции во многом определяется преобладающей учебной мотивацией. Студенты с доминирующей профессиональной мотивацией в большей степени ориентированы на детей и являются наиболее успешными во взаимодействии с ними; преобладание познавательного мотива характеризует направленность на препо-

давание предмета, передачу знаний; студенты с выраженным мотивом получения высшего образования ориентированы на общение с детьми, формально воспринимают педагогическую ситуацию.

Оценка знаний выпускников педагогического вуза включала анализ академической успеваемости и выявление самооценки степени сформированности компетенций и оценки степени влияния вуза на формирование компетенций. В настоящее время на физико-математическом факультете ПсковГУ разрабатывается и апробируется инструментарий, который может служить основой для мониторинга уровня сформированности выделенных компетенций студентов в процессе обучения. Исследование формирования опыта студентов в период педагогической практики (экспертная оценка сформированности индивидуальных познавательных способностей; шкала оценки профессионального взаимодействия учителя с учащимися на уроках физико-математического цикла, разработанная на основе критериев, выделенных Н.В. Бордовской и Е.В. Титовой, Л.М. Митиной, В.А. Оганесяном; КОС; оценка профессионализма учителя по методу «учитель глазами учеников») показало, что важнейшим фактором формирования профессиональной компетентности в период педагогической практики является выработка студентом индивидуальных познавательных способностей и стиля преподавания.

Наиболее эффективным в ходе взаимодействия с учащимися на уроке является эмоционально-методический стиль преподавания, высокий уровень интеллектуально-коммуникативной компетентности, трансфертных и имитационных способностей, что обеспечивает восприятие учащимися преподаваемого материала. Для исследования типов профессиональной компетентности будущих учителей показатели ее основных структурных компонентов подверглись процедуре кластерного анализа, что позволило выявить четыре типа профессиональной компетентности студентов: интеллектуально-коммуникативную; методическую; регулятивную; эмоциональную. Наиболее успешными в установлении контактов с учащимися на уроке и процессе передачи знаний являются студенты, которым соответствует тип интеллектуально-коммуникативной компетентности.

Проведенное исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с условиями формирования профессиональной компетентности, но может служить отправной точкой в разработке технологий формирования профессиональной компетентности различных категорий педагогов в процессе обучения в вузе.

*Т. В. Андреева*

## **СЕМЬЯ КАК ЦЕННОСТЬ: ГЕНДЕРНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ**

Несмотря на большое число исследований, посвященных самым разным аспектам брачно-семейных отношений, вопросы ценностного отношения к семье изучены еще недостаточно. Проблема соотношения семейных и внесемейных ценностей личности рассматривается А.И. Антоновым, В.А. Борисовым, С.И. Голодом, В.Н. Куницыной, М.С. Мацковским, Д.Г. Олсоном, Л.И. Савиновым, Т.М. Трапезниковой, А.Г. Харчевым, А.З. Шапиро, З.А. Янковой и др. Межполовые различия в ценностных ориентациях, в том числе и в брачно-семейной сфере, анализируются в работах С. Бем, В.А. Куца, Н.Н. Обозова, У. Харли, И.С. Кона и др.

В то время как результаты исследований ценностных ориентаций имеют большое теоретическое и практическое значение, ряд вопросов не получил еще достаточно полного освещения. На протяжении 1987–2011 гг. нами собраны данные о ценностных ориентациях представителей различных профессий, возраста и поколения. Цель исследования: обобщение собранных данных о ценностных ориентациях взрослых людей с различными возрастными-половыми и профессиональными характеристиками.

Объект исследования: ценности-цели мужчин ( $N = 310$ ) и женщин ( $N = 340$  человек) разных профессий: учителей, архитекторов, воспитателей, экономистов, охранников, работников торговли, домохозяйек и т. д. Предмет исследования: особенности отношения к семейным и несемейным ценностям лиц с различными половозрастными и профессиональными особенностями. Методы исследования: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (в адаптации В.А. Ядова и сотр.), опросник Р. Кеттелла (форма «С»), беседа и разработанные автором методики: шкала «Ценностные ориентации» (Т.В. Андреева, 1985), биографическая анкета (1989), «Досуг» (1995), анализ продуктов деятельности (выполненных и осуществленных проектов) (1996).

Получены следующие результаты:

1. В ценностных ориентациях взрослых обнаружены гендерные, профессиональные различия, касающиеся ценностей: «семья», «любовь», «материальная обеспеченность», «творчество», «познание».

2. Женщины представленных специальностей больше всего ценят здоровье, любовь и семью. Далее, у большинства женщин ценятся дружба, интересная работа и уверенность в себе. Наибольшие различия

существуют по ценностям материально обеспеченной жизни (между творческими женщинами и всеми остальными выборками), а также по ценностям «творчество» и «познание»: у архитекторов они среди предпочитаемых ценностей, а у жен предпринимателей, учительниц, воспитательниц, экономистов и эмигранток – в числе отвергаемых.

3. Для всех категорий мужчин общим является то, что лидирует ценность здоровья, на 3–7 местах – интересная работа. Ценность любви для всех групп мужчин высока – со второго (у женатых мужчин-продавцов) до седьмого места у сотрудников охранных структур (у женатых охранников – шестой ранг). Значимость семьи различна для мужчин, относящихся к различным профессиям: представители более мирных профессий (творческой, торговой сферы) имеют и более стабильные приоритеты здоровья, любви, семьи по сравнению с сотрудниками охранных структур.

4. У наиболее социально активных, молодых мужчин наблюдается оттеснение ценности «семья» несемейными ценностями и рассогласование между ценностями «любовь» и «семейная жизнь». С возрастом ценность счастливой семейной жизни у мужчин повышается. До 30 лет семья находится среди отвергаемых ценностей, после 30 постепенно входит в число нейтральных, а около 40 и позже в среднем становится в ряд лидирующих ценностей. Это подтверждается и другими исследованиями (например, Корчмарюк, 1999).

5. Обнаружена взаимосвязь у лиц одной профессии между ценностями семьи и семейным (несемейным) статусом: женатые люди придают значимо большее значение ценности семьи, чем состоящие в «гражданском браке», а те, в свою очередь, – большее значение, чем холостые.

6. Семейный статус и удовлетворенность браком у мужчин связана с их ценностями-целями и общей направленностью – мужчины, ориентирующиеся на ценности развития и гедонизма, не склонны вообще вступать в брак либо юридически не оформляют отношения, несмотря на наличие детей. Семейные мужчины значимо более ценят мир и хорошее положение в стране, рассогласование между ценностями любви и семьи у них минимальное. У женщин с наиболее выраженной ценностной ориентацией на творчество происходит оттеснение ценностей семьи и любви относительно настоящего времени и в 20, и в 30 лет, что сказывается и в построении ими личной жизни. Между тем в 10-летней временной перспективе счастливая семейная жизнь приобретает значительную роль.

*Т. Д. Барышева*

## **РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Исследования показывают, что лишь незначительное число студентов к началу прохождения учебных практик в реальных профессиональных ситуациях обладают высоким уровнем преднамеренного структурирования своего опыта и компетентны в проведении содержательного рефлексивного самоанализа. Тем не менее, рефлексивное преподавание сейчас начинает выделяться в качестве ведущего аспекта профессиональной подготовки специалистов социномического профиля.

Многие зарубежные (Д.А. Шон, Дж.Р. Бэрд, К. Калдерхед, Т. Бурнер, К. Банниган, А. Моорес, К. Мэйр и др.) и российские (В.Я. Ляудис, Л.М. Митина, И.В. Вачков, А.К. Маркова, А.В. Карпов, Т.А. Разина, Н.Ю. Глуханюк и др.) авторы признают стимулирование рефлексивности в качестве ключевой позиции в обучении и в личностном и профессиональном развитии будущих психологов и педагогов.

Однако рефлексивная практика как «закрытая рефлексия» (т. е. индивидуализированный личностный процесс самопознания) не может быть единственным условием развития профессиональной компетентности. Поэтому взаимодействие начинающих специалистов с другими людьми в качестве катализатора развития таких профессионально важных качеств, как рефлексивность и метакогнитивность, привлекает внимание всё большего числа исследователей.

В.Е. Лепский (2009) предлагает рассматривать рефлексию в обобщенном представлении как некую форму активности субъекта, механизм регуляции его деятельности на основе осознания себя в целом, своих деятельностных и коммуникационных позиций. Он особо подчеркивает, что объектами рефлексии могут становиться и другие субъекты, которые через рефлексию включаются во внутренний план осуществляющего рефлексивные акты человека (или группы). Поэтому новый подход к организации психолого-педагогического сопровождения профессионального развития студентов предполагает изменение характера взаимодействия его участников, изменение задач преподавателя-организатора практики, изменение фокуса внимания обучаемых и их переход к метапознавательной деятельности.

Поиск опытного руководства и поддержки, осуществление профессионального рефлексивного диалога определяются как существенные компоненты успешной рефлексивно насыщенной практики и ста-

новления профессионализма. Особенно значимой в русле наших размышлений является идея о необходимости обсуждения с другими людьми собственного опыта для преодоления замкнутости «рефлектирующей практика» (термин Д. Шона).

В нашем варианте проведения практико-ориентированного обучения будущих педагогов-психологов (Барышева, 2011) использованы управляемые условия социальных контактов среди ключевого ядра его участников (наставника, студента-практиканта, студента-сокурсника). Каждый студент благодаря применению приемов направленной и управляемой рефлексии неоднократно оказывался на разных уровнях мета-позиции относительно профессионально-деятельностных проявлений. Важно подчеркнуть, что участники рефлексивного взаимодействия находились в одном контексте происходящих событий и имели общий «распределенный и актуализированный» контент для обсуждений.

Организация совместного обсуждения опыта «деятеля» и «наблюдателя», находившихся в одной ситуации, но занимавших различные мета-позиции, делает возможным сочетание двух типов рефлексии («reflection-in-action» и «reflection-on-action», по Д. Шону, 1987). Возникающий круговой характер взаимообмена мнениями («рефлексия–оценка–решение–действие–рефлексия и т. д.») вызывает внутренние психологические изменения и у деятеля, и у наблюдателя. Так называемые рефлексивные циклические процессы (по Д. Шону) и мета-анализ (по Д. Дьюи) в нашем случае способствуют созданию полисубъекта взаимодействия «наставник–стажер–сокурсник». Общее для всех субъектов взаимодействия семантическое пространство, совместная творческая деятельность, способность к осознанию системы отношений между субъектами становятся критериальными свойствами полисубъектности.

Таким образом, модель рефлексивного обучения строится на вовлечении студентов в процесс «обучения–учения» с последующим его рефлексивным анализом. Благодаря целенаправленному формированию во взаимном психолого-акмеологическом контексте особой общности участников коллективного рефлексивного взаимодействия (полисубъекта обучения, по И.В. Вачкову, Л.М. Митиной) происходят значимые позитивные изменения в сфере профессионального и личностного становления будущих педагогов-психологов. Участие в подобном рода групповых процедурах профессиональной подготовки имеет как индивидуальный, так и коллективный эффект.

*И. Н. Бондаренко, О. Н. Доценко*

## **ЛИЧНОСТНЫЕ И СИТУАЦИОННЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ**

Проблема поиска личностных и ситуационных ресурсов профессионального развития учителей продолжает оставаться одной из важнейших задач психологических исследований. Д.Н. Завалишина выделяет варианты развития субъекта профессиональной деятельности: прогрессивно-творческий, адаптивно-репродуктивный, адаптивно-деформирующий, дезадаптивно-деформирующий (Завалишина, 2005).

Направленность, включающая в себя ценностные ориентации, мотивы, цели, смыслы, обуславливает мотивацию педагога, является основой его саморазвития и профессионализма (Маркова, 1993). Эмоциональная направленность личности, согласно разработанной отечественным психологом Б.И. Додоновым концепции, рассматривается как особый мотивационный фактор поведения и деятельности людей, а именно как система установок личности на те или иные ценные для нее переживания (Додонов, 1978).

Процессуальная мотивация понимается как интерес к процессу деятельности (Асеев, 1976), потребность человека в раскрытии своих потенциальных возможностей в деятельности при условии его стремления к достижению максимально возможного результата (Deci, Ryan, 1985; Орлов, 1990). Необходимым условием возникновения процессуальной мотивации является выбор сотрудником мобилизующего задания, т. е. задания, с одной стороны, ориентирующего его на достижение максимально возможного результата, а с другой – соответствующего имеющимся у него профессиональным знаниям, умениям и навыкам.

Высокая оценка «ядерных» характеристик профессиональных заданий (ситуационные предпосылки) способствует развитию и поддержанию процессуальной мотивации. Таким образом, целью нашего исследования является выявление личностных и ситуационных предпосылок прогрессивно-творческого варианта профессионального развития учителей, способствующего успешности их профессиональной деятельности.

В результате данного исследования были сделаны следующие выводы. В профиле типов эмоциональной направленности учителей выявлены «гуманистический» и «гармонизирующий» компоненты. «Гуманистический» компонент, определяющий соответствие требованиям профессии, включает альтруистический, коммуникативный и

практический типы эмоциональной направленности. «Гармонизирующий» компонент, состоящий из гностического, эстетического и гедонистического типов эмоциональной направленности, является ресурсом профессионального здоровья и потенциалом профессионального развития.

Показано, что наличие высокой выраженности «гуманистического» и «гармонизирующего» компонентов в профиле типов эмоциональной направленности учителей соответствует высокому уровню удовлетворенности и самооценке успешности профессиональной деятельности. Наиболее сильная положительная связь установлена с эмоциональным удовлетворением от содержания профессиональной деятельности, что свидетельствует о высоком уровне процессуальной мотивации. Установлены положительные взаимосвязи показателей процессуальной мотивации учителей с потребностью в профессиональном росте и развитии. Чем выше уровень процессуальной мотивации, тем выше увлеченность профессиональной деятельностью, включая показатели энергичности и энтузиазма.

Были выявлены полярные группы учителей, различающиеся по показателю «Потребность в профессиональном росте и развитии». Первая группа учителей с высокой выраженностью этого показателя высоко оценивает «ядерные» характеристики своих профессиональных заданий («Разнообразие профессиональных навыков», «Значимость задания», «Завершенность задания», «Автономия», «Обратная связь от самой работы»). Эта группа также характеризуется высокими значениями показателей «Осознаваемая ответственность за результаты своей деятельности», «Осознаваемый смысл работы» и глубоким осознанием результатов своего труда. Вторая группа характеризуется низкими значениями по всем этим показателям. Учителя с выраженным стремлением к эмоциональным переживаниям гуманистического содержания и к познавательному и эстетическому саморазвитию обладают личностным потенциалом, необходимым для профессионального развития. Этот потенциал способствует высокой оценке особенностей профессиональных заданий, что поддерживает высокий уровень процессуальной мотивации. При этом учителя переживают радость, удовольствие, энтузиазм и увлеченность профессиональной деятельностью. Таким образом, сочетание личностных и ситуационных предпосылок ведет к профессионально-личностному развитию учителей.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №11-06-01088а.*

*Е. В. Бондарчук*

## **ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ**

В настоящее время в связи с гуманизацией воспитательно-образовательного процесса актуальной является проблема развития личности, ее мотивационной сферы. Проблемой развития личности занимались Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.И. Непомнящая, С.Л. Рубинштейн и др. Вопросам мотивов и мотивации личности посвящены труды А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна; А. Маслоу, К. Роджерса, Х. Хекхаузена и др. По мнению А.Н. Леонтьева, мотив – материальный или идеальный предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок и ради которого они осуществляются (Леонтьев, 2004). Х. Хекхаузен отмечает, что мотивы формируются в процессе индивидуального развития как относительно устойчивые оценочные диспозиции. Побуждение к действию определенным мотивом обозначается как мотивация (Хекхаузен, 2003). К. Замфир, М.В. Овчинников и др. выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию. Внутренние мотивы связаны с самосовершенствованием и самоактуализацией личности. Совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций составляет направленность личности (Рубинштейн, 2010).

Анализ исследований Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Н.Д. Левитова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина, Г.С. Сухобской, И.В. Фастовец, А.И. Щербакова и др. показывает, что направленность личности занимает ведущее место в профессиограмме педагога. Мы придерживаемся точки зрения Л.М. Митиной, согласно которой педагогическая направленность как устойчивая система мотивов определяет поведение учителя, его отношение к профессии, к своему труду, но прежде всего к ребенку (Митина, 1994). Представляю интерес исследования М.Ф. Бакунович, Р.Р. Бибриха, С.С. Богданович, А.Г. Бугрименко, Е.П. Кринчик, Д.Л. Меламеда, М.В. Овчинникова, В.А. Сонины и других ученых, занимающихся проблемой динамики мотивации учения студентов педагогических вузов.

Целью нашего исследования было выявление особенностей мотивационной сферы личности студентов 4 курса БГПУ, будущих социальных педагогов и психологов. В процессе исследования нами использовались следующие методики: тест «Мотивационный профиль личности» В.Э. Мильмана, направленный на определение мотивационной

структуры личности и «Ориентировочная анкета» В. Смекала, М. Кучеры, предназначенная для выявления направленности личности. На первом этапе исследования нами были выявлены особенности мотивационного профиля личности студентов с помощью теста «Мотивационный профиль личности» В.Э. Мильмана. В исследовании приняли участие 40 человек. В процессе исследования установлено, что для большинства студентов 4 курса характерен регрессивный мотивационный профиль личности, характеризующийся мотивацией поддержания жизнеобеспечения, комфорта, социального статуса. Только 18 % студентов свойственен прогрессивный мотивационный профиль. Для этой группы студентов преобладающей является следующая мотивация: общая активность, творческая активность и общественная полезность.

На втором этапе исследования нами также изучалась направленность личности студентов 4 курса (61 человек). В ходе исследования установлено, что для большинства студентов характерна направленность на себя. Высокий уровень данной направленности личности зафиксирован у 84 %, выше среднего – у 8 %. Значительно меньшее количество будущих специалистов имеют высокий уровень коллективистической направленности (15 %) и уровень выше среднего (25 %). Было выявлено лишь 5 % студентов-педагогов с высоким уровнем деловой направленностью (на задачу) и 7 % – с уровнем деловой направленности личности выше среднего. Данные, полученные с помощью методики «Мотивационный профиль личности» В.Э. Мильмана, близки к результатам, полученным с помощью методики «Ориентировочная анкета» В. Смекала, М. Кучеры. Направленность на себя тесно коррелирует с мотивами поддержания.

Результаты исследования показали, что у студентов-педагогов следует развивать деловую и коллективистическую направленность личности, а также прогрессивный мотивационный профиль, характеризующийся мотивами общей активности, творческой активности и общественной полезности.

*А. Н. Бражникова*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС В НРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА**

Нравственный кризис современного общества не может не вызывать беспокойства, поэтому сегодня значительно активизировалось внимание к нравственной проблематике, как на высоком официально-

административном уровне, так и во всех сферах жизнедеятельности человека. Объективные обстоятельства делают эту проблему чрезвычайно важной для многих гуманитарных наук, в частности психологии. Обосновывается необходимость и происходит оформление таких отраслей науки, как психология нравственности, этическая психология. Ведутся постоянные дискуссии о предмете этих отраслей, их структуре, основных направлениях и соотношении с различными отраслями психологической и других наук о человеке (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Б.С. Братусь, М.И. Воловикова, А.А. Деркач, А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, А.С. Чернышов, А.В. Юревич и др.). У названных выше и других авторов не вызывает сомнения тот факт, что в интеграционном процессе наук о человеке центральное место должно принадлежать психологии, поскольку именно психология позволяет увидеть, какое место нравственность занимает в жизни каждого человека и ее влияние на психическое здоровье личности и психологическую безопасность общества.

В современном обществе роль личности профессионала как субъекта социально-экономических, политических, профессиональных отношений возрастает. Существует высокая потребность общества в профессионалах как высококвалифицированных специалистах, обладающих не только ключевыми квалификациями, но и высоконравственными характеристиками. В этой связи модернизация современного профессионального образования должна быть направлена в первую очередь на обеспечение условий для нравственного становления личности профессионала. Профессиональное образование оказывает огромное влияние на психику молодого человека, становление его личности. За время обучения в учебном заведении при наличии благоприятных условий у студентов (учащихся) происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. В этот период наиболее активно развиваются нравственные качества и чувства человека, формируется система ценностных ориентаций и т. д., в основном завершается процесс кардинальных новообразований в нравственной сфере личности.

Очевидно, что профессиональное становление невозможно искусственно оторвать от нравственного, не наносит вреда психологической организации человека. Это свидетельствует о необходимости введения в учебные планы профессиональных учебных заведений курсов, практиков, направленных на нравственное становление будущих специалистов. Одним из таких курсов является разработанный и внедренный

в учебный процесс Брянского государственного университета курс «Психология нравственности профессионала», который направлен на изучение и описание психологических особенностей, закономерностей и механизмов нравственной (безнравственной) деятельности человека, воспитание и развитие нравственных качеств личности в процессе профессионального становления. Завершающим этапом изучения курса является написание студентами эссе на тему «Мое отношение к курсу “Психология нравственности профессионала”».

Анализ письменных работ свидетельствует о том, что, несмотря на предпочтения отдельным темам, разделам, студенты оказались единодушны в том, что данная дисциплина помогла им: • сформировать представления о нравственности, нравственных качествах и нравственных ценностях человека; • проникнуться проблемами нравственного состояния современного общества; • понять, что такое настоящая любовь, доброта, честь, достоинство, разобраться в психологической сущности данных категорий; • осознать необходимость изучения психологических проблем нравственного становления личности в процессе профессиональной подготовки; • желание и готовность действительно изменить что-то в себе, быть справедливым, открытым и честным во взаимоотношениях с окружающими людьми; • стремиться следовать закону совести в каждый момент своей профессиональной деятельности и жизни в целом. Следует отметить, что во всех письменных работах студентов подчеркивается необходимость изучения курса «Психология нравственности профессионала» на других факультетах и в других вузах страны. Таким образом, «Психология нравственности профессионала» как учебная дисциплина может и должна внести свой вклад в нравственное становление личности будущего профессионала.

*Т. В. Бугайчук*

## **РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ПРОСВЕЩЕНИЕ**

Особую актуальность проблема развития личности как профессионала приобретает в исследованиях процессов реформирования современного образования, так как только существенные изменения педагогической деятельности позволяют говорить о реальных и системных изменениях в нем. Анализ литературных источников по данной проблеме показывает, что педагог в настоящее время должен проявлять личную активность, субъектность в осуществлении профессиональной

деятельности для того, чтобы быть адекватным современным требованиям и условиям жизни.

Известно, что стремление повысить качество образования во всем мире связывается именно с повышением профессионального мастерства, уровня профессиональной компетентности педагогов. При этом повысить уровень профессионализма преподавателя, составным компонентом которого является личностная, коммуникативная и психологическая подготовленность, необходимо и возможно только сохранив его самоуважение, уверенность в себе, но при этом оснастив принципиально новыми, современными психолого-педагогическими знаниями и умениями. Важную роль в развитии психологической компетентности педагогов играют курсы повышения квалификации, в которых участвуют высококвалифицированные психологи образования. Очевидно, что для организации продуктивной деятельности психолога с преподавателями он должен владеть в совершенстве проблематикой, связанной с современной педагогической психологией, кроме того, профессиональная работа с взрослыми требует осознания специфики их образовательного ресурса, понимания самих принципов обучения взрослых, владения методами, адекватными задаче обучения взрослых.

Наиболее эффективным способом психологической работы с преподавателями, с нашей точки зрения, в этом направлении будет психологическое просвещение. Психологическое просвещение направлено на создание таких условий, в рамках которых педагоги могли бы получить профессионально и личностно значимое для них знание. Прежде всего речь идет о психологических знаниях и навыках, позволяющих педагогам: организовать эффективный процесс обучения и с содержательной, и с методической точек зрения; построить взаимоотношения на взаимовыгодных началах; осознать и осмыслить себя в профессии и общении с другими участниками взаимодействий.

Но использование так называемых «классических» мероприятий, как лекция или семинар, в силу объективных причин (загруженность педагогов) и некоторых профессионально личностных особенностей педагогов (склонных к закреплению и созданию различных стереотипов) является малоэффективным. Поэтому в своей деятельности мы предпочитаем активные формы работы, которые дают положительные результаты. По нашему мнению, именно в интерактивном обучении, в ходе дискуссий, диспутов, проектной деятельности, тренинга, деловых и ролевых игр создаются реальные условия для того, чтобы слушатели могли максимально предъявить свой собственный опыт, свою позицию, аргументировать те и или иные решения, сопоставить их с други-

ми точками зрения, именно в интерактивном обучении атмосфера взаимного уважения, личной психологической безопасности при высокой внутренней ответственности и на фоне групповой поддержки позволяет взрослому человеку максимально использовать свои ресурсы, одновременно вовлекая интеллектуальные ресурсы других членов группы в свой образовательный опыт. При этом психолог может выступить помощником педагога, фасилитатором, внушающим ему уверенность в собственных силах, собеседником, способным видеть педагогическую ситуацию несколько с другой позиции, чем учитель, но понимающим и принимающим позицию учителя, игротехником, создающим ситуацию рефлексивного анализа педагогом своего опыта, партнером по педагогической деятельности. Только в условиях такого сотрудничества в рамках курсов повышения квалификации преподавателей возможно взаимное понимание, взаимообучение, возможно эффективное психологическое просвещение педагогов.

Подводя итог всему сказанному, отметим, что главная задача психологов в рамках курсов повышения квалификации состоит в том, чтобы развивать психологическую компетентность преподавателей через интерактивные методы психологического просвещения, направленные на развитие активной познавательной мотивации у преподавателей по применению психологических знаний, умений, навыков в учебно-воспитательном процессе.

*Е. А. Василенко*

### **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Современная Россия переживает длительный период социальных и экономических изменений, что вызывает серьезные трудности адаптации у многих людей. Особенно характерно это для работающих в бюджетной сфере, в частности в образовании. В современных условиях значительная часть педагогов оказалась за границей уровня бедности; упал престиж профессии учителя; гуманитарные ценности, с которыми связаны педагоги, все больше отодвигаются на второй план. Поэтому представляется актуальным исследовать особенности социально-психологической адаптации педагогов в современных условиях.

В исследовании, которое проводилось в Челябинской области в феврале 2011 г., участвовали 72 педагога общеобразовательных школ из 6 населенных пунктов области. Для изучения социально-психо-

логической адаптации педагогов были использованы методика «Тревога и депрессия», методика «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса, тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, анкета для педагогов. В качестве показателей качества адаптации педагогов рассматривались уровень тревоги и депрессии, самооценка эмоционального состояния, осмысленность жизни. В качестве факторов, которые могут влиять на социально-психологическую адаптацию, изучались стаж и нагрузка учителя в школе; время, которое учитель уделяет работе дома; удовлетворенность заработной платой и материальным положением; отношения с коллегами и друзьями; возможности полноценного отдыха; субъективная оценка реформ образования, проводимых в России.

В результате исследования у значительной части педагогов были обнаружены значения, относящиеся к зоне высоких и критических, по таким показателям адаптации, как тревога (у 26,3 %) и депрессия (у 23,6 %). 38,8 % учителей ощущают тревогу, усталость, когда идут на работу. Для 39,2 % педагогов характерно постоянное ощущение подавленности, беспомощности, истощенности. Корреляционный анализ показал, что данные показатели адаптации имеют достоверные связи с такими факторами, как количество времени, уделяемое работе дома (абсолютные значения коэффициентов корреляции с показателями адаптации от 0,76 до 0,92), объем выполняемой нагрузки в школе (от 0,64 до 0,72), неудовлетворённость заработной платой (от 0,87 до 0,91), отрицательная оценка современных реформ в области образования в нашей стране (от 0,73 до 0,94). Единственным показателем адаптации, на который не влияют вышеперечисленные факторы, являются смысложизненные ориентации. Этот показатель очень высок у педагогов (среднее значение по выборке 109,7).

Несмотря на неудовлетворенность заработной платой и положением учителя в современном обществе, педагоги чувствуют свою жизнь осмысленной. Большинство респондентов (58,9%) отметили, что осознание значения педагогической деятельности, ощущение смысла жизни, даваемое этой работой, в наибольшей степени заставляет их продолжать работать в образовании. К протективным факторам можно отнести удовлетворенность материальным положением (абсолютные значения коэффициентов корреляции с показателями адаптации от 0,64 до 0,82), позитивные отношения с коллегами и друзьями (от 0,58 до 0,78), возможность отдыхать дома (от 0,56 до 0,67) и религиозность личности (от 0,45 до 0,62). Первые три фактора являются вполне ожидаемыми. Что касается четвертого фактора – религиозности личности,

то его связь с показателями адаптации у учителей менее ожидаема. Учителя традиционно были группой, для которой характерна научная картина мира. В современных условиях, однако, значительная часть педагогов обращается к религиозному мировоззрению. По нашим данным, 77,7 % педагогов считают себя верующими, хотя и не регулярно ходят в храм, 22,3 % считают себя атеистами. У последних более низкие показатели социально-психологической адаптации, чем у тех, кто считает себя верующими.

Таким образом, успешной социально-психологической адаптации педагогов в современных условиях способствуют как факторы, снижающие интенсивность средовых воздействий (удовлетворенность материальным положением, возможность отдыхать дома), так и факторы, обеспечивающие социальную поддержку (позитивные отношения с коллегами и друзьями). Важным фактором адаптации являются также те элементы мировоззрения, которые позволяют педагогу ощущать осмысленность жизни (религия, смысл профессиональной деятельности).

*Л. А. Верещагина*

### **МОТИВИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛА КОМПЬЮТЕРНОЙ ТОРГОВОЙ СЕТИ**

В настоящее время проблема эффективного мотивирования работников актуальна из-за высокой текучести кадров в торговых сетях, высокой конкуренции на рынке продукции и персонала, ограниченной возможности найма высококвалифицированных специалистов. Все это в полной мере относится и к магазинам, торгующим компьютерной техникой. Приступая к организации эмпирического исследования, мы предположили, что при организации мотивирующих воздействий на персонал торговой компании необходимо определить, в чем же работники испытывают нужду.

Изучение актуальных потребностей и доминирующих мотивов позволяет определить, как можно побуждать человека к эффективной работе, согласовывая интересы как компании, так и самого работника. В практике стимулирования работников чаще всего используют материальные приемы, реже – нематериальные. Вместе с тем существуют еще и «условно нематериальные» способы стимулирования персонала. К материальным мотиваторам чаще всего относят: повышение уровня оплаты труда работников, разовые выплаты из прибыли компании (бо-

нуса), покупка акций компании и получение дивидендов (приобретение акций по льготным ценам). Кроме того, в целях обеспечения материального благополучия работников используются дополнительные выплаты, например, в форме субсидирования деловых или личных расходов сотрудников и другие виды материального поощрения. Вторую группу «поощрительных» приемов составляют инструменты «условно нематериального побуждения к эффективному труду». Это предоставление скидок на товары, выпускаемые организацией или получаемые по бартеру; выделение льготных кредитов на строительство жилья или на товары длительного пользования; формирование сберегательных фондов; организация медицинского обслуживания или заключение договоров добровольного медицинского страхования и другие приемы. В третью группу стимулирующих воздействий входят приемы немонетарного (нематериального) типа. К ним относятся: стимулирование «свободным» временем; организационное мотивирование (партиципация); общественное признание (размещение фотографии на доске почета, вручение грамот, значков, вымпелов).

Все вышеназванные приемы мотивирования персонала используются в большинстве российских компаний. Однако выбор наиболее привлекательного из них обусловлен, как правило, либо финансовыми возможностями организации, либо позицией руководителя по поводу возможного поощрения работников. Опыт эффективного управления персоналом в зарубежных, да и в прогрессивных российских компаниях, показывает, что при выборе мотивирующего воздействия необходимо ориентироваться на потребности работника и доминирующие профессиональные мотивы.

Приступая к организации эмпирического исследования, мы предположили, что при выборе мотивирующих воздействий необходимо учитывать состояние мотивационно-потребностной сферы работников, их возраст, материальное и бытовое благополучие и другие социальные и биографические составляющие. Эмпирическое исследование проводилось в торговой компании по продаже компьютерной техники. В опыте приняли участие 76 человек, мужчины в возрасте от 18 до 44 лет. Психодиагностический инструментарий включал в себя методику «Возможность реализации мотивов» (автор В. Доминьяк); «Диагностика привлекательности культуры организации» (автор В.М. Снетков); биографическую анкету и технику проведения индивидуальной беседы.

Результаты статистического анализа показали, что практически все виды потребностей, диагностированные у испытуемых, оказались в зоне неудовлетворенных (материальные потребности, потребность в

творческой и интересной работе). Уровень реализации доминирующих мотивов ниже средних значений (мотивы материального достатка, азарта соревнования и общения с коллегами). Только мотивы уважения со стороны коллег и социального престижа оказались частично реализованными. В динамике беседы и анкетирования работников было установлено, что позиции руководства и персонала по мерам мотивационно-психологического воздействия во многом не совпадают. В итоге оказывается, что работники, ожидания которых не сбываются, не заинтересованы в эффективной работе, а работодатели не прилагают никаких мер для сохранения штата сотрудников, удовлетворенности их своим трудом, повышения его продуктивности.

*О. У. Гогоцаева*

### **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Успех преобразований в стране во многом определяется гуманизацией российской школы. В этом существенную роль играют педагоги-психологи, работающие в системе образования. Результативность работы педагогов-психологов зависит от уровней их готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности. Проведенное нами исследование подтвердило важность решения на современном этапе развития высшего педагогического образования актуальной проблемы – формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов.

В исследовании нами поставлен ряд задач, решение которых определило научную новизну, теоретическую и практическую значимость работы. В результате решения первой задачи было выявлено состояние решения проблемы в педагогике, психологии и практике высшего педагогического образования: выявлена специфика профессионально-педагогической деятельности педагогов-психологов, уточнена сущностная характеристика готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов. Готовность к профессионально-педагогической деятельности будущего педагога-психолога рассматривается нами как результат целенаправленной профессиональной подготовки, характеризующийся профессионально-педагогической направленностью педагога-психолога, сформированностью знаний, умений, навыков и педагогической рефлексии

личности, которые обеспечивают ей успешность в выполнении профессионально-педагогических функций.

Вторая задача преследовала разработку теоретической модели формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов. Разработанная нами модель включает образовательный заказ, цель, задачи, взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты, организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели, этапы подготовки и уровни готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов. Структуру мотивационного компонента составляют мотивы достижения, познавательные мотивы, мотив аффилиации и мотив профессиональной ориентации. В состав содержательно-операционного компонента входит знание предметов всех циклов ГОС ВПО, знание теории и технологии педмастерства, знание особенностей форм, методов и технологий работы с детьми, навыки и умения в области педмастерства, навыки и умения при организации работы педагога-психолога с детьми, навыки педагогического руководства психологическими процессами. Основой рефлексивного компонента являются самоконтроль, самооценка и самопознание. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов проходит в своем развитии три последовательных этапа: установочный (I курс), теоретический (II–III курсы) и практический (IV–V курсы). Уровнями сформированности готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов мы определили: репродуктивный (низкий); репродуктивно-творческий (средний); конструктивно-творческий (высокий).

В процессе решения третьей задачи критериями сформированной готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов в соответствии с нашей моделью мы определили мотивационную, содержательно-операционную и рефлексивную готовность. Среди ее многих показателей выбраны показатели для мотивационной готовности – профессионально-педагогическая направленность.

В ходе решения четвертой задачи была осуществлена опытно-экспериментальная проверка разработанной модели процесса формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов, которая проходила в три этапа. Систему педагогических средств составили нетрадиционные формы обучения, беседы-практикумы, дискуссии, специальные приемы в работе препода-

давателей. Данные средства повысили интерес к профессионально-педагогической деятельности, сформировали профессионально-педагогическую направленность, актуализировали познавательные и профессиональные мотивы, мотивы достижения и аффилиации. Проведенный эксперимент, в целом, подтвердил рабочую гипотезу о том, что эффективность формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов значительно возрастет, если процесс профессиональной подготовки в вузе будет строиться в соответствии с разработанной нами моделью, реализация которой обеспечивается разработанным комплексом организационно-педагогических условий и методики реализации вышеобозначенной модели.

*Е. А. Гужва, Н. Г. Живаев*

### **ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СПЕЦИАЛИСТА НА ВЫБОР СТРАТЕГИЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ**

На сегодняшний день все более актуальным становится изучение профессионального имиджа специалиста, в том числе и специалистов в области образования. Профессиональный имидж – это сложное многомерное образование, тесно связанное с феноменом самопрезентации и профессиональным самосовершенствованием.

Мы разработали авторскую структуру профессионального имиджа, состоящую из 5 компонентов и 22 элементов. Структура профессионального имиджа: коммуникативный компонент – открытость к общению, навыки эффективной коммуникации, доверительные отношения с окружающими; организационно-лидерский компонент – способность к эффективному планированию времени и действий (тайм-менеджмент), эффективное делегирование полномочий, способность построения эффективных стратегий действия, умение ставить цели и достигать их, умение организовывать работу других людей, уверенность в себе, способность быть лидером, авторитет в профессиональной среде; эмоциональный компонент – эмоциональность, самоконтроль, энтузиазм; мотивационно-волевой компонент – активность, ответственность, пунктуальность, инициативность, мотивация успеха, мотивация избегания неудач; компонент профессиональных ЗУН – базовые знания, необходимые для осуществления трудовой деятельности в отрасли; умения и навыки, необходимые для эффективного выполнения трудовой деятельности и взаимодействия в профессиональной среде.

Цель нашего исследования состоит в изучении взаимосвязи и взаимного влияния элементов профессионального имиджа и стратегий самопрезентации специалистов. Гипотеза исследования: элементы профессионального имиджа специалиста оказывают влияние на формирование стратегий самопрезентации. Предмет исследования: влияние элементов профессионального имиджа специалиста на формирование стратегий самопрезентации. Объект исследования: профессиональный имидж специалиста и стратегии самопрезентации.

Методы и методики исследования: авторская анкета, авторская методика «Ранжирование элементов реального и идеального профессионального имиджа специалиста» (основанная на разработанной нами структуре профессионального имиджа, элементы которой необходимо ранжировать в порядке значимости для испытуемого), опросник «Стратегии самопрезентации» («Стратегии самопредъявления»), разработанный И.П. Шкуратовой на основе стратегий самопрезентации Питтмана и Джонса. Для математической обработки использовался метод корреляционных отношений (эта квадрат –  $\eta^2$ ).

Основные выводы:

1. По результатам метода корреляционных отношений выявлено, что на формирование стратегии «Стремление понравиться» оказывают влияние такие элементы идеального профессионального имиджа специалиста, как стремление к успеху ( $\eta^2 = 0,63$ ,  $p < 0,01$ ), «Умение ставить цели и достигать их» ( $\eta^2 = 0,62$ ,  $p < 0,01$ ), «Самоконтроль» ( $\eta^2 = 0,68$ ,  $p < 0,01$ ).

2. На формирование стратегии «Стремление понравиться» оказывает влияние элемент реального профессионального имиджа, «Доверительные отношения с окружающими» ( $\eta^2 = 0,70$ ,  $p < 0,01$ ).

3. На формирование стратегии «Запугивание» оказывает влияние элемент реального профессионального имиджа, «Умение ставить цели и достигать их» ( $\eta^2 = 0,73$ ,  $p < 0,01$ ).

4. На формирование стратегии «Демонстрация слабости» оказывает влияние элемент реального профессионального имиджа, «Открытость к общению» ( $\eta^2 = 0,69$ ,  $p < 0,01$ ), «Доверительные отношения с окружающими» ( $\eta^2 = 0,61$ ,  $p < 0,01$ ) и элемент идеального профессионального имиджа «Делегирование полномочий» ( $\eta^2 = 0,73$ ,  $p < 0,01$ ).

5. На формирование стратегии «Отслеживание воспроизводимого впечатления» оказывают влияние элементы реального профессионального имиджа: «Стремление к успеху» ( $\eta^2 = 0,78$ ,  $p < 0,01$ ), «Построение эффективных стратегий действий» ( $\eta^2 = 0,72$ ,  $p < 0,01$ ), «Делегирование полномочий» ( $\eta^2 = 0,73$ ,  $p < 0,01$ ), «Авторитет в профессиональной

среде» ( $\eta^2 = 0,73$ ,  $p < 0,01$ ), «Инициативность» ( $\eta^2 = 0,65$ ,  $p < 0,01$ ) и элемент идеального профессионального имиджа «Открытость к общению» ( $\eta^2 = 0,61$ ,  $p < 0,01$ ).

6. На формирование стратегии «Вариативность поведения человека» оказывают влияние элементы реального профессионального имиджа: «Доверительные отношения с окружающими» ( $\eta^2 = 0,6$ ,  $p < 0,01$ ), «Умение организовать работу других людей» ( $\eta^2 = 0,82$ ,  $p < 0,01$ ), «Открытость к общению» ( $\eta^2 = 0,62$ ,  $p < 0,01$ ), «Авторитет в профессиональной среде» ( $\eta^2 = 0,63$ ,  $p < 0,01$ ), «Инициативность» ( $\eta^2 = 0,76$ ,  $p < 0,01$ ), «Уверенность в себе» ( $\eta^2 = 0,63$ ,  $p < 0,01$ ).

*М. В. Девяткина*

### **ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРОВ ДЮСШ**

В рамках работы городского методического объединения работников спортивных школ г. Вологды в течение двух лет (с 2009 по 2010 годы) было проведено исследование проблемного поля профессиональной деятельности тренеров детско-юношеских спортивных школ посредством исследовательской технологии «Метод номинальных групп». В качестве экспертов (68 человек) выступали специалисты по физической культуре и спорту (заместители директоров по учебной работе, заведующая методическим отделом, инструкторы-методисты, тренеры, учителя физической культуры, которые сотрудничают со спортивными школами).

Выделенные проблемы профессиональной деятельности были проранжированы по важности. На первом месте оказались проблемы управленческого характера, а именно эффективное взаимодействие с администрацией (неясные критерии стимулирования тренерско-преподавательских кадров, отсутствие адекватной обратной связи на разных уровнях, предупреждение и разрешение конфликтов, связанных с организацией учебно-тренировочного процесса, а именно расписания занятий, финансирование соревнований и летнего отдыха, обновление материально-технической базы). Далее – проблемы, связанные непосредственно с учебно-тренировочным процессом. Во-первых, проблема построения эффективной работы с семьями: вопросы материального обеспечения детей родителями при занятиях спортом (недоступность для семей возможности покупки хорошего инвентаря, спортивной формы, выезда на соревнования и в загородные лагеря). Разрешение кон-

фликтов между детьми и родителями (проблемы, возникающие при прохождении кризиса подросткового возраста, завышенного уровня притязаний детей и родителей), а также между родителями и тренерами (мотивирование родителей на занятия детей спортом, согласование ожиданий и притязаний на спортивную деятельность ребенка). Во-вторых, проблемы, связанные с построением эффективной работы с детьми (преодоление «внезапных» миграций в спорте, формирование положительной, внутренней мотивации детей на занятия спортом, разрешение конфликтов в детских коллективах на начальных этапах обучения и при профессионализации юных спортсменов, пропаганда здорового образа жизни).

На последнем месте оказались проблемы, связанные с профессиональным развитием тренеров, а именно трудности в повышении квалификации: во-первых, методические (низкий уровень укомплектованности школ необходимой методической литературой, потребность в профессиональном методическом сопровождении), во-вторых, организационно-коммуникативные (отсутствие специализированных курсов для тренеров-преподавателей по видам спорта в пределах города и области, ограниченность профессионального общения, не развитая система взаимодействия тренеров как внутри школы, так и между специализированными школами), в-третьих, аналитические (сложности при анализе профессиональной деятельности – обобщении и презентации опыта).

*О. О. Жебровская*

#### **АНДРАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПРОГРАММЫ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»**

С 2003 г. на кафедре психологии и педагогики личностного и профессионального развития психологического факультета СПбГУ работает дополнительная профессиональная образовательная программа «Преподаватель высшей школы». Она отражает инновационные процессы в высшей школе и рост требований к преподавателю вуза (Бордовская, 2001).

Программа включает курс «Технологии профессионально-ориентированного обучения. Методика преподавания соответствующей дисциплины в вузе» (Преподаватель высшей школы: Дополнительная профессиональная образовательная программа, 2006). Разнообразны возрастной диапазон слушателей, опыт, стиль профессиональной дея-

тельности, научный и профессиональный статус. Контингент преподавателей вузов как взрослых обучающихся наименее изучен (Кукуев, 2009).

Для решения проблем андрагогического характера используется андрагогическая модель обучения. Процесс обучения включает три этапа: I. Подготовительный. Собеседование с участниками, определение их профессиональных приоритетов и предпочтений, индивидуальных целей и задач обучения в рамках дисциплины, тем портфолио. II. Основной. Занятия на основе УМК, ресурсов Интернет, выполнения проблемных заданий и создания портфолио. Андрагогический подход определил выбор андрагогической модели обучения: согласно С.И. Змееву, это организация деятельности обучающегося и обучающего, при которой: 1) обучающийся в силу объективных причин (сформированность личности, большой жизненный опыт и т. д.) играет ведущую роль в организации процесса обучения, определяя совместно с обучающим все его параметры; 2) обучающий выступает в роли консультанта, эксперта, тьютора, оказывая обучающемуся помощь в организации процесса обучения (Змеев, 2007). III. Заключительный. Презентация-экспертиза портфолио при участии всех слушателей. Важным аспектом преподавания является реализация андрагогического ресурса. Под ним полагаем теоретическую и практическую подготовку преподавателя, ведущего занятия со взрослыми обучающимися. Одним из компонентов андрагогического ресурса становится принятие миссии «ведения взрослого» (Колесникова, Марон, Тонконогая и др., 2003), что предполагает освоение преподавателем, работающим с преподавателями вузов в качестве обучающихся, «соответствующих основ деятельности... понимание сущности идеи непрерывного образования как учения человека на протяжении всей жизни. Взрослый человек, выступая активным субъектом образовательного процесса, сам определяет меру своей включенности в него и степень потребности во взаимодействии с преподавателем» (Там же).

Необходимо отметить слабый учет андрагогических закономерностей обучения взрослых в работе с преподавателями вузов (Ситник, Митракова, 2005). Для педагогической составляющей наиболее важен способ передачи смысловой нагрузки, а для андрагогической – способ приобретения знаний, являющийся инструментарием для личностного и профессионального развития. Создаются особые условия взаимодействия с участниками программы, «учебный контракт» по М.Ш. Ноулзу (Змеев, 2007). А.И. Кукуев в качестве основного метода андрагогического подхода рассматривает анализ опыта, определяемый им как си-

стема обучения, преподавания и учения, которая обеспечивает создание условий, позволяющих взрослым обучающимся овладеть новым знанием или новым содержанием образования как новым образовательным опытом через эффективное привлечение личного опыта обучающихся в ходе его активизации преподавателем-андрагогом с помощью системы специальных способов и приемов организации учебной работы (Кукуев, 2009).

Дисциплина «Методика преподавания соответствующей дисциплины в вузе» и вся программа обладают значительным андрагогическим ресурсом, который пока не реализован в полной мере. Возможна разработка блока андрагогической подготовки преподавателей вуза в рамках программы.

*Е. А. Жиндеева*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ Я-ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ПРИБЛИЖЕНИЯ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Экспоненциальный рост информационных технологий и глобализация развития компьютерного мира позволяют рассматривать современные коммуникативные процессы с точки зрения возможностей совершенствования межличностного общения, в том числе и в тех случаях, когда в качестве реципиентов выступает интернет-сообщество, что не может не использоваться в профессиональных целях. Констатируя наличие интереса к интернет-литературе для специалистов самых разных профилей, в том числе не только литературоведов, журналистов, но и философов, социологов, психологов, лингвистов, культурологов, политологов и других, остановимся подробнее на выявлении Я-технологии, которая полезна для формообразующих и содержательных компонентов профессиональной подготовки учителей-филологов.

Возможности Интернета в педагогическом процессе требуют использования разнообразных и интенсивных технологий, слагающихся из информативного содержания и его личностно-ориентированного представления. В этом аспекте привлекательными являются не только возможности получения, передачи и обработки информации официального, делового или научного характера, но и выражение личностно значимых прерогатив. Дистанцированный характер общения и возможность анонимной публикации информации дает возможность выделить несколько составляющих единиц в коммуникативном процессе, которые и являются совокупностью Я-технологии.

Таким образом, с помощью процессов коммуникации общество создает окружающую среду – информационно-коммуникативное пространство, устанавливая границу между коммуникациями, с одной стороны, и человечеством – с другой. Но при осознании факта обмена информацией центробежным остается личный фактор. Использование этого процесса в педагогических целях требует психологической подготовки. Это обусловлено несколькими факторами: основой современного информационного общества является глобальная информационная инфраструктура – Интернет, включающая в себя в качестве важнейшей составляющей людей – участников интернет-коммуникаций.

Распространение интернет-коммуникаций активно влияет на социальную структуру современного общества, служит важнейшим фактором принципиально нового общественного процесса – виртуализации общества. При этом единичное «я» становится множественным составляющим единого процесса общения. Такое сообщество разнообразно по социальному, культурному, национальному, конфессиональному и другим признакам. В задачу педагога входит не просто распространение информационного педагогического фона, но и создание соответствующего занимаемой должности социального портрета. Процесс межличностного общения посредством Интернета протекает в форме передачи и получения информации, т. е. в форме коммуникации, причем преимущественно вербального характера. Специализированная подготовка, условия формирования сообщения допускают и другие формы передачи коммуникативного материала. Но основополагающим по-прежнему остается личностный фактор, Я-технология, позволяющая реализовываться творческому потенциалу личности. При этом нельзя забывать и о контролирующей функции модератора, в роли которой первоначально выступает преподаватель вуза, а затем данный опыт может быть распространен и на собственную профессиональную деятельность молодого специалиста. Субъектно-объектная привлекательность коммуникативных возможностей Интернета для пользователей – представителей обучающего процесса может быть дифференцирована, что и способно привести к формированию нескольких форм коммуникативного процесса (Я-группа, Я-индивид). При этом должен быть учтен психологический комфорт всех сторон, вступающих в педагогический процесс.

Таким образом, общее представление о компетентностном подходе в обучении ведет к избирательности технологий обучения, что само по себе содержит большой процент вариативности способов и форм

налаживания контакта между обучающимся и преподавателем, что приводит к необходимости осознания Я-технологии как одной из наиболее перспективных в педагогическом процессе.

*М. М. Кашапов*

## **НАДСИТУАТИВНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

Надситуативность мышления – базовое качество творческого профессионального мышления, характеризующегося умением подниматься над уровнем сиюминутных требований ситуации; обнаруживать надситуативную проблемность; ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи.

Идея надситуативности как способности к преодолению ограничений в ситуации выбора, к преобразованию наличных альтернатив раскрыта в трудах философов (И. Кант и др.) и психологов (Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарева, О.К. Тихомиров и др.). В исследованиях В.А. Петровского рассматривается надситуативность действий; проявления надситуативности в творчестве изучали Д.Б. Богоявленская; применительно к изучению личности – А.Г. Асмолов, относительно мыслительной деятельности детей – В.Т. Кудрявцев; в профессиональном мышлении педагогов – М.М. Кашапов, О.А. Шляпникова, Н.В. Дудырева, Е.В. Шубина и др.). В каждом из этих направлений понятие надситуативности носит свой оттенок, а иногда и иной смысл.

В нашем подходе понимание ситуативности–надситуативности мышления педагога позволяет выделить различия в структуре психологической системы педагогической деятельности (Т.Г. Киселёва). Установлено, что именно надситуативный уровень обнаружения проблемности придает определенный (новый) смысл профессиональной деятельности (Ю.В. Пошехонова). Оптимальность, эффективность и адекватность того или иного уровня проблемности может быть определена только с учетом той ситуации, где они могут быть применены (Ю.Н. Дубровина).

Поскольку педагогическое мышление пронизывает всё содержание профессиональной деятельности учителя, то целесообразно рассматривать ситуативность–надситуативность не только как уровни обнаружения проблемности в познаваемой и преобразуемой ситуации (Е.В. Коточигова, Т.В. Огородова, О.В. Сумарокова, Ю.В. Скворцова, И.В. Серафимович, О.Н. Ракитская, А.В. Лейбина, С.А. Томчук). Следовательно, профессиональное педагогическое мышление можно понимать как познавательный процесс обнаружения и разрешения педагогической проблемности, характеризующийся личностной включенностью учителя на конструктивные преобразования в ходе профессиональной деятельности.

Актуализация творческого профессионального мышления рассматривается нами на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. При переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. Для профессионалов с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизация собственных потенциальных возможностей и собственного опыта, повышение критичности к своим действиям. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы профессионал актуализирует не только практические, но и теоретические знания. Каждый акт решения ситуации характеризуется направленностью на саморазвитие, творчество.

Специалисты, использующие надситуативный уровень, являются более успешными в выполнении своих профессиональных функций. Надситуативное мышление характеризуется набором ключевых интеллектуальных компетентностей, необходимых для преобразования себя как субъекта деятельности. А ситуативное мышление реализуется комплексом компетенций, значимых для успешного выполнения деятельности, а в случае необходимости – и ее преобразования. Универсальные элементы повторяются в любом акте проявления надситуативного мышления.

Распознавание и учет динамичного компонента как системы изменчивых характеристик ситуации (организационные, временные, пространственные) помогают субъекту понять, в какой ситуации он находится. Если субъект считает, что он находится в конфликтной ситуации, то он в своем поведении будет следовать и руководствоваться сложившимся у него образом данной ситуации. Его поведение промыслительно будет соответствовать этому образу. Статичные и динамичные компоненты ситуативного мышления по-разному взаимодействуют с компонентами надситуативного мышления. Так, макроструктура проявляется в надситуативной проблемности как когнитивном образовании, которое характеризуется: выходом за пределы ситуации; учетом большого количества взаимосвязей познаваемой ситуации; выделением существенных связей; расширением временных и пространственных знаний; переструктурированием знаний или их до-страиванием.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 10-06-00459а).*

*В. К. Кочисов*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

Анализ многочисленных научных исследований и словарных дефиниций позволил установить, что к настоящему времени введены в научный оборот понятия «компетенция» и «компетентность». В их содержании выделяются существенные различия. Понятие «компетенция» в основном раскрывается через обозначение круга полномочий кого-либо. Под «компетентностью» в широком смысле слова понимается психосоциальное качество человека, обладающего доскональными знаниями и опытом в какой-либо области, и мнение которого является веским, авторитетным; в узком же смысле – это готовность и возможность осуществлять деятельность, выстраивать общение и отношения. Следовательно, понятие «компетенция» в основном применяется для характеристики внешних по отношению к человеку функциональных обязанностей, а «компетентность» – для обозначения внутренних личностных проявлений.

Психологическая компетентность педагога выступает как необходимый компонент его профессионализма, как необходимое условие повышения его эффективности. Она нередко зарождается и развивается стихийно, поэтому возникает фрагментарность ее структуры и содержания, что затрудняет процесс интеграции ее элементов на вузовском этапе образования, а значит, обедняется качество подготовки специалиста к психологическому оснащению педагогической деятельности.

Исследование психологической компетентности педагога привлекает в последние годы все большее внимание ученых и практиков. Однако, как показывает анализ, на данный момент все еще отсутствует единое понимание сущности и содержания психологической компетентности педагога, неоднозначно определена и ее структура. Это затрудняет обоснование эффективных способов содействия процессу ее становления на вузовском этапе образования и повышает актуальность поиска конструктивных путей решения этой проблемы.

Под психологической компетентностью педагога на вузовском этапе ее становления нами понимается профессионально-личностное образование, которое возникает и развивается в процессе освоения психологических дисциплин и выполнения заданий по психологическому аспекту педагогических практик, обеспечивая готовность и воз-

возможность специалиста психологически мыслить и действовать в учебно-познавательной, имитационно-моделируемой и реальной профессиональной деятельности.

С учетом того, что психологическая компетентность педагога не поддается прямому наблюдению, а проявляется косвенно в процессе и результате педагогической деятельности, для ее изучения использовано моделирование. Модель ее структуры представляет собой единую систему трех взаимосвязанных элементов (субъектного, объектного, предметного), каждый из которых проявляется в конкретных профессиональных умениях и действиях по их реализации.

Сформированность психологической компетентности гарантирует педагогу бережное обращение с профессионально значимым потенциалом собственной души и развиваемым потенциалом обучающихся; обеспечивает взаимопонимание и сотрудничество в микросистемах «педагог–педагог», «педагог–родитель», «педагог–ребенок», «педагог–родитель – ребенок–педагог» и др. Уровень ее сформированности проявляется в процессе реализации следующих основных компетенций:

- самодиагностика, самоизменение, самоанализ, самооценка психологической компетентности (субъектный элемент);
- диагностика, изменение, анализ, оценка психологического оснащения педагогической деятельности (объектный элемент);
- диагностика, изменение, анализ, оценка психологического оснащения процесса выявления результатов познавательного и личностного развития учащегося и собственных результатов реализации психологической компетентности педагога (предметный элемент).

В педагогическом вузе основным источником возникновения и восполнения психологической компетентности будущего специалиста является содержание психологических дисциплин и психологического аспекта педагогических практик (когнитивное – знаниевое, познавательное; конативное – поведенческое, регулятивное; эмотивное – эмоционально-отношенческое).

Начиная осваивать психологические дисциплины, студент получает первичные научные психологические знания. В процессе их применения в учебно-познавательных и имитационно-моделируемых условиях закладываются основы возникновения и развития профессионального мышления и самосознания, становления студента как субъекта овладения профессией, обеспечивающие зарождение психологической компетентности специалиста.

*С. В. Кошелева*

## **КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

В современных условиях глобализации и мобильности трудовых ресурсов особую актуальность приобретает проблема адаптации персонала в изменяющихся условиях трудовой деятельности, в том числе социальных. Стрессогенное воздействие непривычной социальной среды порождает разнообразие поведенческих реакций, имеющих адаптационный или дезадаптационный эффект и влияющих на эффективность работника. Можно выделить два типа «экстремальных» (экстремумных) реакций, выражающихся в противоположных (антагонистичных) моделях поведения, которые мы назвали «размывание» и «капсулирование» личности. В первом случае индивид акцентируется на стремлении вписаться в среду, соответствовать ее нормам и ожиданиям, осваивает новые модели поведения и отношений, демонстрирует конформное поведение и опирается на черты и особенности своей личности, которые способствуют процессу социальной ассимиляции. Во втором случае индивид акцентируется на поддержании и сохранении устойчивых особенностей своей личности и моделей поведения вопреки ожиданиям и требованиям среды, в определенном смысле противостоит ей и демонстрирует неконформное (девиантное) поведение, отклоняющееся от принятых норм.

Рассматриваются основные теоретические подходы к пониманию причин и механизмов формирования девиантного поведения, анализу возможностей его регуляции в контексте организационной психологии и организационного поведения. На основе анализа теоретических источников выделены три уровня описания сущности феномена девиации и механизмов девиантного поведения: социологический, социально-психологический и дифференциально-психологический. В контексте психологических механизмов научения описана модель формирования и развития деструктивных компетенций, отражающая процессный характер освоения девиантного поведения, включающий несколько стадий (этапов):

- 1) Осознание индивидом привлекательности или полезности (практичности) девиации для достижения им своих целей.
- 2) Оправдание (объяснение и принятие) девиантных моделей поведения, мотивов, ценностей.
- 3) Актуализация и развитие девиантных черт личности и особенностей поведения.

- 4) Пробная реализация и освоение моделей девиантного поведения.
- 5) Закрепление навыков девиантного поведения и формирование деструктивных компетенций.
- 6) Социальная и психологическая деформация личности в результате систематического (постоянного, привычного) использования моделей девиантного поведения.

В качестве результата закрепления разных моделей девиантного поведения можно выделить три категории девиантов:

– деструкторы (разрушители) – реализующие модель «инициированной» девиации, обусловленную субъективными факторами (личными качествами, целями, ценностями и пр.);

– дезадаптанты (нереализовавшиеся) – реализующие модель «вынужденной» девиации, обусловленную объективными факторами (условиями профессиональной деятельности и отношений в организационной среде);

– несовместимые (проблемные, «кризйторы») – реализующие модель «латентной» девиации, обусловленную несовместимостью внутренних (личностных) установок и организационных норм / стандартов поведения и отношений.

Рассмотрен психологический феномен «нормативной девиации», основу его составляют взаимодействующие системы установок, рассогласование которых обуславливает нарушение эффективного взаимодействия между людьми. Предложена когнитивная модель, позволяющая сформировать ряд компетенций на основе последовательности когнитивных операций, рационализирующих смысловое содержание поведения (действий) других индивидов, ранее оцененного как девиантное: 1 – понимание ценности достигаемого результата для человека; 2 – понимание условий, целей, способов поведения и деятельности как единственно доступных для конкретного человека; 3 – адекватное использование модели поведения человеком; 4 – прогнозирование развития ситуации социального взаимодействия, приведшее к ожидаемому результату; 5 – адаптация к изменениям (изменение модели поведения соответственно изменяющимся обстоятельствам); 6 – понимание мотивационной направленности поведения; 7 – адекватный стиль общения, корректирующий оценочную позицию; 8 – адекватная социально-ролевая позиция партнеров; 9 – психологическая саморегуляция (самоконтроль). Предложенная модель может использоваться в программах профессиональной подготовки сотрудников социальной и образовательной сферы.

*Е. А. Кошкина*

## **СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ XVIII века**

Особым этапом в истории развития отечественной педагогической теории и практики является XVIII век, именно в этот период в России происходит становление системы образования, осуществляется осмысление педагогической действительности и роли в ней педагога на государственном и общественном уровнях.

Для исследования специфики употребления в педагогических текстах XVIII века терминов, обозначающих свойства личности учителя, осуществлен контент-анализ 73 указов и 37 авторских произведений. По его результатам был создан частотный словарь объемом 214 слов и словосочетаний с общей частотой употребления 459 ед. Обработка данных производилась с учетом жанровой специфики в синхроническом, диахроническом и историческом аспектах.

На основании тематической принадлежности выборочная совокупность слов и словосочетаний распределена на несколько терминологических групп.

В первую группу вошли 52 наименования с общей частотой употребления 114 ед., отражавшие требования к подготовке педагога, необходимой для осуществления профессиональной деятельности: знание, навычность, образованный, искусный, ученый, знать таинство прививать науки и пр. Присутствие данных слов-обозначений в текстах объясняется тем, что педагог выступал основным источником знания в процессе обучения. Отбор учителей в учебные заведения производился только на основе наличия достаточных сведений в рамках преподаваемых дисциплин. Кроме того, отсутствовали единые требования к уровню, объему и характеру подготовки педагогов, поскольку профессиональное педагогическое образование в России начинает складываться в XIX веке.

Во вторую группу включены наименования черт характера, отражающие нравственную и профессионально-педагогическую направленность личности учителя. В нее вошли 111 слов и словосочетаний с общей частотой употребления 240 ед.

Содержательный анализ выявил следующие группы черт характера, актуальные для учителя в рассматриваемый период: морально-нравственные (благоразумие, благонравие, воздержанность, скромность, терпение, человеколюбие, нрав и пр.); коммуникативные (вспыльчивость, искренность, ласковость, честность и пр.); деловые (прилежание,

трудолюбие, исправность в должности, старание и пр.). Диахронический анализ показал, что на начальных этапах становления отечественной системы образования для лица, выполнявшего функции учителя, предпочтительно было наличие деловых качеств, определявших эффективность выполнения должностных обязанностей. Осознание того, что черты характера педагога значимы для воспитания и обучения, постепенно привело к расширению числа морально-нравственных и коммуникативных качеств, желательных для человека, занимающегося педагогической деятельностью.

Третья группа представлена наименованиями способностей, в нее вошли 26 слов и словосочетаний с общей частотой употребления 73 ед.: склонность, разумность, способность, способность к научению, умный, острый и пр. Наибольшей устойчивостью употребления обладают термины «способность», «дарование» и «ум». Это свидетельствует о том, что уже в XVIII веке способности, в том числе и интеллектуальные, выступали как профессионально значимые личностные характеристики педагога. Кроме того, частотный и содержательный анализ показал присутствие в текстах данного периода относительно стабильного содержания данных понятий, что демонстрирует некоторую устойчивость терминологического поля, ядро которого составляет термин «способности».

В особую группу выделены 25 наименований действий и поступков педагога с общей частотой употребления 32 ед.: житие, поведение, пример в поведении, трезвость и пр. Предыдущие группы имеют относительно равномерное диахроническое распределение, т. е. присутствуют в текстах на протяжении всего анализируемого периода. Однако наименования действий и поступков педагога появляются в текстах с 1730-х гг., их употребление активизируется во второй половины XVIII века. Это объясняется относительной стабилизацией процесса формирования системы образования, а также постепенным осознанием значимости поведения педагога, поскольку оно рассматривалось не только как важное условие приёма учителя в учебное заведение или в семью, но и как пример для подражания в воспитательных целях.

В целом, проблема свойств личности педагога для данного периода была сопутствующей и рассматривалась в контексте решения вопросов, связанных с организацией учебного процесса. На государственном уровне она решалась в рамках определения критериев отбора педагогов в учебные заведения, на общественном – как создание образа идеального учителя.

*Г. В. Куц, Л. А. Верещагина*

## **МОТИВЫ СОЗДАНИЯ СОБСТВЕННОГО ДЕЛА В СФЕРЕ МАЛОГО БИЗНЕСА**

Фундаментом частной собственности и движущей силой экономического развития общества является предпринимательство. В нашей стране актуален вопрос эффективного развития малого и среднего бизнеса как доминанты экономической стабильности и здоровой альтернативы сырьевой экономики. Для того чтобы понять, что движет человеком в процессе принятия решения о переходе из статуса наемного работника в статус самостоятельной экономической единицы, целесообразно исследовать мотивы предпринимателей.

Наше эмпирическое исследование направлено на выявление особенностей потребностно-мотивационной сферы личности предпринимателей Санкт-Петербурга в сфере малого бизнеса. Проверялись гипотезы о существовании гендерных различий в степени готовности к риску и мотивации достижения успеха предпринимателей в сфере малого бизнеса. Актуальными потребностями для предпринимателей являются потребность в материальном благополучии и самоактуализации. Также проверялось предположение, что на потребности и мотивацию предпринимателей влияют стремление к созданию собственного бизнеса и его сфера.

Для проведения эмпирического исследования была подобрана выборка, состоящая из экспериментальной группы (42 предпринимателя) и контрольной (42 наемных работника). Предприниматели из Санкт-Петербурга в возрасте от 19 до 57 лет: 19 мужчин и 23 женщины, имели преимущественно высшее образование. Контрольную группу составили 42 наемных работника из различных сфер деятельности – 22 мужчины и 20 женщин, в возрасте от 20 до 54 лет, с высшим образованием. Психодиагностический инструментарий, использованный в исследовании – интервью, направленное на выявление биографических сведений, истории собственного бизнеса, мотивов его создания и факторов, препятствующих открытию и развитию собственного дела.

Для оценки сформированности базовых потребностей использовалась методика В.В. Скворцова «Потребности или парные сравнения», для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха – методика Т. Элрса «Мотивация к успеху». Кроме того, была использована методика А.М. Шуберта «Диагностика склонности к риску», направленная на изучение готовности к риску. Результаты психодиагностического обследования были подвергнуты статистиче-

скому анализу. В качестве методов статистической обработки результатов были использованы: описательные статистики, Т-критерий Стьюдента для независимых выборок, дисперсионный и корреляционный анализ.

По итогам качественного и количественного анализа эмпирических данных были сформулированы следующие выводы: 1) Доминирующим мотивом создания собственного бизнеса является стремление к самоактуализации, а не финансовая независимость и особенности социально-экономической ситуации в стране, как предполагалось по итогам теоретического анализа. Нереализованный личностный потенциал побуждает человека к предпринимательству. 2) У предпринимателей преобладает умеренно высокая мотивация достижения успеха и склонность к обоснованному риску. При этом женщины предприниматели менее склонны к риску, чем мужчины, что, вероятно, обусловлено особенностями гендерной социализации и разными действиями ролевых моделей мужчин и женщин. 3) Мотивация достижения успеха и склонность к риску у предпринимателей статистически достоверно выше, чем у наемных работников. Такие различия могут быть связаны с высокой сопротивляемостью фрустрации и внешнему давлению у предпринимателей, что позволяет им обеспечивать пути быстрого достижения цели в условиях высокой конкуренции. В то же время наемные работники находятся в условиях, когда основную ответственность за принятие решений несет руководитель, а рядовые работники выполняют только исполнительные функции. 4) Для предпринимателей статистически достоверно более актуальными являются потребности в признании и самовыражении, чем для наемных работников, в то время как потребности в безопасности и межличностном общении гораздо более актуальны для наемных работников по сравнению с предпринимателями, что может свидетельствовать о большей значимости для предпринимателей наиболее полной реализации своего потенциала и необходимости определения своего места в обществе.

*А. К. Макарова*

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ АРХИВИСТА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ВО ФРАНЦИИ**

Повышение квалификации является неотъемлемой и наиважнейшей составляющей профессионального роста специалиста в настоящее время. На территории нашей страны повышение квалификации специ-

алистов в сфере архивного дела проводится в разнообразных формах. Это и самообразование архивистов, организация регулярных семинаров и лекций, проработка нормативных правовых и методических документов, и более крупные мероприятия – проведение круглых столов, выездных семинаров, конференций. Часть этих работ ведется в архивах постоянно в плановом порядке.

Интересен опыт архивистов Франции в решении данной проблемы. Созданная в 1821 г. Школа хартий является единственным высшим учебным заведением, обеспечивающим подготовку архивистов и библиотекарей для нужд государства. Подготовка в школе специалистов идет, главным образом, по средневековым текстам и одновременно дает им необходимые знания и навыки для выполнения работы архивиста или библиотекаря. Студенты имеют статус служащих-стажеров, получающих неполную заработную плату. После завершения учебы они обязаны отработать 10 лет в одном из государственных архивов. После четырех лет обучения студенты получают специальность архивиста-палеографа. На третьем курсе лекции и семинары читает профессор Школы хартий, профессор других высших учебных заведений (Сорбонны, Школы Лувра и др.). На четвертом курсе учащиеся проходят стажировку в различных архивных и библиотечных учреждениях страны и одновременно завершают работу над дипломными сочинениями. Общество друзей школы имеет свой печатный орган «Библиотеку Школы хартий», в которой публикуются наиболее интересные работы профессоров, студентов и выпускников. Одним изданием ежегодно выходят тезисы дипломных работ.

В 1951 г. получили свое рождение Международные архивные курсы. Цель курсов – повышение профессионального уровня архивистов разных стран. Курсы, по замыслу генерального директора архивов Ш. Бребана, должны стать своего рода лабораторией по обмену опытом. Ассоциация французских архивистов (ААФ) была создана в 1904 г., в непростой момент истории французских архивов. Угроза методического застоя перед лицом экспоненциально возраставшей документной массы требовала объединить лучшие умы для решения тех проблем, с которыми не справлялась «архивная власть». Ассоциация архивистов стала инструментом помощи Управлению архивов, структурой в которой собирались для обсуждения общих проблем архивисты всех ведомств, независимо от их подчиненности. Несмотря на институционализацию, ААФ сохранила основную функцию, для которой и была создана, – содействие обмену мнениями среди архивистов и формированию общих для профессии подходов и методик, точек зре-

ния и ценностных установок. Поэтому, помимо «профильных» секций, в ААФ работают пять тематических рабочих групп, некоторым из которых придан статус комиссий. Именно с целью обмена опытом каждая секция ассоциации проводит как минимум одну конференцию в год, не считая общей для всех членов ААФ ежегодной конференции, сюжет для которой выбирается среди самых насущных (в 2010 г. – роль ААФ в повышении квалификации архивистов). Последнее совершенно неслучайно, так как роль ААФ в развитии архивного образования чрезвычайно велика.

Созданный в 1984 г. Учебный центр ААФ позволяет всем желающим сотрудникам архивов приобрести необходимую квалификацию или повысить ее, через участие в специальных курсах. С момента своего создания центр принял более 1 500 стажеров с самыми различными образовательными потребностями. Только в 2008 г. в 35 стажировках участвовали 323 стажера. Например, более трети учебного времени, которым располагала ААФ в 2004–2005 гг., было отведено на переподготовку сотрудников среднего и низшего звена, пришедших в архивную отрасль из других. ААФ часто предпринимает образовательные акции совместно с ассоциацией АДБС (ADBS) в рядах которой много архивистов частного сектора, выполняющих по совместительству обязанности библиотекаря или документалиста. Члены этой ассоциации читают лекции по архивам предприятий, электронным архивам и делопроизводству, что особо актуально на современном этапе развития отрасли.

*К. Ю. Милованов*

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И КРЕАТИВНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ**

В последнее время в отечественной и зарубежной научной литературе все чаще используются такие понятия, как «креативное образование», «креативный менеджмент в образовании», «креативная педагогика», «креативная деятельность в образовании» и др. Креативное образование представляет собой новейший тип современной учебной деятельности, имеющей вполне конкретные практические цели и содержательное наполнение, такие как развитие творческих способностей человека, максимальное расширение спектра инновационной деятельности в образовании, мобилизационная направленность человеческого потенциала на реализацию собственных идей и прикладных раз-

работок (Кононова, 2010). В связи с этим актуальным представляется переход от предметно-информационного образовательного контента к профессионально-деловому, от констатирующего и догоняющего к перспективно-опережающему, от репродуктивного к креативному.

Творческий потенциал личности определяется наличием определенных характерных черт, таких как нестандартность идей и поступков, независимость и смелость в суждениях, использование жизненных кризисов при переходе на новый этап саморазвития, отчетливое видение собственных проблем, уверенность в своих силах и способностях, наличие склонностей к саморефлексии, реализация таланта, несмотря на бытовые трудности, социальные и жизненные проблемы. Необходимо более активно воспринимать и распространять опыт школ и педагогических коллективов, реализующих инновационные образовательные программы, по созданию творческих групп (лабораторий) педагогов-исследователей, осуществляющих деятельность по диссеминации инновационного педагогического опыта. Используя новейшие технологии, необходимо создавать банки проектов креативных педагогов.

Причина неуспеха многих начинающих работать педагогов состоит в отсутствии у них профессионального мышления, организационно-педагогической культуры социально-обусловленного общения, адаптации к быстро изменяющимся социально-экономическим условиям функционирования современной школы. Переход к двухуровневой системе высшего образования (бакалавриат–магистратура) осложняет проблему профессиональной дезадаптации в силу сокращения сроков подготовки специалистов и довольно настороженного отношения со стороны профессионального сообщества. В области профессионального образования важным направлением глобальных действий должно стать создание международной системы сопоставления профессиональных компетенций и оценки качества профессиональной подготовки кадров (Левицкий, 2010).

Необходимо отметить, что традиционные программы повышения квалификации и профессиональной подготовки педагогических кадров вполне могут быть достаточны для зрелых, опытных, успешных педагогов. Вместе с тем для начинающих и молодых педагогов очевидно необходимы инновационные образовательные программы, такие как программы профессионально-педагогического развития и профессионального роста. Разработка передовых программ повышения квалификации является предельно актуальной задачей именно в условиях очередного витка модернизации отечественного образования. Современный педагог должен стать подлинным профессионалом, который будет

способен решать задачи общего развития детей психолого-педагогическими средствами. Немаловажную роль играет структура и технология реализации образовательной программы профессионального развития педагога, его сознания, деятельности и всего педагогического сообщества.

Создание программы профессионального развития педагога определяется теми же компетенциями, которые заложены для проектирования программы развития образовательного учреждения. Благодаря реализации Приоритетного национального проекта «Образование» программно-образовательные разработки подобного рода уже существуют в значительном количестве среди наиболее продвинутых школ, реализующих инновационные учебные программы. Реализация перспективных моделей креативного образования будет способствовать решению ряда актуальных проблем, связанных с профессиональной подготовкой и творческим развитием современных педагогов, востребованных инновационной «Новой школой», способных определить основные параметры дальнейшего инновационного развития российского общества. Таковы основные проблемы профессиональной деятельности педагога и пути их решения при помощи методов креативного менеджмента.

*Г. И. Молодцова*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

Одной из важнейших современных тенденций развития в сфере высшего образования является интернационализация. Интернационализация образования включает такие формы международного сотрудничества, как мобильность студентов и преподавателей в образовательных целях; мобильность образовательных программ; формирование новых международных стандартов образовательных программ; интеграция в учебные программы международного измерения и образовательных стандартов; создание стратегических образовательных альянсов. Академической мобильности студентов в рамках Болонского процесса придается большое, даже решающее значение как важного элемента формирования общеевропейского образовательного пространства.

Под академической мобильностью понимается предоставление возможности студентам и преподавателям высших учебных заведений провести семестр или год в одном из европейских вузов с целью обмена

опытом, получения новых знаний и компетенций. Для успешной реализации программ международного обмена, для возможности перезачета кредитов по возвращении из зарубежного вуза необходимо осуществлять предварительное согласование учебных планов, что не редко осложняется несопоставимостью учебных дисциплин вследствие расхождения названий программ и национальной специфики. Поэтому в Ассоциации европейских вузов European University Foundation – Campus Europae ввели работу предметных комитетов – Subject Committees.

Представители предметных комитетов Campus Europae на регулярных собраниях работают над решением сложных вопросов, связанных с проблемой сопоставления и адаптации учебных программ по соответствующей специальности в вузах-партнерах. В результате таких переговоров и кропотливой работы над содержанием программ была составлена единая матрица по курсам, которые были сопоставимыми в вузах, входящих в предметный комитет по направлению «педагогика». Данная матрица дает возможность студентам заранее совершить выбор необходимых для прохождения в том или ином семестре курсов, узнать их трудоемкость. Современные курсы и программы представлены в терминах компетентностного подхода.

Для достижения большей сопоставимости учебных программ сравним курс «Общая педагогика» Санкт-Петербургского и Венского университетов по результатам обучения. Ниже представлены результаты сопоставления формируемых компетенций. Saint Petersburg University: 1. Competence in communicating and interacting with people of different age. 2. Competence in solving problems of education and long-life self-education. 3. Competence in preventing and solving conflict situations. 4. Competence in managing self-development and personal development of others, solving problems of organization of educational and cognitive activities. 5. Competence in making the right choice in situations of uncertainty. Vienna University: 1. Competence in communicating and regulating relations with people of different age 2. Competence in organizing independent work and self-education 3. Competence in managing conflict situation 4. Competence in managing students` activities 5. Competence in making right decisions.

Формируемые компетенции нами были укрупнены для более четкого сравнения. Так, например, компетенция «Competence in communicating and regulating relations with people of different age» звучит более распространено в программе Венского университета: «Ability to communicate effectively with people of different age, including active listening,

making effective presentations, and utilizing communication strategies in a variety of situations. – Skill in self motivation and in generating enthusiasm among staff». Анализ сравниваемых компетенций показывает, что есть значительное их совпадение, и при сопоставлении программ вузов-партнеров важно учитывать не только содержание, но и ожидаемые результаты обучения.

Переход на образовательные программы, где результаты обучения выражены через компетенции, делает учебные программы более прозрачными, облегчает перевод студента из одного учебного заведения в другое и признание результатов обучения в другом вузе.

*В. П. Мусина*

## **ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА**

1. В результате анализа научной литературы по изучаемой проблеме нами была сформулирована и эмпирически подтверждена гипотеза о структуре профессиональной активности, состоящей из пяти подсистем, которые являются иерархическими уровнями целостной системы (Мусина, 2012), основанной на динамическом принципе, отражающем активность как самодвижение субъекта (Петровский, 1992). Профессиональная активность нами определяется как структурно-динамическая система, характеризующая цикличное развертывание профессиональной деятельности от замысла, базирующегося на внутренних источниках мотивации и компонентном интеллекте, к результату, при участии динамических и регулятивных компонентов.

Энергетический компонент в профессиональной активности – это профессиональная мотивация побуждения, вызывающая активность субъекта в профессиональной деятельности. Компонент программирования, выражающий объективные возможности субъекта в профессиональной деятельности, основывается на компонентном интеллекте, в состав которого входят интеллектуальный уровень субъекта, оригинальность продукта его интеллектуальной деятельности, его компетентность и специальные способности (для данной профессиональной деятельности). Регулятивный компонент отражает характер соотношения произвольной и непроизвольной саморегуляции в профессиональной деятельности и выражается посредством проявления рефлексивности и дисциплинированности, организованности субъекта. Динамический компонент структуры профессиональной активности включает:

1) динамические характеристики активности, связанные с содержанием профессиональной деятельности – темп, интенсивность, 2) характеристики динамики видоизменения профессиональной деятельности – инициативность, проявления надситуативной активности. Результативный компонент структуры профессиональной активности включает: 1) объективные результаты профессиональной деятельности, профессиональные достижения, 2) субъективные результаты профессиональной деятельности, выполняющие функцию самоконтроля – самооценка результатов и удовлетворенность ими.

2. Выделение основных типов структуры профессиональной активности по форме по количественной выраженности ее компонентов проводилось нами на основе шкал «Опросника профессиональной активности» (Мусина, 2012), отражающих нами разработанную структуру профессиональной активности. Определены следующие типы структуры профессиональной активности: гармоничный, дегармоничный, деформированный. У гармоничного типа структуры профессиональной активности количественная выраженность компонентов структуры является пропорциональной. У дегармоничного типа структуры профессиональной активности одни компоненты находятся на высоком уровне развития, а другие – на среднем. У деформированного типа некоторые его компоненты, либо один из них, минимально выражены, другие же имеют средний уровень.

3. В кратком виде наша гипотеза о механизме порождения и развития профессиональной активности выглядит следующим образом: достижение успеха в управлении системой (объектом профессиональной деятельности) по средствам овладения рядом несущественных ее переменных приводит к возникновению удовлетворенности результатом и к порождению нового замысла относительно более эффективного управления данной системой и проверки данного замысла в рамках осуществления управления системой. Гипотезу мы проверяли при помощи разработанной нами анкеты «Самонаблюдение и наблюдение за функционированием механизма профессиональной активности». Методика включает 5 характеристик, соответствующих этапам механизма порождения и развития профессиональной активности: мотивация к достижению успеха в управлении системой (объектом профессиональной деятельности), овладение управлением несущественными переменными, достижение успеха в управлении системой (объектом профессиональной деятельности), удовлетворенность результатом, порождение нового замысла более эффективного управления системой.

Проанализировав результаты, полученные в ходе проведения данной диагностики, мы получили следующее: показатели всех пяти характеристик данной методики одинаково синхронно возрастают или снижаются в течение выполнения испытуемыми самостоятельной практической работы; данные самонаблюдения и наблюдения совпадают, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу о механизме порождения и развития профессиональной активности.

*М. А. Новикова, О. А. Шляпкина*

### **СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН**

Беременность – очень сложный процесс, которым интересуются разные науки: медицина, социология, психология и др. В своем исследовании мы уделяем внимание эмоциональному состоянию женщины при беременности. Эмоции приходят совсем разные, противоречивые, даже если женщина беременность планировала, предчувствовала и ждала. Часто в представлении беременность бывает счастливым временем, лишенным забот и проблем, а в реальности оказывается, что вместе с ее наступлением и трепетной радостью приходят тревога, страх изменения жизни, отношений в семье и с мужем, сожаление о чем-то недоделанном (Брусиловский, 1991).

Первый триместр беременности обычно характеризуется в той или иной степени заострением уже имеющихся черт характера. Мягкие, ранимые, неуверенные в себе женщины становятся еще более впечатлительными, порой чрезмерно слезливыми, испытывают тревогу (особенно тяжело переживают те женщины, у которых в прошлом уже происходили выкидыши или данная беременность протекает неблагополучно, в этом случае страх очередного прерывания беременности может стать просто навязчивым). Властные женщины с резким характером могут стать еще более агрессивными, раздражительными и требовательными. В третьем триместре беременности вновь могут начинаться эмоциональные перепады в связи с ожиданием родов, а вместе с ними и страх – особенно ему подвержены женщины, которым это событие предстоит пережить впервые (Грандилевская, 2004; Касьянова, 2005; Gavin, Gaynes, Lohr et al., 2005).

В настоящее время многие женщины занимаются своей самоактуализацией. В одной из своих работ А. Маслоу определяет самоактуализацию как «стремление к самоосуществлению, точнее, тенденцию ак-

туализировать то, что содержится в качестве потенциалов. Эту тенденцию можно назвать стремлением человека стать все более и более тем, кем он способен стать».

Целью данного исследования стала взаимосвязь психического состояния и особенностей самоактуализации беременных женщин. Объектом исследования являются характеристики эмоционально-психического состояния беременных женщин. В качестве предмета выступают особенности эмоционального состояния беременных женщин и их связь с процессом самоактуализации. В соответствии с целью исследования нами были поставлены следующие задачи: 1. Исследовать самоактуализацию беременных женщин на разных этапах беременности (триместрах). 2. Исследовать эмоциональное состояние беременных женщин на разных этапах беременности. 3. Установить взаимосвязь самоактуализации и эмоционального состояния беременных женщин.

В данной работе использовалась «Методика определения эмоционального состояния» (Л.В. Куликов) и «Самоактуализационный тест» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз). Для подсчета коэффициента корреляции использовался  $r$ -критерий Спирмена. В ходе исследования и по результатам анкетирования было доказано, что беременные занимаются своей реализацией, стараются развиваться, но карьере они ставят далеко не на первый план, для них важнее всего посвятить всю свою силу и энергию ребенку, сделать все, чтобы в будущем он ни в чем не нуждался. Для этого беременные общаются между собой, читают различную литературу и, что главное, стараются сдерживать свои негативные эмоции, так как они оказывают плохое влияние на ребенка, а, напротив, стараются испытывать как можно больше положительных эмоций.

Предположения о наличии связи между самоактуализацией беременной женщины и ее эмоциональным состоянием по результатам эмпирического исследования оказались верны. Обнаружены значимые корреляции между самоактуализацией и эмоциональными состояниями, что дает возможность в будущем продолжить исследование в данном направлении ( $p < 0,01$ ). В ходе исследования было выявлено, что различий в самоактуализации на втором и третьем триместрах нет. Также исследование показало, что эмоциональное состояние женщин, готовящихся стать матерями, очень похоже между собой на всех трех триместрах беременности.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00738а) и РГНФ (проект №11-06-00739а).*

*И. Н. Нурлыгаянов*

## **СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА**

Профессия педагога-дефектолога – несомненно одна из актуальных и сложных в современном образовательном пространстве. Необходимость, нужность этой профессии определяется как ростом популяции лиц, имеющих отклонения в развитии (Лубовский, 2003), так и распространением системы специальной помощи на группы людей, не получавших ее ранее (Малофеев, 2003). Личность педагога – центральная фигура в образовательном процессе, которая и обеспечивает реализацию основных функций. Актуальность и своевременность обращения к проблеме профессионально важных качеств и личностной организации педагога-дефектолога назревает и в связи с запросами на подготовку таких специалистов.

Как известно, образ профессии является важнейшим регуляторным механизмом профессионального самоопределения – как на начальных этапах, так и на стадии реализации профессионала (Бодров, 2009). В процессе становления личности как профессионала формируются субъективные, имплицитные представления об основных направлениях и сторонах деятельности, о соответствии или несоответствии собственных качеств требованиям профессии, происходит переоценка субъективно-личностного отношения к особенностям профессии.

На первом этапе педагогам-дефектологам ( $n = 22$ ) и преподавателям вуза соответствующего профиля ( $n = 5$ ) было предложено описать личность учителя специальной (коррекционной) школы. В итоге было выделено 64 дескриптора. В анкету, на основе экспертного заключения, были введены 33 наиболее часто упоминаемых дескриптора, описывающих эмоционально-регулятивную и когнитивную, социальную и профессиональную, личностную сферы. На втором этапе оценивалась степень значимости каждого показателя для профессионального и личностного становления учителя-дефектолога в 5-балльной шкале. Выборку составили педагоги-дефектологи ( $n = 35$ ,  $M = 46,28$ ,  $SD = 10,89$ ).

С целью более подробного рассмотрения содержательно-структурных компонентов представлений применялась процедура факторного анализа по методу главных компонент с последующим вращением матрицы по типу Varimax-normalized.

Первый фактор – личностные и социально-психологические предпосылки к педагогической деятельности. Несомненно, особая организация личностных качеств, определяющих успешность и эффективность выполнения деятельности, прослеживается и еще более актуализируется у работающих дефектологов. Учитывая, что на данный фактор приходится наибольшая доля объяснимой дисперсии, можно констатировать важность внутреннего потенциала, реализации собственной субъектности для профессионального самоопределения.

Второй фактор квалифицирован как открытость новому опыту. Готовность к принятию и использованию новой информации, современных знаний, умений, навыков и технологий в динамично изменяющихся условиях выступает как необходимое звено образовательного пространства. Рефлектирование факта развития границ собственной компетентности и понимание затруднений, связанных с имеющейся «косностью», ригидностью мыслей и убеждений, определенно являются ключевыми механизмами профессионального роста специалиста.

Третий фактор коммуникативной компетентности – общение, выступает тем «полем», в рамках которого осуществляется взаимодействие педагога и ученика. Как известно, общение в традициях отечественной науки рассматривается в континууме субъект-субъектных отношений. Воспринимая ребенка с отклонениями в развитии именно как субъекта жизнедеятельности, педагог-дефектолог должен придерживаться уважительной, эмоционально позитивной и понимающей позиции.

Четвертый фактор обозначен как профессиональная направленность. Высокое профессиональное мастерство в интерпретации дефектологов обусловлено профессионализмом как интегральным качеством, обеспечивающим компетентное осуществление деятельности, общими интеллектуальными способностями и любовью к детям. Эти три составляющие, по мнению педагогов, и есть тот перечень качеств, образующих облик высококвалифицированного специалиста.

Несомненно, оценка выделенных симптомокомплексов профессионально важных качеств педагога может выступать перспективной задачей для системы высшего образования. Во-первых, это профессиональная ориентация и отбор абитуриентов, поступающих на специальности дефектологического (специального) образования, во-вторых, развитие профессионально-личностных свойств, являющихся значимыми для деятельности педагога-дефектолога.

*А. В. Пилишина, М. А. Карев*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ МОЛОДОГО УЧЕНОГО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Условия, в которых протекает жизнедеятельность современного человека, а в частности, молодого ученого часто по праву называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса. Психолого-педагогическим условием, обеспечивающим эффективность развития образовательной среды, является формирование у ее участников такой базовой психологической характеристики, как жизнестойкость – системы убеждений человека о себе и мире, которая способствует успешному совладанию со стрессом и разными жизненными ситуациями. Согласно С. Мадди, жизнестойкость представляет собой систему убеждений о мире, о себе, об отношении с миром.

С наших позиций, проявление жизнестойкости личности определяется формированием ее социальной компетентности как особого компонента личностного потенциала, позволяющего активно и конструктивно вести себя в конкретной социальной ситуации. Ввиду этого нами была разработана и апробирована комплексная социально-психологическая программа, направленная на развитие научно-исследовательских и познавательных мотивов высокого уровня, повышения жизнестойкости. Программа разрабатывалась на протяжении нескольких месяцев, была успешно проведена на группе молодых ученых в возрасте от 19 до 25 лет, обучающихся в Ульяновском государственном университете.

Реализация программы включает в себя несколько этапов: 1) Психологическое просвещение: лекции и семинары, дискуссии по темам; 2) Комплексная диагностика, психологическое консультирование; 3) Развивающая работа, включает в себя 7 тренингов, продолжительность каждого тренинга – 3 дня. Проверка программы осуществляется с помощью оценки изменения результативности через просмотр отчетности профессиональной деятельности по итогам каждого последующего месяца, и в конце года, а также мониторинг мнения самих молодых ученых и психологов. Продолжительность реализации программы – 1,5 года (2010–2012 гг.). Задачи: повышение стрессоустойчивости и жизнестойкости в условиях инновационных нововведений; повышение энергетического потенциала, повышение работоспособности, развитие творческих способностей, развитие навыков регуляции состояний. Программа построена по принципам комплексного и интегративного подхода.

В результате проведенной работы по программе «Формирование жизнестойкости молодого ученого в учреждениях высшего образования» молодые ученые смогли: во-первых, расширить свои возможности в построении своего жизненного пути, управлении им и расширении своих перспектив, а также в совладании с трудными жизненными ситуациями; во-вторых, 73 % ученых смогли усовершенствовать индивидуальные речевые качества (дикцию, личную энергетику, управление интонацией); в-третьих, отмечается положительная динамика: молодые ученые получили необходимые ЗУНы для эффективной адаптации к инновационным и меняющимся условиям жизни; в-четвертых, у 86 % повысился уровень жизнестойкости (по результатам диагностики «Тест жизнестойкости» С. Мадди, Д.А. Леонтьева); в-пятых, молодые ученые овладели навыками построения структуры выступления с учетом целей и задач, поставленных перед оратором, чтобы быть готовым выступить с речью даже в самых необычных жизненных ситуациях; в-шестых, программа способствовала овладению приемами эффективного формирования жизнестойкости личности через игровые компоненты и технику активного слушания. Мы полагаем, что проведенная программа будет способствовать саморазвитию молодых ученых, развитию научно-исследовательских и познавательных мотивов высокого уровня.

Результаты исследования могут быть учтены в планировании учебного процесса в вузе, выявленные пути развития профессиональной компетентности у аспирантов позволяют осуществить дифференцированный подход в процессе подготовки к предстоящей профессиональной деятельности.

*И. В. Плаксина*

### **СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Модернизация высшего образования в настоящий момент прочно связана с компетентностным подходом как концептуальным положением обновления содержания образования. Понятный аппарат компетентностного подхода основательно разработан в трудах И.А. Зимней, Ю.Г. Татура, В.Д. Шадрикова, Э.Ф. Зеера, А.В. Хуторского. Наибольший исследовательский интерес представляют социально-личностные компетенции, которые служат основанием для дальнейшего непрерывного образования и развития личности.

В рамках нашего исследования изучались возможности формирования социально-личностных компетенций будущих педагогов в условиях воспитательного пространства, что требовало анализа воспитательной деятельности вуза. Качественные показатели продуктивного развития воспитательного пространства оценивались с помощью шкал отношения студентов к выбору вуза, содержанию образования и воспитательной деятельности, отношениям в академической группе. Для диагностики уровня развития социально-личностных компетенций был подобран блок методик, отвечающих задачам исследования: методика Шварца для изучения ценностей личности, опросник «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» В.Е. Орла, И.Г. Сенина, опросник «Творческая активность личности» М.М. Кашапова. Структуры и область применения методик позволили оценить параметры социально-личностных компетенций, выделенных И.А. Зимней (2004): нормативные идеалы и ценности личности, творческую активность, тенденции к благоприятным отношениям сотрудничества, открытость опыту, коммуникативную компетентность, добросовестность и способность к саморегуляции. В выборку исследования вошли студенты Владимирского государственного университета: IV–V курсов физико-математического факультета, факультета иностранных языков, исторического факультета, технико-экономического факультета и филологического факультета (всего 252 человека).

На первом этапе исследования расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволил обнаружить значимые связи творческой активности личности со шкалами опросника ЛОП. Наибольшая значимая связь получена при корреляции шкал «экстраверсия» и «творческая активность личности» ( $r = 0,305$ ), «сотрудничество» и «творческая активность» ( $r = 0,284$ ), «добросовестность» и «творческая активность» ( $r = 0,231$ ). Применение метода нахождения максимального корреляционного пути в целях нахождения доминирующих и подчиненных признаков позволило сделать вывод о том, что «открытость опыту» является определяющим фактором в структуре профессиональных качеств личности, экстраверсия, творческая активность, добросовестность подчинены открытости опыту. Важно подчеркнуть, что открытость опыту согласно конструкту методики понимается как тенденция принимать и поддерживать новые идеи, желание обновлять в профессиональной деятельности методы и приемы работы, самосовершенствоваться, быть в курсе новых достижений, развиваться. Корреляции творческой активности и шкал, полученных с помощью методики Шварца, обнаружили наиболее сильные связи творческой актив-

ности с «универсализмом» и «добротой» ( $r = 0,360$  и  $r = 0,332$ ), «самостоятельностью» и «стимуляцией» ( $r = 0,284$  и  $r = 0,291$ ), «универсализмом» ( $r = 0,262$ ).

На втором этапе исследовательская выборка была разбита согласно правилам стандартизации по параметру творческой активности на три подгруппы – с низкими, средними и высокими показателями активности. Анализ результатов в подгруппах свидетельствует о том, что по мере возрастания творческой активности наблюдается возрастание экстраверсии, открытости опыту, добросовестности, сотрудничества и снижение нейротизма.

Подобным образом были рассмотрены нормативные идеалы личности. Расчеты установили, что значения нормативных идеалов у группы с высокой выраженностью творческой активности выше, чем у группы с низкими значениями творческой активности. Сравнение группы с низким и высоким показателями творческой активности с помощью U-критерия Манна–Уитни выявило значимые различия на 5 %-ном уровне (при  $U_{крит} 0,05 = 123$ ) по шкале «доброта» ( $U_{эмп} = 120$ ), «универсализм» ( $U_{эмп} = 102,5$ ) и «самостоятельность» ( $U_{эмп} = 107,5$ ).

Подводя итоги, можно утверждать, что открытость опыту как творческий потенциал личности и творческая активность является определяющим фактором в структуре профессиональных качеств студентов педагогических специальностей, вошедших в исследовательскую выборку.

*Тезисы подготовлены при финансовой поддержке РГНФ; проект № 10-06-00271а.*

*Ю. П. Поваренков*

## **КЛАССИФИКАЦИЯ КРИТЕРИЕВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Проблема критериев непосредственно связана с поиском объективных и субъективных, качественных и количественных, формальных и содержательных показателей, по которым можно судить, в данном случае, об уровне профессионального развития субъекта труда. В ходе исследований отечественных и зарубежных психологов выделен широкий набор различных характеристик деятельности и личности профессионала, которые, так или иначе, могут быть использованы в качестве критериев профессионализации. Их достаточно много (несколько десятков) и они нуждаются в систематизации или классификации. Мы

исходим из того, что должно быть несколько оснований для классификации, которые, возможно, могут быть объединены в единое, системное основание.

Первое основание классификации критериев определяется базовым противоречием профессионального становления личности: между социально-профессиональными требованиями, предъявляемыми индивиду и его встречными притязаниями и возможностями по их реализации. Данное основание позволяет нам выделить 3 группы критериев: 1) социально-профессиональные, 2) индивидуально-профессиональные и 3) социально-индивидуально-профессиональные, или оптимальные. Первая группа критериев свидетельствует о том, насколько человек соответствует социально-профессиональным требованиям, в какой степени он ориентируется на них и стремится реализовать в ходе развития. Вторая группа критериев позволяет судить о том, насколько профессиональная деятельность соответствует притязаниям и ожиданиям человека, в какой степени она привлекает его и обеспечивает реализацию его потребностей, интересов, установок. Третья группа критериев показывает, как человек согласует между собой социально-профессиональные и собственные требования, насколько оптимальным является данное согласование.

Учитывая психологическую структуру субъекта труда, можно выделить деятельностные и личностные критерии, а деятельностные поделить на процессуальные и результативные. Процессуально-деятельностные критерии позволяют судить об адекватности и оптимальности способов профессиональной активности; результативно-деятельностные свидетельствуют об эффективности, продуктивности ведущей формы профессиональной активности в плане решения профессиональных задач и задач профессионального развития. Личностные критерии свидетельствуют об уровне развития отдельных профессионально важных качеств и их систем (профготовность, профпригодность, профкомпетентность), которые влияют на результативность профессиональной активности и обеспечивают ее реализацию.

Третье основание требует учитывать динамику критериев, их преемственность и специфичность для каждой стадии профессионализации. По этому основанию выделяется столько групп критериев, сколько фиксируется качественно отличных стадий профессионализации. В этом заключается суть принципа диахроничности. Например, такой личностный критерий, как профессиональная готовность, в зависимости о стадии может называться готовностью к оптации, готовностью к профессиональному обучению, готовностью к профдеятельности и т. д.

Такой критерий, как профессионализм, используемый на стадии самостоятельной профдеятельности, имеет свои аналоги на других стадиях: обучаемость, адаптируемость и т. д.

Предложенная классификация позволяет описать все многообразие выделенных критериев профессионального развития личности и фактически свести их в три основные группы. Такая форма представления критериев существенно облегчает их использование в ходе решения практических задач и способствует более глубокому пониманию их психологической сущности.

*Н. Н. Подволоцкая*

### **Я-КОНЦЕПЦИЯ И ЕЕ СВЯЗЬ С УСПЕВАЕМОСТЬЮ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Становление профессиональной Я-концепции является важной задачей профессионального образования. Исследование Я-концепции будущего специалиста позволяет скорректировать программы подготовки профессионала в учебном заведении. Я-концепция рассматривается как установка по отношению к самому себе и включает три компонента: когнитивный – образ своих качеств, способностей, внешности, интересов, ценностей, социальной значимости и т. д. (образ Я); оценочный – эмоциональное оценивание человеком своих психологических качеств, поведения (самооценка); потенциальную поведенческую реакцию – те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой (Бернс, 1986). Цель эмпирического исследования: дать сравнительную характеристику Я-концепции и ее связей с академической успеваемостью у юношей и девушек – будущих педагогов. Для диагностики составляющих Я-концепции использовались методики: тест «Кто Я?», представляющий собой нестандартизированный самоотчет (Васильев, 1998; Касьяник, Макеева, 2007); характеристика образа идеального педагога: испытуемым предлагалось на отдельном бланке написать, каким, по их мнению, должен быть идеальный педагог, после чего они отмечали, какие из названных характеристик идеала присущи им на данный момент. В качестве показателя академической успеваемости нами был принят суммарный балл по четырем экзаменам зимней сессии. Для оценки различий Я-концепции юношей и девушек был применен U-критерий Манна–Уитни, для определения меры взаимосвязи высоты общей и частной самооценок с успеваемостью – коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена.

В исследовании приняли участие студенты 3 курса дневного отделения физико-математического факультета Вологодского государственного педагогического университета, обучающиеся по специальности «Математика» (две учебные группы), – 40 человек (23 девушки и 17 юношей). В ходе исследования были получены следующие результаты. 1. Среднее количество характеристик, представленных в ответах студентов, в целом говорит о высоком уровне самопрезентации и девушек, и юношей, в группе девушек он значимо выше ( $U_{\text{эмп}} = 74$ ,  $p < 0,01$ ). При этом очень высокий уровень самопрезентации у девушек встречается чаще: более 22 характеристик дали себе 9 девушек (39 %) и только 1 юноша (5,8 %). Это может объясняться, в частности, более высоким уровнем вербального интеллекта представительниц женского пола. Кроме того, очень высокий уровень самопрезентации может свидетельствовать о низкой самооценке (СО), являясь средством психологической защиты. 2. При анализе ответов студентов с точки зрения каузальной атрибуции все ответы были поделены на категории: «Я» – «зависит от меня», «Д» – «зависит от других», «Р» – «зависит от случая, судьбы, рока», «Н» – «ни от чего не зависит». Большая доля ответов студенток и студентов 3 курса отнесена к категории «Я» (57,4 % и 60,5 %). Такой результат может свидетельствовать о высоком уровне субъективного контроля и девушек и юношей. 3. Как юноши, так и девушки отмечают у себя больше положительных черт, нежели отрицательных. 4. У большинства студентов обеих групп наблюдается высокая самооценка ПВК. 5. В группе девушек обнаружена статистически значимая связь между общей самооценкой личности и СО ПВК ( $r_s = 0,458$ ,  $p \leq 0,05$ ). Следовательно, СО ПВК является личностно важной для студенток третьего курса, что нельзя сказать о группе юношей. 6. Между высотой общей самооценки и успеваемостью студентов существует связь на уровне тенденции. Эта связь сильнее в группе юношей ( $r_s = 0,463$ ,  $p \leq 0,10$ ). 7. Не выявлено значимой связи между СО ПВК и академической успеваемостью в сравниваемых группах. Возможно, эта связь проявляется на старших курсах, когда под влиянием практики начинает складываться собственно профессиональная идентичность.

Обнаружены слабые стороны в формировании Я-концепции студента – будущего педагога: у некоторых студентов недостаточно развиты навыки самоанализа; только 5 % третьекурсников отмечают свою принадлежность к профессии педагога. На данные проблемы необходимо обратить особое внимание при организации учебно-воспитательного процесса.

*Ю. А. Полещук*

## **РАЗВИТИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ НА НАУЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Вариативность рынка предполагает трудоустройство выпускников-психологов по нескольким направлениям – практический психолог, научный деятель, преподаватель психологии. В связи с этим становится актуальным усиление подготовки будущих специалистов в сфере научной деятельности. В вузе научно-исследовательская деятельность студентов осуществляется в двух формах – учебно-исследовательская работа студентов (УИРС) в рамках учебного процесса и научно-исследовательская работа студентов (НИРС), выполняемая во внеучебное время.

Наиболее актуальными формами работы НИРС в студенческой научной проблемной группе являются: методологический семинар, сензитивный тренинг, креативная дискуссия, управляемая самостоятельная работа, микро-конференция, проблемная лекция, мини-беседа, семинар-практикум, семинар – круглый стол, научно-практическая конференция. Участие в научном исследовании позволяет студентам проявлять инициативу и самостоятельность в приобретении знаний, развитии исследовательских и практических умений, активизирует потребности в автономии, познании и достижениях, позволяет находить новые пути решения исследовательских задач, формирует готовность к будущей профессиональной деятельности.

На факультете социально-педагогических технологий Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка ежегодно проводится мероприятие «Студенческая научная весна», которое включает научно-практические конференции («Актуальные вопросы современной психологии в студенческих исследованиях» и др.), мастер-классы, обучающие семинары, открытые дискуссии, круглые столы, конкурсы.

Изучая профессиональные намерения студентов 1–5 курсов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика. Практическая психология» (109 человек), мы выявили, что продолжать обучение и заниматься научной деятельностью (в магистратуре и аспирантуре) предполагают 4 % студентов первого курса, 5 % – второго, 17 % – третьего, 8 % – четвертого курса, среди опрошенных студентов 5 курса желающих не оказалось. Этот факт предполагает необходимость совершенствования мотивации студентов старших курсов на научно-исследовательскую деятельность.

На наш взгляд, развитие направленности на научную деятельность у студентов-психологов возможно проводить по следующим направлениям.

1. Использование научного потенциала кафедр факультета: • пропаганда научной деятельности и знакомство с научной работой у абитуриентов и студентов младших курсов (мероприятия «Первые шаги в науке»); • обязательное обучение студентов написанию научных работ (в рамках дисциплины «Методология научного исследования» и спецкурсов); • организация новых и усовершенствование работы действующих студенческих научных проблемных групп при кафедрах, а также их координация и междисциплинарная направленность исследований; • привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских тем кафедр; • участие в межвузовских, республиканских и международных студенческих научно-практических конференциях; • подготовка работ для участия в Республиканском конкурсе научных работ студентов высших учебных заведений Республики Беларусь; • расширение знаний студентов о возможностях трудоустройства по направлениям – практическая деятельность, научная деятельность, преподавание; • моральное и материальное поощрение (премирование) студентов, активно участвующих в научной деятельности; • развитие грантовой политики и участие в научных проектах; • согласованное внутривузовское взаимодействие студенческого научного общества, усиление научных связей в рамках межвузовского взаимодействия.

2. Использование внутренних резервов личности: • соотнесение студентами собственных личностных качеств, требований профессии и характеристик ученого-исследователя; • поощрение преподавателями развития у студентов творчества, самостоятельности и инициативности; • создание условий и возможностей для творческой самореализации студентов в процессе обучения; • использование принципа самоуправления в деятельности студенческих научных групп; • увеличение числа мотивированных на научную деятельность студентов, продолжающих обучение в магистратуре и аспирантуре.

Дальнейшей разработки требуют вопросы участия профессорско-преподавательского состава вуза в управлении студенческой наукой, совместная научно-исследовательская работа преподавателей и студентов, повышение квалификации педагогов в области руководства студенческими квалификационными работами.

*Р. З. Сабанчиева*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Актуальность проблемы самореализации обусловлена процессами гуманизации образования, где центром и ценностью является человек, его способности и возможности реализации в современном мире. Проблема самореализации преподавателей высшей школы в профессиональной деятельности востребована в решении всего многообразия психолого-акмеологических задач, стоящих перед высшей школой: от выявления причин низкой самореализации преподавателей до определения перспектив профессионально-личностного развития и продуктивной самореализации. Потребность в самореализации является необходимым условием профессионального развития преподавателя высшей школы.

В ходе психолого-акмеологического исследования, проведенного в рамках исследований Санкт-Петербургской научной психологической школы, где автор являлась докторантом факультета психологии СПбГУ, была разработана акмеологическая концепция успешной профессиональной самореализации преподавателя высшей школы. В акмеологической модели выявлены компоненты, механизмы, уровни, критерии, показатели, условия и факторы успешной профессиональной самореализации преподавателя высшей школы. Суть акмеологии – рассмотрение в единстве процессов профессионального и личностного развития и путей достижения профессионального мастерства на основе реализации творческого потенциала личности.

Нами разработана авторская программа профессиональной самореализации преподавателя высшей школы. Программа успешно внедрена на факультете повышения квалификации профессорско-преподавательского состава Кабардино-Балкарского государственного университета. Разработка акмеологической программы самореализации является составной частью программы акмеологического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, обеспечивающего преподавателям формирование установок на личностное совершенствование; стремление к самопознанию, саморазвитию, самоактуализации и самореализации, потребности в анализе собственных личностных качеств, потенциалов, ответственности за процесс и результаты собственной профессиональной деятельности. Включение в программу акмеологического сопровождения разработки индивидуальных акмеограмм обеспечивает преподавателю видение

стратегии и тактики самореализации, а также путей и способов достижения профессионального акме. Акмеологическая программа самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности включает: использование современных акмеологических технологий в системе повышения квалификации, которые обеспечивают формирование психолого-акмеологических знаний, акмеологической культуры и потребностей в самореализации, проведение научно обоснованной психолого-акмеологической диагностики, направленной на удовлетворение потребности преподавателей в самопознании, самореализации и самоактуализации; проведение профессионального консультирования преподавателей высшей школы, разработка и реализация дисциплин психолого-акмеологического блока в систему повышения квалификации, обеспечивающих личностно-профессиональное развитие преподавателей вуза и способствующих их успешной самореализации. Освоение программы осуществляется поэтапно. На каждом этапе программы проводятся прогностические беседы, тестирование, психодиагностика, тренинги, ролевые и деловые игры, консультации.

Основными направлениями профессионально-личностного развития преподавателей являются:

- повышение акмеологической компетентности преподавателя высшей школы;
- развитие профессионального самосознания;
- обучение методам успешной профессиональной самореализации;
- психологическое консультирование преподавателей по вопросам профессионально-личностного развития;
- обучение технологиям самопознания;
- личностно-профессиональное развитие на основе акмеологических технологий;
- психолого-акмеологическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателей высшей школы;
- создание акмеологической среды на кафедре, факультете, вузе;
- повышение уровня мастерства и профессионализма преподавателя высшей школы;
- развитие инновационной позиции в преподавательской и научно-исследовательской деятельности;
- овладение современными интерактивными формами дистанционного обучения;
- предотвращение эмоционального выгорания;
- разработка индивидуальных программ профессиональной самореализации преподавателей высшей школы.

Профессионально-личностное развитие преподавателя способствует успешной профессиональной самореализации, в то же время потребность в профессиональной самореализации стимулирует развитие.

*М. В. Селезнева*

### **ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА**

В условиях образовательной среды военного вуза проблемы взаимодействия и общения ее субъектов приобретают особую важность, так как именно во взаимодействии и общении преподавателей и курсантов усваивается общечеловеческий и профессиональный опыт, передаются знания, прививаются умения и навыки и, что самое главное, транслируется культура, духовность, формируется мировоззрение. В рамках экпсихологического подхода (В.И. Панов) мы рассматриваем педагогическое общение как главную детерминанту взаимодействия в системе «курсант–преподаватель».

Исходя из динамической природы педагогического общения и экпсихологических типов взаимодействия, мы задались целью выявить тенденции в динамике развития педагогического общения в зависимости от общего педагогического стажа преподавателей гуманитарных дисциплин в военном вузе. Исследование динамики профессионально-личностного развития педагога в зависимости от возраста и стажа педагогической деятельности до сих пор проводилось в основном только на базе школы, на учителях школ (Митина, 2004; Рогов, 1998; Серегина, 1999).

В военном вузе В.А. Солоницыным (1982) была выявлена стадия становления молодого преподавателя, которая в зависимости индивидуальных особенностей в среднем длится 3–5 лет. С помощью методики И.М. Юсупова (2004), разработанной на основе типологии моделей поведения преподавателя в общении со студентами на занятиях (Столяренко, 2003), было выявлено распределение преподавателей ( $n = 82$ ) по группам моделей педагогического общения: группа преподавателей с дикторской моделью «Монблан» (8 %), авторитарной моделью «Я – сам» (6 %), моделью негибкого реагирования «Робот» (5 %), моделью дифференцированного внимания «Локатор» (54 %) и моделью активного взаимодействия «Союз» (27 %). Далее исследуемая выборка преподавателей была разделена на три подгруппы в зависимости от обще-

го педагогического стажа: 1) до семи лет – 23 %; 2) от семи до 20 лет – 42 % и 3) от 20 до 44 лет – 35 %. С помощью метода анализа таблицы сопряженности и критерия хи-квадрат Пирсона была установлена статистически значимая достоверность зависимости модели педагогического общения, а значит, и взаимодействия преподавателя с курсантами от общего педагогического стажа преподавателя:  $\chi^2 = 17,819$  при  $p = 0,023$ .

Зависимость модели педагогического общения от стажа преподавателя носит нелинейный характер. Исходя из правил и ограничений в анализе величины нормированного остатка (Бююль, Цефель, 2005), удалось установить скрытые закономерности только в группах моделей педагогического общения «Локатор» и «Союз», в первой подгруппе молодых преподавателей и во второй подгруппе преподавателей со стажем от 7 до 20 лет. Была установлена тенденция использования молодыми преподавателями со стажем до 7 лет модели дифференцированного внимания «Локатор» и субъект-обособленного типа взаимодействия ( $p < 0,001$ ).

Во второй возрастной подгруппе преподавателей со стажем от 7 до 20 лет хотя и имеются респонденты с субъект-обособленным типом взаимодействия, но в целом это не типично, и наиболее «популярна» модель активного взаимодействия «Союз», совместно-субъектный и субъект-порождающий тип взаимодействия ( $p < 0,001$ ).

В третьей возрастной подгруппе распределение преподавателей по моделям педагогического общения как бы повторяет общую картину распределения преподавателей по моделям. Среди опытных преподавателей с большим педагогическим стажем лишь 24 % придерживаются модели активного взаимодействия, вступая с курсантами в совместно-субъектные и субъект-порождающие отношения. Исходя из этого, можно констатировать, что у остальных преподавателей со стажем свыше 20 лет наблюдается, согласно Л.М. Митиной, стадия стагнации профессионального развития, которая характеризуется низким уровнем творческой активности, падением жизненной активности в целом, эмоциональным выгоранием и деформациями личностного развития. Они отличаются инерционностью к познанию и использованию новых психолого-педагогических технологий. Непризнание префигуративного типа отношений в начале третьего тысячелетия, колоссальная разница в восприятии окружающего мира обучающимися и преподавателями со стажем педагогической деятельности 20–45 лет может стать психологической причиной снижения авторитета преподавателя в глазах кур-

сантов. В результате взаимодействие между ними приобретает формальный характер.

*Е. М. Семёнова*

## **СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

В настоящее время феномен толерантности широко исследуется учеными, принадлежащими к самым разным отраслям науки. Этот термин появился и активно обсуждается одновременно в культурологии, социологии, политологии, психологии, педагогике.

Ключевой идеей всех исследований толерантности является мысль о том, что без нее невозможны вообще какие бы то ни было продуктивные и гармоничные отношения. Очевидно, что профессиональная деятельность педагога относится к тем сферам деятельности, которые наиболее остро нуждаются в толерантных взаимоотношениях. Специалист данной сферы деятельности должен быть не только «оснащен технически», но и подготовлен в личностном, человеческом плане. Толерантный педагог, благодаря особой тактике построения своего поведения по отношению к детям, добивается большей результативности, может более успешно приспосабливаться к трудным, непредвиденным условиям деятельности.

Несмотря на частое обращение многих специалистов к данной проблеме, существует широкий диапазон расхождений во мнениях о том, что такое толерантность (А.Г. Асмолов, И.Б. Гришпун, Г. Олпорт, П.Ф. Комогоров, Л.М. Митина, А.А. Реан, Г.У. Солдатова и др.). Это обусловлено различными подходами при ее изучении и сложностью самого феномена толерантности.

Идеи большинства из исследований различных аспектов толерантности можно выразить следующим образом: толерантность является профессионально значимым качеством личности педагога; психологическое содержание толерантности не может быть сведено к отдельному свойству, характеристике – это сложный, многоаспектный феномен. Проявляется толерантность в кризисных ситуациях через такие показатели, как позитивные отношения с собой и с миром, конструктивность в конфликтах и в условиях стресса, неопределенности, способность к быстрому восстановлению психического равновесия.

Толерантность как личностный феномен имеет корни в самой природе человека, в его способности к саморазвитию. Личность, не

обладающая толерантностью, не допускающая или отвергающая иные точки зрения, лишается возможности не только успешного взаимодействия, но и развития. В связи с этим существует необходимость в уточнении многогранного психологического содержания понятия «толерантность» как профессионально важного качества педагога. Целью нашего исследования было выявление психологических характеристик толерантности педагога.

Выборка исследования составила 80 человек: 40 учителей начальных классов и 40 воспитателей детского сада. В эмпирическом исследовании использовались следующие методики: методика изучения ценностных ориентаций Рокича, экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова и др.), опросник способности к эмпатии (А. Мехрабиан, Н. Эпштейн), опросник уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин и др.).

В результате статистического анализа полученных данных (использовалась ранговая корреляция Спирмена) была установлена взаимосвязь между показателями эмпатии, ценностных ориентаций, локуса контроля и показателями толерантности педагога. Следовательно, способность педагога к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, умение поставить себя на место другого способствуют толерантным отношениям. Кроме этого, толерантный педагог обладает качествами, характерными для человека с интернальным локусом контроля: эмоциональная стабильность, общительность, самоконтроль, доброжелательность.

Личностное измерение толерантности педагога включает в себя ценностно-смысловую систему. Толерантный учитель имеет следующую картину ценностных ориентаций: способность высоко ценить счастье других, творчество, терпимость, самоконтроль, чуткость. Не значимыми ценностными ориентациями для проявления толерантности педагога оказались такие, как интересная работа, наличие друзей, аккуратность, образованность, независимость. Толерантность необходима для любого специалиста, имеет свою специфику психологического содержания, проявления и развития в разных типах профессий, поскольку условия труда, профессиональная среда каждого специалиста уникальны.

Исследование содержательных характеристик толерантности, выявление специфики ее психологического содержания у представителей педагогического труда позволит добиться его большей результативности, создать универсальную технологию ее формирования и

уменьшить тенденции к профессиональным деструкциям личности педагога.

*С. А. Томчук*

## **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

В последние десятилетия в психологии и педагогике много внимания уделяется проблеме развития креативности личности, активизации ее творческого потенциала (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, М.М. Кашапов, А.М. Матюшкин, Я.Л. Пономарев, В.Д. Шадриков), но понятие креативности как компетентности не рассматривается, что обуславливает актуальность данной темы и разработку новых подходов к развитию креативной компетентности в системе повышения квалификации педагогических кадров.

В своем исследовании мы опираемся на определение креативности, данное в рабочей концепции одаренности Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова, В.Н. Дружинина, в котором креативность рассматривается как интегративное качество личности, проявляющееся в направленности; в способностях создавать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения; в характере как устоявшейся системе отношений и поведения человека (Богоявленская, Шадриков, Дружинин, 1998). Мы рассматриваем креативность как ключевую компетентность в профессиональной деятельности педагога и понимаем под креативной компетентностью самостоятельное новообразование, находящееся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью педагога.

В процессе исследования нами был разработан для системы повышения квалификации инновационный образовательный модуль «Творческий подход к проектированию педагогической деятельности», направленный на формирование креативной компетентности педагогов. Под педагогическим проектированием мы понимаем процесс разработки целей и конструктивных схем их достижения отдельными педагогами в условиях вариативного образования, выбора образовательных программ на основе личностного принятия и освоения идей, концепций, ценностных установок. Педагогическое проектирование рассматривается нами как высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, при котором происходит создание принципиально нового в содержании, организации учебно-воспитательного процесса, в решении научно-практических проблем. Инновационный модуль «Творческий подход к проектированию педагогической деятельности» включает в себя следующие компоненты.

- Мотивационный – определение приоритетных компетентностей учителя, актуальных для современного этапа развития образования; определение ключевой роли креативной компетентности.

- Содержательно-информационный – знакомство с требованиями к разработке рабочих программ и освоение алгоритма разработки рабочих программ по предметам; знакомство с механизмом творческого процесса через стимулирование творческого воображения к развитию ассоциативного, образного мышления.

- Технологический – освоение моделей педагогического моделирования (прогностическая модель для оптимального распределения ресурсов и конкретизации целей; концептуальная модель, основанная на информационной базе данных и программы действий; инструментальная модель, основанная на средствах исполнения и обучения преподавателей работе с педагогическими инструментами; рефлексивная модель, направленная на осознание результата); обобщение полученных знаний и умений в разработке собственной рабочей программы на основе творческого подхода.

- Развивающий – развитие креативности слушателей курсов на основе развития образного воображения через мысленный эксперимент, постановку нестандартного вопроса, создание метафор, ассоциаций, выдвижение фантастических гипотез, создание сравнений, «свободные сочинения», синектику и др.

- Оценочно-рефлексивный – презентация и защита рабочих программ педагогов, творческие работы и публичные выступления учителей, различные виды рефлексии. Ведущими методами, используемыми в процессе обучения, были: эвристические (метод «мозгового штурма», эвристические вопросы, инверсия, реконструкция, стилизация, синектика); исследовательские (метод номинальных групп, видеотренинг, дискуссии, метод проектов, кейсов (ситуаций), моделирование); рефлексивные (рефлексия, самооценка, портфолио).

Результатом освоения модуля «Творческий подход к проектированию педагогической деятельности» стала презентация и защита собственной рабочей программы учителя с учетом особенностей контингента и уровня развития учащихся. При защите разработанных рабочих программ учителя продемонстрировали высокий уровень развития творческих способностей, исследовательский подход к анализу и решению педагогических задач, самостоятельность суждений и выводов.

*Работа выполнена в рамках проекта РГНФ 11-06-00739а.*

*Е. Г. Учаев, М. С. Омельченко*

## **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ**

Понятие «трудная жизненная ситуация» часто используется в качестве объединяющего для таких явлений, как экстремальные, кризисные, проблемные ситуации; как временное, объективно или субъективно создавшееся жизненное положение; неизбежное событие в жизненном цикле, порождающее эмоциональные напряжения и стрессы; препятствия в реализации важных жизненных целей, с которыми нельзя справиться с помощью привычных средств; ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность; невозможность реализации внутренних стимулов (мотивов, стремлений, ценностей). Профессиональные навыки работы с людьми в трудных жизненных ситуациях чрезвычайно важны и необходимы современному психологу в любой сфере деятельности. Поэтому наше исследование было направлено на оценку уровня готовности студентов-психологов к работе с трудными жизненными ситуациями.

Исследование проводилось на базе Нижегородского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие 32 студента старших курсов ППФ, специализация «социальная психология».

В методический комплекс исследования вошли: опросник самочувствия в экстремальных условиях (А. Волков, Н. Водопьянова); методика «Шкала реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера (адаптированной Ю.Л. Ханиным); опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса; опросник Маклейна (MSTAT) «Толерантность к неопределенности»; 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла. Кроме этого, нами была разработана анкета, состоящая из следующих блоков: социально-демографические вопросы; вопросы, связанные с оценкой уровня знаний респондентов; вопросы, связанные с особенностями поведения в трудных жизненных ситуациях и особенностей личности респондента; вопросы, касающиеся особенностей совладания со стрессовыми ситуациями.

Полученные нами результаты опроса выявили трудности у студентов в разграничении и определении понятий, раскрывающих проблему «трудная жизненная ситуация». Всего 30 % испытуемых верно определяют основные понятия. На наш взгляд, это связано с нехваткой теоретических знаний по данной проблеме. Только 26 % респондентов верно указывают, какие знания необходимы психологу для работы с

людьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. В качестве источников знаний, которые помогли справиться с вопросами анкеты, студенты-психологи отмечают СМИ (49 %), самообразование (37 %). И только 27 % студентов отметили знания, полученные в процессе профессиональной подготовки в вузе. Эти результаты указывают на явную неосведомленность будущих психологов в специфике работы в таких ситуациях и подчеркивают необходимость специальных программ обучения будущих психологов работе с людьми, оказавшимися в трудных жизненных ситуациях.

Результаты изучения индивидуально-личностных особенностей студентов-психологов, которые могут значимо сказаться на успешности их деятельности в сложных жизненных ситуациях, выявили тоже неблагоприятные тенденции. Так, у 73 % испытуемых наблюдаются отклонения по таким параметрам, как: способность к дисциплинированности; способность к установлению социальных контактов; способность к оценке людей, отношению к ним, выражающуюся в доверчивости или подозрительности; склонности к тревогам, депрессиям.

Можно сделать вывод о том, что для большинства опрошенных нами студентов-психологов характерны ограниченность в межличностных контактах, трудности в непосредственном и социальном общении, склонность к индивидуальной работе, замкнутость, высокая подозрительность. Также наблюдается тенденция к непостоянству целей, некоторая степень безответственности. Эти данные подтверждаются показателями выбора копинг-стратегий по результатам теста Р. Лазаруса. Так, около 30 % наших испытуемых редко используют такую стратегию в поведении, как принятие ответственности. Однако при всем этом наши испытуемые показали высокий уровень устойчивости к экстремальным условиям, способность быстро адаптироваться; достаточный уровень толерантности к неопределенности, т. е. способны осознавать и принимать сложность, неоднозначность и непредсказуемость окружающего мира, мирится с ней и учитывать ее в своих действиях.

Исходя из таких противоречивых тенденций в проявлении профессионально важных качеств студентов-психологов, мы разработали деловую игру, направленную на приобретение ими не только знаний, но и социальных навыков и умений, а также на развитие их личностных особенностей, необходимых для работы в трудных жизненных ситуациях.

*А. А. Фирсова, Ю. В. Пошехонова*

## **СВЯЗЬ ТИПА РЕАГИРОВАНИЯ В КОНФЛИКТЕ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У ЭКОНОМИСТОВ**

Целью данной работы явилось исследование связи предпочитаемого типа реагирования в конфликте и особенностей самоактуализации у экономистов на разных стадиях профессионального становления (на стадии профессионального обучения и стадии развития профессионала). Актуальность исследования обусловлена тем, что проблема связи самоактуализации и поведения в конфликте недостаточно рассмотрена в теоретическом плане и мало изучена экспериментально.

Анализ влияния профессии на самоактуализацию и поведение в конфликтах важен для решения многочисленных проблем, которые сегодня имеют место в любой сфере деятельности нашего общества, поскольку экономические службы существуют во всех отраслях народного хозяйства, науке, культуре, исполнительной и законодательной власти, банковской и всех других сферах. Объектом исследования являются типы реагирования в конфликте и самоактуализация личности у экономистов. Предмет исследования – взаимосвязь особенностей самоактуализации личности и типов реагирования в конфликте у экономистов на разных этапах профессионального становления. В качестве гипотезы выступает предположение о том, что тип реагирования в конфликте у экономистов связан с особенностями их самоактуализации.

Выборку составили 27 студентов-экономистов 4 курса (стадия профессионального обучения в профессиональном становлении личности) и 28 работающих экономистов со стажем практической работы в сфере экономики и финансов не менее 3-х лет (стадия развития профессионала). В качестве методического инструментария использовалась методика диагностики типа реагирования в конфликте (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева) и «Самоактуализационный тест» (САТ) (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз)

Согласно Т-критерию Стьюдента, выборки студентов-экономистов и работающих экономистов достоверно различаются только по шкале самопринятие ( $p < 0,05$ ), т. е. работающие экономисты больше принимают себя такими, какие они есть, чем студенты. Поскольку эта шкала регистрирует степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, мы предполагаем, что эти различия обуславливаются возрастом и степенью самостоятельности. Студенты-экономисты в большинстве своем про-

живают вместе с родителями, а, соответственно, зависят от них и их мнения. Они склонны всерьез принимать все упреки и порицания в свой адрес, которые могут снизить самооценку. Также оценки учебных достижений, мнение преподавателей играют важную роль в принятии себя. Работающие экономисты – люди более зрелые, живущие в собственной семье, они уже чего-то добились в жизни, обладают определенным финансовым благополучием, размеренностью и определенностью жизни, они меньше зависят от чьего-либо мнения и имеют сформировавшееся и установившееся мировоззрение, поэтому самопринятие у них выше. Также у студентов самопринятие ниже, чем у работающих экономистов, в силу недостаточности теоретических знаний и умений.

Для исследования связей использовались корреляции Спирмена. В выборке студентов-экономистов с агрессивным типом реагирования отрицательно связаны шкалы «Компетентность во времени» и «Познавательные потребности»; с типом реагирования «Решение» отрицательно связана шкала самоподдержки. У работающих экономистов с типом реагирования «Уход» отрицательно связаны шкалы «Компетентность во времени», «Самопринятие» и «Принятие собственной агрессии»; с типом реагирования «Решение» положительно связаны шкалы «Ценность самоактуализации» и «Спонтанность»; с типом реагирования «Агрессия» отрицательно связаны шкалы «Компетентность во времени», «Гибкость поведения», «Принятие природы человека» и «Познавательные потребности»; положительно связана шкала «Реактивная чувствительность».

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00738а) и РФФИ (проект № 10-06-00204а).*

## СИМПОЗИУМ ПО СОВРЕМЕННЫМ ТЕОРЕТИЧЕСКИМ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИМ ПРОБЛЕМАМ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

---

*К. К. Бакулева*

### **МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТЬ ИЗБИРАТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Психологической составляющей феномена политической культуры являются категории «политическое сознание» и «политическое поведение» (Соловьева, 2006). Одним из основных проявлений политического поведения считается участие в политической жизни (Артемов, 2002; Василика, 2004). Таким образом, явления политической активности и политического участия можно рассматривать как проявление политической культуры.

В настоящее время особенности политического участия избирателей обусловлены множеством факторов. Одним из таких факторов может выступать способность человека компетентно взаимодействовать со СМИ, т. е. выбирать, оценивать, анализировать получаемую информацию и использовать ее в дальнейшем. Для описания способностей, умений и навыков, необходимых для взаимодействия с масс-медиа, используется термин «медиакомпетентность». А.В. Федоров отмечает, что формирование медиакомпетентности является одной из ведущих целей современного образования (Федоров, 2007).

Для изучения психологических характеристик медиакомпетентности и политического участия избирателей было проведено исследование. В соответствии с поставленной целью были выбраны следующие методы: авторская анкета для определения уровня медиакомпетентности, анкета для измерения уровня политического участия, составленная по классификации Д.В. Ольшанского, многофакторный личностный опросник FPI (форма В). Гипотеза исследования состоит в том, что медиакомпетентность избирателей связана с уровнем их политического участия. Объектом исследования явились жители Санкт-Петербурга в возрасте от 21 до 65 лет (50 человек).

Для обработки данных использовались корреляционный и дисперсионный анализ. По результатам корреляционного анализа была обнаружена взаимосвязь ( $p \leq 0,01$ ,  $r > 0$ ) между оценкой Интернета и уровнем медиакомпетентности респондентов, а также уровнем их политического участия. Таким образом, определено, что чем выше уровень медиакомпетентности и уровень политического участия избирателей, тем выше они оценивают Интернет. Также была выявлена взаимосвязь между предпочтением респондентами Интернета другим СМИ и такими личностными характеристиками, как уравновешенность, спонтанная агрессия ( $p \leq 0,01$ ,  $r > 0$ ) и невротичность, раздражительность ( $p \leq 0,05$ ,  $r < 0$ ). Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что личностные характеристики избирателей сказываются на их предпочтениях при выборе СМИ. Ряд личностных особенностей избирателей также имеет взаимосвязь ( $p \leq 0,05$ ,  $r < 0$ ) с уровнем их политического участия. Избиратели, которым присущи депрессивность, эмоциональная лабильность, застенчивость, невротичность или раздражительность, в меньшей степени проявляют политическое участие, чем те, которым эти характеристики не свойственны.

По результатам дисперсионного анализа были выявлены статистически значимые ( $p \leq 0,01$ ) различия в уровне медиакомпетентности мужчин и женщин. Было определено, что мужчины более медиакомпетентны, чем женщины. Результаты многофакторного дисперсионного анализа свидетельствуют о наличии тенденции к статистической значимости ( $p = 0,052$ ) различий в уровне медиакомпетентности при взаимодействии факторов «пол» и «способ обсуждения информации». Следовательно, уровень политического участия избирателей может определяться предпочтениями виртуальных или реальных способов обсуждения политической информации.

Также обнаружена тенденция ( $p = 0,092$ ) к статистической значимости различий в уровне политического участия избирателей, поддерживающих разные политические партии. То есть степень политического участия избирателей зависит от их политических предпочтений. Между уровнем медиакомпетентности избирателей и уровнем их политического участия существует статистически значимая ( $p \leq 0,01$ ,  $r > 0$ ) взаимосвязь. Следовательно, чем выше уровень медиакомпетентности избирателей, тем выше уровень их политического участия. Таким образом, основная гипотеза исследования подтверждена.

Подводя итоги исследования, можно сделать следующие выводы:

- 1) Личностные характеристики избирателей сказываются на их предпочтениях при выборе СМИ.
- 2) Уровень политического участия изби-

рателей зависит от их личностных характеристик, таких как депрессивность, эмоциональная лабильность, застенчивость, невротичность.

3) Существует взаимосвязь между уровнем медиакомпетентности избирателей и уровнем их политического участия.

*А. В. Барминский*

### **ЗНАЧИМОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РАЗНИЦ ОПРЕДЕЛЕНИЕ – ТЕОРЕМА, АЛГОРИТМ – ТВОРЧЕСТВО**

В процессе изучения математики, в особенности высшей, по мере изложения преподавателем материала у обучающихся в сознании ежеминутно возникают совершенно естественные вопросы «почему?» и «как?». В математике, однако, существует спектр содержательных предложений, вопрос «почему?» применительно к которым бессмыслен, и существует спектр задач, на вопрос «как?» применительно к которым ответить принципиально невозможно. Как же сделать излагаемый материал более доступным и прозрачным, как избавить обучающихся от бессмысленных усилий понять то, что понимать не нужно или понять невозможно, как направить вектор их энергии познания в нужное русло, увеличив, если так можно выразиться, коэффициент ее полезного действия?

В данной работе автор излагает видение ответа на данный вопрос, предложив свой рецепт достижения поставленной цели. Итак, всякое содержательное предложение математики отнесем либо к типу, который назовем «определения», либо к типу, который назовем «теоремы». Тип «определения» будет включать в себя как предложения, которые именуют непосредственно «определение», так и предложения, которые именуют «обозначение». Тип «теоремы» будет включать в себя как предложения, которые именуют непосредственно «теорема», так и предложения, которые именуют «лемма», «утверждение», «предложение», «следствие». К типу «определения» отнесем предложения вида «Что-то будем обозначать символом таким-то» или «Ситуацию такую-то будем называть / обозначать так-то».

К типу «теоремы» отнесем логические формулы, истинные в некоторой предметной области. В словесной форме записи предложений этого типа то, что стоит после слова «пусть» и до слова «тогда», будет называться «условиями теоремы», а то, что стоит после слова «тогда», будет называться «утверждением теоремы». Причем опускать условия теоремы при ее формулировке недопустимо.

Пытаться понять предложения типа «определения» не нужно, какие бы сложные выражения и диковинные слова в них ни участвовали. Предложения типа «определения» представляют собой систему понятий (словарь) математики, призванный сократить запись тех или иных ситуаций. Все, что необходимо обучающемуся, – это просто выучить их наизусть. Попытка же понять предложения типа «теоремы» не только осмысленна, но и желательна. Каждое предложение типа «теоремы» имеет доказательство.

Таким образом, восприятие любого относящегося к математике текста наиболее упрощается, когда около каждого его содержательного предложения указано, к какому из двух описанных типов оно относится. Далее, каждую математическую задачу из класса разрешимых задач отнесем к «алгоритмическому» либо к «творческому» типу. Пусть первоначально нет задач, решение которых известно обучающемуся. Задачей «алгоритмического» типа назовем такую, решение и получение ответа для которой осуществляется путем строгого применения готового алгоритма к входным данным задачи. Причем применение алгоритма приводит к ответу независимо от конкретных значений входных данных, т. е. для целой группы задач (хотя и формулируемых единообразно), описываемой множеством всех допустимых значений входных данных. Задача «алгоритмического» типа – это «массовая» задача, а непосредственно «алгоритмом» называется общий способ / метод решения этой массовой задачи. Остальные («точечные») задачи отнесем соответственно к задачам «творческого» типа. Для того чтобы научить (научиться) получать ответ к какой-нибудь задаче «алгоритмического» типа, достаточно изложить (знать и уметь применять) алгоритм решения соответствующей массовой задачи. Научить же решать задачи «творческого» типа принципиально невозможно. Решение задачи «творческого» типа можно изложить обучающимся для заучивания наизусть.

Однако может случиться так, что обучающемуся непостижимым образом вдруг придет в голову «креативная идея», как самостоятельно решить задачу «творческого» типа. Преподавателю важно уметь отличать задачи «алгоритмического» типа от задач «творческого» типа при подготовке контрольных мероприятий любого вида. Если при вариации преподавателем входных данных задачи «алгоритмического» типа выясняется неспособность обучающегося справиться с задачей, то это свидетельствует о том, что обучающийся не усвоил соответствующий алгоритм. Тогда как вариация входных данных задачи «творческого» типа всегда будет ставить обучающегося в тупик, что, тем не менее, в отношении обучающегося объективно свидетельствовать ни о чем не будет.

*О. В. Барсукова*

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЧЕСТОЛЮБИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

Пилотное исследование представлений студентов – будущих психологов о честности проводилось на основе авторской анкеты, включающей блоки вопросов закрытого и открытого типов: представление о честности; нравственная оценка честности; социальная желательность честности. В исследовании принял участие 91 студент.

Из предложенных вариантов определения честности слушатели выбрали: стремление человека быть значимой и признанной личностью для других людей (33,3 %); желание человека улучшить, повысить свой статус (22,2 %); желание известности и славы (22,2 %); стремление человека к власти (0 %); желание человека преуспевать (22,2 %).

Респондентами были предложены собственные определения: честность как мотивационное психическое образование – стремление к власти, стремление к успеху, целеустремленность (54,5 %); честность как нравственное психическое образование – порядочность и честность по отношению к другим людям (36,4 %); честность как рефлексивное психическое образование – совесть (9,1 %). В большинстве ответов (54,5 %) преобладает определение честности как мотивационного образования; мотива, предметом которого являются власть и успех.

Около трети респондентов (36,4 %) относят честность к нравственным психическим образованиям – феноменам, в которых акцент делается на межличностные отношения и отношения к другим людям; при этом из содержания определений очевидной является положительная нравственная оценка честности. И, наконец, в редких случаях (9,1 %) респонденты относят честность к рефлексивным психическим образованиям – данные образования раскрывают самоотношение человека; в этих ответах также имплицитно представлена положительная нравственная оценка честности.

Представления респондентов о том, какой человек – какого пола и какого возраста более честен: 44,4 % респондентов полагают, что честность не зависит от пола; 33,3 % респондентов считают, что мужчины более честны, чем женщины; 22,2 % респондентов находят женщин более честными, чем мужчины. Традиционно честность относят к «мужским», маскулинным качествам личности, но в целом в психологической и психотерапевтической литературе,

особенно при анализе случаев из практики, отмечается, что честолобие в равной степени присуще и мужчинам и женщинам, т. е. честолобие не зависит от пола.

Отмечая возрастные особенности в проявлении честолобия, только 20 % респондентов считают, что честолобие не зависит от возраста человека. 20 % респондентов полагают, что наиболее честолобивы взрослые люди. По 10 % респондентов оценивают подростков и пожилых людей как самых честолобивых. 40 % респондентов отнесли к самым честолобивым молодых людей. Никто из респондентов не отметил, что дети могут быть честолобивыми. Ответы респондентов не согласуются с психологическими источниками; честолобие, как и любое другое качество, формируется в детстве, поэтому честолобивым может быть человек любого возраста.

Нравственная оценка честолобия в большинстве случаев достаточно определенная – 77,7 % респондентов оценивают честолобие как однозначно положительное качество; 33,3 % респондентов затруднились дать нравственную оценку. В нравственной оценке респондентов нет противоречия – и давая свое определение и прямо оценивая честолобие, большинство слушателей положительно оценивают честолобие. Однако в психологической и в философской литературе такой однозначной оценки честолобия нет. В научных источниках честолобие оценивается по-разному: как негативное качество; как качество, которое может быть и положительным и отрицательным; как позитивное качество.

При оценке респондентами честолобия с точки зрения его социальной желательности были отмечены следующие результаты. Оценивая честолобие как качество, необходимое для преуспевания в жизни в целом, 88,8 % респондентов утвердительно отвечают на этот вопрос и только 22,2 % затрудняются ответить. В оценке честолобия как качества, способствующего достижению успеха в карьере, респонденты более осторожны: большинство респондентов (55,5 %) согласны с этим; 22,2 % респондентов полагают, что честолобие скорее способствует, чем не способствует карьерному успеху; 22,2 % уверены, что честолобие скорее не способствует, чем способствует достижению успеха в карьере. В данных ответах видится некоторое противоречие: если честолобие, по мнению большинства респондентов (88,8 %), обеспечивает достижению жизненного успеха, то в оценке честолобия как качества, необходимого для достижения успеха, в карьере уверено уже меньше респондентов (55,5 %).

*И. В. Габелая*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»**

В отечественной педагогике понятие социальной компетентности стало широко использоваться в последнее десятилетие в связи с внедрением компетентностного подхода в образование для оценки сформированности социально-значимых характеристик личности. В обобщенном виде данное понятие включает готовность к определенным видам деятельности: к профессионально-трудовой деятельности; к созданию собственной семьи; выполнению гражданских функций; к творческой деятельности; к сохранению и укреплению своего здоровья; осознанию необходимости учиться всю жизнь. А.В. Брушлинский и Н.И. Белоцерковец рассматривают социальную компетентность как «определенный уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли». Структура социальной компетентности составляет совокупность социальных знаний, умений и навыков, применяемых в главных сферах деятельности человека. Однако, по мнению целого ряда ученых, перечисленные компоненты структуры компетентности могут быть дополнены другими, не менее важными составляющими.

Структура социальной компетентности, по мнению В.Г. Первунтинского, представлена следующими составляющими: социальный интеллект, который находит свое выражение в понимании ситуации, гибком реагировании на нее; духовная зрелость как сложившиеся ценностные ориентации личности, ее кругозор и мотивация; социально-профессиональная зрелость – перцептивные, эмпатийные, коммуникативные, рефлексивные умения, владение менеджментом, информационными технологиями, иностранными языками; социально-нравственная зрелость в виде сформированной ответственности, уверенности в себе, организованности, требовательности. В.Н. Куницына выделяет в составе социальной компетентности шесть компонентов: коммуникативную компетентность, вербальную, социально-психологическую компетентность, межличностную ориентацию, эго-компетентность и собственно социальную компетентность.

«Определений социальной компетентности столько же, сколько исследователей этой проблемы», однако в контексте нашего исследования представляется значимым провести анализ научных подходов к изучению социальной компетентности в современном образовании, и мы разделили их на три группы. Первый подход рассматривает соци-

альную компетентность в контексте процесса социализации личности, в ходе которого происходит усвоение и активное воспроизводство личностью социального опыта, ценностей, норм, установок, присущих данному обществу, социальной группе (В.М. Басова, И.А. Зимняя, Е.И. Зарипова, Н.В. Калинина, Г.И. Марсанов, Н.А. Роготаева и др.). Второй подход рассматривает понятие «социальная компетентность» с позиции теории социальных ролей, которые человек выполняет в течение жизни (Е.В. Коблянская, С.В. Краснокутская, О.Н. Мачехина, В.В. Цветков и др.). Третья группа авторов (А.С. Асмолов, Г.У. Солдатова, С.С. Рачева и др.) в соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского социальную компетентность личности определяют как продукт социальной ситуации развития – специфической системы отношений среды и субъекта, отраженной в его переживаниях и реализуемой в совместной деятельности с другими людьми.

Как мы считаем, с позиции экзистенциального подхода социальная компетентность определяется содержанием из интегративных характеристик личности и проявляется в совокупности знаний и умений, необходимых для социальной деятельности, и согласованностью психологических качеств и свойств человека, таких как толерантность, резистентность, уровень притязаний и ожиданий, обеспечивающих интеграцию личности в обществе и способствующих ее самореализации, самоактуализации и самоопределению.

С целью операционализации понятия «социальная компетентность» и получения показателей результативности образовательных программ применяются следующие методики: анкетирование, экспертные оценки, методики «социально-коммуникативной компетентности» Е.И. Рогова и «шкала социальной компетентности» А.М. Прихожан. Предлагаемый подход, по нашему мнению, дополняет упомянутые позиции по оптимизации образовательных стратегий по формированию социальной компетентности на основе сопоставления достигаемых результатов.

*В. И. Гинецинский*

## **О СПЕЦИФИКЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИИ**

1. Одной из базисных оппозиций, указывающих на специфику положения педагогики среди других отраслей культуры, является оппозиция «сущее – должное». Педагогика есть область нормативного ре-

гулирования образовательного процесса. Это находит отражение, в частности, и в том, что в дидактике как разделе педагогики важное место занимает задача формулирования принципов.

2. Систематизация принципов дидактики, как правило, приводит к тому, что в нее включаются положения, на первый взгляд противоречащие друг другу. Например, в классическом труде А. Дистервега «Руководство к образованию немецких учителей» (1835) фигурируют требования считаться с индивидуальностью учеников, при выборе методов обучения учитывать природу изучаемого предмета, иначе говоря, форма (принцип как общее) как бы противопоставляется содержанию («никогда не говори никогда»). Принцип наглядности конкретизируется в понятиях: близкое–далекое, простое–сложное, легкое–трудное, известное–неизвестное, смысл которых, очевидно, будет меняться в зависимости от индивидуальности учеников и характера изучаемых предметов.

3. Психическая реальность существует как единство процессов экстерииоризации и интэриоризации. Психологическое познание осуществляется как единство интроспекции и экстроспекции. Характеристическими признаками психической реальности являются эвидентность (самодостоверность, «можно сомневаться во всем, но нельзя сомневаться, что я сомневаюсь»), рефлексивность («зная нечто, я знаю также, что я это знаю»), интенциональность (предметность, самоудвоение, сознание как модус субъекта говорит об объекте, даже если этим объектом выступает сам субъект).

4. Дидактический принцип наглядности применительно к изучению «трагически невидимой» психической реальности может трактоваться как требование соотнесения двух различных способов презентации знания о психической реальности: посредством прямого субъективного шкалирования и оценок соответствующих параметров, устанавливаемых посредством обобщения интроспективных и экстраспективных данных об их косвенных проявлениях. Такого рода процедуру имеет смысл трактовать как принцип конкордантности.

5. В основу реализации принципа учета дифференциально-типологических различий субъектов образовательного процесса должно быть положено разграничение их типов ментальности и связанная с этим дифференциация способов презентации психологического знания и процедур диагностики уровней его усвоения, исходящих из понимания того, что сами субъекты образовательного процесса являются носителями изучаемой ими психической реальности.



*Л. А. Даринская*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ**

Исследовательская компетентность студентов складывается из познавательных интересов, особенностей учебной деятельности, различных способов работы с информацией и учебным материалом (самостоятельное изучение, экспериментирование, практическая деятельность, задания творческого характера и т. д.), предпочитаемых видов учебной деятельности (творческие задания, самостоятельная работа и т. д.), специфики усвоения учебного материала (в ходе самостоятельной или коллективной учебной деятельности, в процессе ответов на конкретные вопросы, контроля и т. д.) и взаимодействия с преподавателем и в учебной группе.

В образовательном процессе современного вуза, ориентированного на формирование исследовательской компетентности, необходима и возможна реализация на практике таких специфических методов подготовки выпускников, как задачный подход, имитационно-моделирующий, проектный и контекстный методы обучения, интеграция учебной и исследовательской работы. В этом ряду проектное обучение направлено на разрешение противоречий между абстрактным характером обучения и реальным предметом практической деятельности, оно дает возможность студентам приобретать знания и умения в процессе планирования и выполнения последовательно усложняющихся практических заданий – проектов.

Цель проектного обучения – создать условия, позволяющие студентам: • самостоятельно приобретать знания из различных источников для решения научно и практически значимых проблем; • применять полученные знания для решения познавательных и практических задач, понимания социальной и личностной значимости учебной деятельности и ее результатов; • развивать коммуникативные навыки, работать в группах, принимать решения, регулировать конфликты; • совершенствовать исследовательские умения (выявлять проблемы, выдвигать гипотезы, собирать и обрабатывать информацию, планировать и проводить эксперимент, интерпретировать результаты исследования и т. п.); • развивать системное мышление в процессе определения цели проектного задания, планирования работы, распределения обязанностей, реализации проекта, оформления результатов, общественной презентации и экспертизы проекта в соответствии с заданными критерия-

ми, обсуждения процесса и итогов работы, групповых и личностных достижений.

Включение студентов в работу над учебным проектом осуществляется поэтапно:

1. Ознакомление студентов с образцами действий с целью установки положительной мотивации, развития соответствующих умений.

2. Формирование умений проектной деятельности с целью актуализации исследовательского потенциала студентов. На данном этапе студенты готовят сообщение по изучаемой проблеме; планируют работу; выдвигают гипотезу и проводят исследование (наблюдение, эксперимент), определяют качество полученного результата по заданным критериям и выступают с презентацией своих материалов.

3. Совершенствование умений исследовательской работы за счет овладения рефлексивной деятельностью с целью развития самообразования, самореализации в научной деятельности. Студентам предлагается написать эссе, саморецензию и т. п. по результатам своей работы над проектом. Самостоятельность как один из критериев эффективности исследовательской деятельности студента при разработке и реализации проекта определяет не только его отношение к выполняемой работе, но и показывает, насколько он готов выполнять предписания; в какой мере он активен в исполнении деятельности, принимаемой им как решение ряда задач; в какой мере он стремится стать субъектом деятельности.

Деятельность преподавателя при организации проектного обучения осуществляется по трем направлениям:

- 1) разработка заданий;
- 2) создание условий для осуществления учебных проектов;
- 3) актуализация имеющихся знаний и умений студентов и направленность на развитие новых.

В управлении и организации проектного обучения преподавателю отводятся роли консультанта, помощника, наблюдателя, координатора. По мере готовности учебных проектов функция контроля со стороны преподавателя заменяется различными формами самоконтроля студентов: студент переходит к самоуправлению собственной исследовательской деятельностью. Сформированность исследовательской компетентности студентов на основе проектного обучения определяется теми знаниями, умениями и уровнем образованности в целом, которые способствуют их личностному и профессиональному самоопределению в научно-исследовательской деятельности.

З. Р. Душабаев

### К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ

В отечественной психологии предпринимались попытки выявить специфику мышления по отношению к восприятию. О.К. Тихомиров указывает (Психология: Учебник / Под ред. О.В. Гордеевой, 2006), что мышление в отличие от восприятия, во-первых, отличается обобщенностью своих продуктов и, во-вторых, мыслительная деятельность носит не непосредственно-чувственный, перцептивный, а опосредованный характер. Субъект может рассуждать об объектах, которые в данный момент не воспринимает (например, «если шел дождь, то тротуар мокрый»). Мы можем в данный момент не видеть тротуар, но знаем, что он мокрый, т. е. о мокроте тротуара мы узнаем не через непосредственное восприятие, а косвенно, опосредованно благодаря логическим рассуждениям.

Названные отличительные признаки мышления на самом деле недостаточно убедительны. Во-первых, обобщенность информации может иметь место не только в рамках мышления, но и в пределах зрительного образа. Взрослый испытуемый (в отличие от компьютера) легко и просто читает и распознает чужой рукописный текст, потому что в голове читателя есть обобщенные образы букв русского алфавита, которые позволяют ему идентифицировать ту или иную букву, соответственно тот или иной текст. Значит, обобщенность не является специфической особенностью мышления. Во-вторых, из аргумента о том, что индивид может рассуждать по поводу объектов, которые в данный момент не видит, вовсе не следует, что человек или высшие животные не способны думать об объектах, которые в настоящий момент воспринимают.

В опытах Вольфганга Кёлера (Исследование интеллекта человекоподобных обезьян / Пер. с нем.; Под ред. Л.С. Выготского, 1930) все, что необходимо было использовать обезьяне для решения проблемы, находилось в пределах восприятия: и палка, и сама цель (банан в ящике) и препятствие в виде стены со щелью и решетка. Обезьяна должна была догадаться сначала отодвинуть палкой банан от себя и затем, зайдя с другой стороны, верхней конечностью достать приманку. Обезьяна оказалась способной решить эту задачу и продемонстрировать наличие образного мышления.

Если признается существование мышления в образах, то тем самым отвергается истинность идеи о том, что опосредованность есть отличительная особенность мышления. Трудно выявить отличия вос-

приятия от мышления по содержанию информации, заключающейся в этих познавательных процессах.

Думается, что более перспективна попытка определить различие восприятия от мышления не в содержательной, а в процессуальной стороне этих познавательных актов. С этой точки зрения интересна мысль Б.Г. Ананьева (Очерки психологии, 1945): «мы начинаем думать тогда, когда нам что-то непонятно, неизвестно». Развивая эту идею, мышление можно толковать как познавательный процесс, начинающийся с феномена непонимания и завершающийся тогда, когда у субъекта возникает состояние понимания происходящих событий. С этой точки зрения, продукты восприятия не требуют понимания, в то время, как продукты мышления, например мысль, не могут существовать без феномена понимания. Как пишет Л.М. Веккер (Психические процессы. Т. 2. Мышление и интеллект, 1976), «адекватный перцептивный образ может быть сформирован и без понимания».

Развиваемая нами гипотеза предполагает, что отличительным признаком мышления как процесса является не обобщенность и не опосредованность познания, а тесная связь этого процесса с феноменами непонимания и понимания.

*А. Н. Ждан*

## **УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ КАК ПРЕДМЕТ ПРЕПОДАВАНИЯ**

История психологии является составной частью блока фундаментальных общепсихологических дисциплин по подготовке профессиональных психологов. Ее содержание как самостоятельного учебного предмета складывалось в контексте развития университетского образования и было задано преподавательской деятельностью известных ученых Б.М. Теплова, М.В. Соколова, П.Я. Гальперина, М.Г. Ярошевского, Б.Г. Ананьева, Е.С. Кузьмина, В.А. Якунина. Созданы учебные курсы, изданы учебные пособия.

К настоящему времени история психологии заняла прочное место в системе психологических наук как область исследования и предмет преподавания. Преподавание истории психологии как одной из фундаментальных наук занимает особое место в учебном процессе, что определяется уникальностью ее задач, которые не решает ни одна из других учебных дисциплин. История психологии призвана показать временную последовательность событий как объективную связь и преем-

ственность в развитии научного знания, раскрыть его как непрерывный, не прекращающийся до настоящего времени процесс постижения самой предметной области психологии, поиска все более адекватных своему предмету путей познания. Она способствует интеграции знаний, полученных при изучении других психологических дисциплин, раскрывает вклад выдающихся ученых в науку, знакомит с особенностями личности и вехами их биографии, приоткрывает лабораторию научного поиска.

Необходимость истории психологии в качестве обязательного предмета обусловлена еще и тем, что, поскольку, несмотря на грандиозную работу, проделанную предшественниками, в настоящее время отсутствует какая-либо единая общепризнанная концепция, каждый сам должен найти свой путь. В этом должна помочь история психологии. Недопустимо сводить содержание ее преподавания к констатации исторических фактов, но раскрыть скрывающуюся за ними логику развития научной мысли, научных идей, проникнуть в их смысл, показать непреходящее в минувшем и его прогностическую ценность для будущего. Для этого необходимо найти разумное сочетание двух задач: одной, направленной на освоение фактического материала, важнейших исторически выработанных результатов теоретической и эмпирической работы, и второй, нацеленной на их критическое осмысление и творческое овладение их идейным ядром. Нахождение путей для решения этих задач обязательно и определяется как состоянием этой области психологической науки, так и ситуацией в высшем и прежде всего университетском психологическом образовании.

В настоящее время к числу наиболее актуальных относятся вопросы, связанные с историей отечественной и особенно советской психологии. Острые дискуссии, развернувшиеся в нашей науке по проблемам методологии и истории советской психологии, а также по методологическим вопросам психологии в целом, выразившиеся в разногласии мнений по узловым вопросам, продуктивны, но одновременно выступающая в них противоречивость позиций, их несогласованность создают трудности для преподавания. В силу явного акцента на социальные, особенно идеологические условия как детерминанту развития советской психологии, ими заслоняются вопросы, касающиеся содержания и значения важнейших научных школ, которые нередко получают искаженную оценку. При этом характер их взаимосвязей с мировой психологической мыслью раскрывается односторонне, недостаточно адекватно. Как следствие, это приводит к тому, что студенты отдают явное предпочтение зарубежным концепциям, обнаруживая

крайне недостаточное владение богатейшим наследием отечественных научных школ.

Также наметился ряд серьезных проблем в преподавании истории психологии в связи с процессами реформы образования, продолжающимся в России уже более 20 лет. В обстановке изменения отношения к фундаментальному знанию в системе университетского и шире – вузовского – образования, выразившегося в уменьшении времени, отводимого в учебных планах на изучение истории психологии, создалась угроза снижения уровня подготовки по истории психологии. В частности сокращение часов на семинарские занятия прямо отразилось на освоении первоисточников, без чтения которых невозможно понять процесс становления и развития психологической мысли. Наблюдается изменение отношения студентов к истории психологии. Практическая направленность, которой подчинена подготовка психологов и с которой связана перспектива их работы в будущем, привела к резкому уменьшению числа студентов, специализирующихся по истории психологии.

*Т. Г. Киселева*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ**

Компетентностный подход прочно вошел в практику образовательных учреждений, он положен в основу новых стандартов. При этом остается недостаточно проанализированным вопрос о соотношении нового подхода с ранее использованными – личностно-ориентированным, рефлексивным, деятельностным и т. п. Отсутствие теоретического анализа создает значительные трудности практикам. Можно отметить две полярные тенденции – от полного отождествления (когда утверждается, что компетентностный подход – это новое название ранее существовавшим подходам) до полного отрицания, когда заявляется, что компетентностный подход не имеет ничего общего с ранее существовавшими подходами.

Нами была предпринята попытка сравнить компетентностный и личностно-ориентированный подход как наиболее часто упоминавшийся в психолого-педагогической литературе. Каковы принципиальные различия? Во-первых, компетенции как образовательный результат – это внешние по отношению к субъекту требования, которые формулирует заказчик в лице родителей, работодателей, государства, тогда

как результатом реализации личностно-ориентированного образования было развитие индивидуальных способностей учащихся с учетом их потребностей. Во-вторых, компетентностный подход заранее четко определяет образ успешного человека, у которого обязательно должны быть сформированы компетенции на каждой ступени образования, в противном случае нельзя рассчитывать на успешное дальнейшее обучение. Личностно-ориентированный подход звучит гораздо гуманнее, поскольку постулирует успех любого ребенка, независимо от его способностей. Для этого необходимо создать такие условия, которые учитывали бы индивидуальные особенности ребенка. Как следствие, третьим различием в рассматриваемых подходах является позиция педагога. При реализации компетентностного подхода педагог четко знает, какие навыки он формирует у ребенка; он ведет за собой, независимо от намерений и желаний самого учащегося. В отличие от названной выше позиции личностно-ориентированное обучение позволяет реализовать более гуманную позицию педагогу, который не навязывает своего мнения, а идет от интересов ребенка, выстраивая с ним субъект-субъектные отношения. Жесткость позиции педагога, реализующего компетентностный подход, пытаются смягчить его сторонники, подчеркивая, что педагог должен объяснить воспитаннику необходимость того или иного навыка, его роль в дальнейшей жизни, замотивировать и заинтересовать.

Одним из общих моментов в рассматриваемых подходах выступает уровневость. Если в компетентностном подходе согласно Национальной рамке квалификации уровни компетенций соотносятся со ступенями образования, то в личностно-ориентированном подходе осознание педагогом уровня развития учащихся позволяет реализовывать индивидуально-дифференцированное обучение и добиваться при этом наилучших результатов. Интеграция анализируемых подходов проблематична, но возможна при условии, что компетентностный подход используется для анализа педагогической деятельности. Учитель сам должен обладать всей совокупностью компетенций, которые он собирается формировать у своих воспитанников, при этом в качестве специфической компетенции, которой в обязательном порядке должен владеть педагог, является креативная компетентность педагога.

Под креативностью педагога мы понимаем творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к порождению принципиально новых необычных идей, отклоняющихся от традиционных схем мышления, а также способность решать проблемы, возникающие в процессе педагогической деятельности, диагностические способно-

сти для реализации индивидуально-дифференцированного подхода, способность адресно мотивировать каждого учащегося, умение четко ставить цель, владение различными педагогическими технологиями.

Совокупность навыков, обеспечивающих нестандартное решение педагогических задач, включая формирование креативности у детей, мы называем творческой педагогической компетентностью и выделяем три аспекта такой компетентности: во-первых, насколько педагог готов к творчеству в условиях неопределенности и альтернативности образовательного пространства; во-вторых, насколько он восприимчив к достижениям в других предметных областях, не являющихся сферой его профессиональной деятельности. Третий аспект творческой компетентности представляет собой степень овладения педагогом системой технических и технологических навыков и умений, от которой зависит способность осуществить задуманные идеи.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-06-00739а.*

*Н. А. Логинова*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ: РЕТРОСПЕКТИВА И ПЕРСПЕКТИВА**

Педагогическая антропология – педагогическое приложение наук о человеке, его развивающейся структуре. В той мере, в какой психология является психологией человека, она выступает полномочным представителем всех антропологических наук и потому ближайшим или практически единственным теоретическим основанием для педагогической антропологии. Именно такую психологию человека создавал Б.Г. Ананьев, продолжая дело В.М. Бехтерева. Эти ученые разрабатывали и на деле применяли стратегию комплексного человекознания в целях понимания законов порождения, функционирования и развития психики. Исследования Ананьева и его школы заложили основы оригинальной теории психического развития и ее педагогических приложений. Серия работ Ананьева о педагогической антропологии задала перспективу дальнейшей разработки психолого-педагогических проблем на основе антропологического принципа.

Главный принцип педагогической антропологии – природосообразность, т. е. требование к педагогике соотносить педагогические воздействия с природой человека, требование искать в самой структуре человека средства его воспитания, строить педагогику на основе объ-

активных законов индивидуального развития человека. На научной антропологической основе возможно управление и самоуправление его развитием. Такова логика педагогической антропологии Ананьева, наследующей идеям К.Д. Ушинского.

Спустя сорок лет после смерти Б.Г. Ананьева его работы по педагогической антропологии оказались, к сожалению, полузабытыми даже в стенах факультета Петербургского университета – центра созданной им научной школы. При этом в России в 1990-х гг. идея педагогической антропологии оживилась, но на другой почве. Появились публикации, авторы которых В.М. Бим-Бад, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков и некоторые другие заявили о возрождении педагогической антропологии, игнорируя при этом антропо-психологические исследования Б.Г. Ананьева.

Немало новейших педагогических антропологов избрали путь, указанный идеалистическими философами и педагогами, и выступили против естественнонаучного (вообще материалистического) подхода в области педагогики и педагогической антропологии. Главным фактором развития они считают общение со Значимым другим, или событие, главным методом – исторический, в частности биографический. Поэтому в методическом плане упор делается на изучение автобиографий о детстве, наблюдение, беседы.

В современной России началась институционализация педагогической антропологии – появились публикации, спецкурсы в учебных заведениях и кафедры с соответствующими названиями. Но мы не нашли новейших примеров программирования и реального осуществления комплексных исследований по педагогической антропологии с обязательным включением естественнонаучного компонента. В новейшей педагогической антропологии ее главный принцип природосообразности представлен преимущественно в гуманитарном и даже в религиозном дискурсе, в отличие от того, как это было у К.Д. Ушинского, В.М. Бехтерева, Б.Г. Ананьева и близких им ученых.

Итак, несмотря на известный «антропологический поворот», институционализацию педагогической антропологии, ее перспективы вызывают тревогу: во-первых, в силу указанного отхода от научной материалистической методологии и увлечения бесконечным дискурсом о душе и духе, во-вторых, в силу социальных причин. Наше общество на деле далеко от идеала гуманизма. Оно не сообразно природе человека, а образовательная и социальная политика государства мало направлена на развитие подрастающих поколений, духовного и физического благополучия каждого гражданина.

Надеемся, что гуманизация, неразрывно связанная с антропологизацией, все же станет реальным императивом для нашего и других государств, народов и человечества в целом. Содействовать этому должны ученые, по-настоящему глубоко разрабатывая проблемы целостного человека, открывая объективные законы его индивидуального психического развития. Вместе с тем, ученым, психологам и педагогам надо более активно участвовать в формировании образовательной и социальной политики российского государства.

*С. Д. Пожарский*

### **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ИДЕАЛ КАК КРИТЕРИЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

В ситуации пересмотра путей дальнейшего развития образования приобретает актуальность проблема воспитательного идеала как основного критерия формирования и совершенствования личности будущего. Проблема идеального затрагивалась в трудах Платона, в дальнейшем разрабатывалась в немецкой классической философии И. Кантом, Г.Ф. Гегелем, в философии марксизма. В отечественной философии, социологии и психологии идеалом занимались Э.В. Ильенков, А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов, С.Л. Рубинштейн и др. Размышляя о сущности идеала, С.Л. Рубинштейн в психологическом аспекте выделил наиболее важные направления в развитии данной проблемы: определение уровней, на которых находятся личностные идеалы, их содержание и соотношение. Б.Г. Ананьев обращал внимание на важность идеала в «создании» развитой всесторонне, гармоничной личности будущего, способной к активному творчеству. Представляется, что это возможно сделать только на основе целостной теории идеала.

В последнее время на основе применения синергетического подхода к решению основных философских проблем сформировалась концепция синергетической философии истории или синергетического историзма (Бранский, 1999). Одной из ее составляющих является синергетическая теория идеала (как решение проблемы о смысле человеческого существования). Идеал – это предельное представление, содержанием которого оказывается явление, совпадающее с сущностью в авторской интерпретации. Идеал как представление о желаемом содержит в себе определенные нормативы деятельности, необходимые для того, чтобы преобразовать реальный объект в соответствии с желанием субъекта.

Совокупность нормативов деятельности представляет собой канон. Комплекс операций, необходимых для воплощения идеала в действительность, носит название «ритуал». Важно отметить, что в данном случае ритуал не сводится к стереотипизированным действиям, а представляет всю систему деятельности по реализации идеала.

Раскроем сущность данных теоретических положений на конкретном примере. В истории человечества высшим воплощением лучших качеств человека – идеалом – является образ мудреца. Традиция выделения мудрецов уходит своими корнями в мифологическое мировоззрение Древнего Китая, Индии. Наиболее известны семь мудрецов Древней Греции: Фалес из Милета, Биант из Приены, Солон из Афин, Питтак из Митилены, Клеобул из Линда, Хилон из Спарты, Периандр из Коринфа. Каждый из них в своих трудах воплощал идеал мудреца и стремился передать опыт своей жизни последующим поколениям. Наиболее значительные из их высказываний были начертаны в храме Аполлона в Дельфах. Так, идеал личности по Фалесу заключается в достижении единства, внутренней целостности, достигаемой трудом, следованием нравственным императивам духовности. Изречения, такие как «Не красуйся наружностью, а будь прекрасен делами»; «Не обогащайся нечестным путем», в сущности представляют собой канон, необходимый для реализации идеала мудреца в действительности. Человек, которому близка авторская интерпретация мудреца Фалесом, должен быть немногословен, жить честным трудом, достигать соответствия в слове и деле, быть вежливым и почтительным к старшим.

Таким образом, при определении стратегических ориентиров образования будущего важно опираться на понятие идеала. В данном случае идеал выступает как желаемый результат и задает направления преобразования действительности. Одновременно с этим он служит критерием вершины в развитии личности и важным условием повышения и оценки качества образования.

*С. Ф. Сергеев*

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Понимание того, что ученик является познающей системой, непрерывно порождающей и модифицирующей определенную систему увеличивающих и развивающих (а иногда и снижающих) его когнитивные и человеческие возможности средств, часто ускользает от вни-

мания исследователей процесса обучения. В игнорировании динамического характера межсистемных сетевых взаимодействий в среде обучения заключается основная проблема классической педагогики построенной на информационном подходе и понятиях прямой коммуникативной интерактивности.

Внедрение в педагогику и психологию в последнее десятилетие методологии постклассической и постнеклассической науки (Степин, 2009) привело к новому пониманию процессов обучения и формирования когнитивных и личностных структур человека (Сергеев, 2009). Появилось и укрепляется направление педагогики, которое можно назвать постнеклассической ветвью когнитивной педагогики (Сергеев, 2010; 2011). В ней по аналогии с классической когнитивной педагогикой человек рассматривается как познающая мир система, но в постклассических представлениях это система, самоорганизующаяся в пределах своего опыта, а в постнеклассических – саморазвивающаяся историческая система аутопоэтического типа, испытывающая ориентирующее влияние со стороны учебной коммуникации, возникающей в обучающей среде и тоже проявляющей свойства самоорганизации (Сергеев, 2011). Основные вопросы, решаемые когнитивной педагогикой: как, с помощью и посредством чего человек может эффективно исследовать мир, организовать себя, реализовать достойную историю своей жизни? Как вырастить эффективную когнитивную систему ученика? Задача педагогического процесса – создание условий для эффективной когнитивной самоорганизации человека, оснащение его универсальными инструментами для решения жизненных задач.

В когнитивной педагогике в отличие от поведенческой ориентации, свойственной традиционным школам, особое внимание уделяется познавательным структурам и инструментам человека, способам их организации и развития посредством учебной коммуникации (Сергеев, 2011; Холодная, 2004). Анализ существующих традиционных вариантов когнитивной педагогики показывает, что все они в значительной мере декларативны, так как используют при объяснении феноменов научения редукции классических взглядов на процессы формирования когнитивной организации человека, связанные с физиологическими и биологическими представлениями о росте и развитии психических структур. В них не учитываются эффекты межсистемных взаимодействий между системами разной природы, возникающих в процессе учебной коммуникации между учеником и учителем.

Несмотря на очевидную пользу для теории обучения идей развития и саморазвития человека в классических вариантах педагогики раз-

вития (ее когнитивном варианте), часто упускается из вида внутренняя конструирующая активность ученика. Когнитивный подход рассматривает процесс обучения как целенаправленную ориентацию ученика в зоне конструируемых смыслов, происходящую в обучающей среде, представляющей собой сложную самоорганизующуюся аутопоэтического типа систему передачи опыта (Сергеев, 2012). В процессе обучения возникает эффект системного дрейфа взаимодействующих аутопоэтических систем, образующих контур обучающей среды, выражающийся в наблюдаемых формах обучающей коммуникации.

Следует заметить, что когнитивная организация отражает свойства целостной структуры познания человека, включающей не только инструментальные, но и содержательные компоненты психики, вовлекаемые в процессы организации и самоорганизации человеческого знания.

*Е. Е. Соколова*

### **О ФУНКЦИИ КАТЕГОРИИ «СНЯТИЕ» В УЧЕБНОМ КУРСЕ «ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ»**

По новым стандартам обучение специалистов-психологов предполагает резкое сокращение часов на общую психологию. На традиционный для МГУ курс «Введение в психологию» теперь приходится вдвое меньше часов, чем было по старым стандартам (36 часов вместо 72). В силу этого пришлось отказаться от двух традиционных разделов данного курса – исторического и эволюционного введения. Тем не менее, перед ведущими данный курс преподавателями все равно стоят задачи построения у студентов их первого «психологического словаря», организации первоначального знакомства обучающихся с различными школами и направлениями психологии, фундаментальными психологическими проблемами и понятиями и тем самым задачи формирования у студентов основ профессионального мышления.

Как же вместить все это в столь узкие временные рамки? Мы пошли по следующему пути: в качестве точки отсчета для введения в проблематику современной психологии, отличающейся, как известно, крайним плюрализмом мнений, мы взяли принципы и основные положения культурно-деятельностной психологии, построенной на диалектической логике. Важнейшую функцию в данной логике выполняет категория «снятие». Немецкий термин «снятие» (*Aufheben*) означает одновременно «отмену» и «сохранение», т. е. сохранение позитивного

содержания той или иной точки зрения в другой, но с условием существенной переработки первой. Рассматривая основные положения культурно-деятельностной психологии, мы показываем в курсе «Введение в психологию», что эти положения «снимают» в диалектическом смысле слова иные односторонние взгляды на решение самых фундаментальных проблем психологической науки. Тем самым демонстрируются преимущества диалектической логики по сравнению с распространенной в современной психологии «сетевой» («суммативной») логикой «и – и».

Покажем на примерах, как представляется в курсе «Введение в психологию» диалектическое решение ряда фундаментальных проблем психологической науки.

#### Психофизическая и психофизиологическая проблемы

В истории психологии, как известно, существовало два противоположных решения данных проблем (психофизиологическая проблема рассматривается нами как частный вариант психофизической): 1) психическое понималось как особая сущность, резко отличная по своим свойствам от физической реальности, подчиняющаяся своим собственным законам, и тогда вставал вопрос о взаимодействии физического и психического; 2) психическое понималось вульгарно-материалистически как простое зеркальное отражение физического мира в другой физической структуре – мозге – и определялось как функция мозга, а психологические закономерности чаще всего в контексте данной точки зрения сводились к физиологическим, и тогда решение психофизической проблемы представало в варианте психофизического параллелизма. Третья позиция, «снимающая» две указанные выше, – это позиция диалектического единства физического и психического, тела и души, представленная, в частности, в работах Б. Спинозы. Качественно развивая идеи Спинозы о единстве физического и психического, действия и мышления, в культурно-деятельностной психологии, пришли к пониманию психического как функции деятельности.

#### Проблема локализации психических функций в мозге

В курсе «Введение в психологию» демонстрируется, что концепция системно-динамической локализации психических функций в головном мозге А.Р. Лурии основана на диалектицизме «снятии» двух противоположных подходов – узкого локационизма и антилокационизма. Проблема психики как образа или процесса была, как известно, предметом дискуссий структуралистов и функционалистов. В культурно-деятельностной психологии она решается также путем

«снятия» данных позиций в диалектическом смысле слова: в генетическом плане психика как процесс (как функция предметно-практической деятельности) предшествует возникающему в его ходе образу, тогда как в функциональном плане образ предшествует актуально разворачивающейся на его основе деятельности субъекта. Проблема «аффекта» и «интеллекта» решается в культурно-деятельностной психологии в духе единства мотивационно-смысловой и операционально-технической сторон деятельности человека. Наконец, противоположные понимания психического образа как отражения или конструкции (дискуссии по этому поводу до сих пор идут в мировой психологии) «снимаются» в культурно-деятельностной психологии утверждением конструктивного отражения мира в образе, понимаемом как свернутый опыт деятельности субъекта в его мире.

*М. А. Соловьева*

### **ПОЛИТИКО-КУЛЬТУРНАЯ ЗРЕЛОСТЬ МОЛОДЕЖИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РФ**

Российскому государству, обладающему специфическим политико-культурным «генотипом» (Гудименко, 1994), на современном этапе развития исключительно важно уделить пристальное внимание формированию политико-культурной зрелости молодежи как составляющей гражданской культуры российского общества. Феномен гражданской культуры и психология гражданина интенсивно изучаются в рамках гражданской психологии (Зимичев, 2002, 2008) как одно из направлений политической психологии в стенах Санкт-Петербургского государственного университета.

Молодежь как социально-демографическая группа представляет один из главных капиталов общества, от политико-культурной зрелости которого зависит жизнеспособность государства. Молодость – это возрастной период 18–25 лет, который является границей, отделяющей прогрессивную и стабильную стадии онтогенеза (Ганзен, 1984). На этом этапе происходит построение собственного образа жизни, связанного с изменением социального статуса, усвоением профессиональных навыков и включением во все виды социальной активности (Ананьев, 1968; Божович, 1968; Слободчиков, 1994; Грановская, 1997; Дерманова, 1998; Кон, 2001 и др.).

Как показало наше исследование (Соловьева, 2006, 2011), формирование истинной политико-культурной зрелости российской студен-

ческой молодежи напрямую зависит от четкого и последовательного осуществления государством функций политического целеполагания и целесообразности. Именно эти элементы системы целеобразования в политике наиболее востребованы молодым поколением российского общества.

Данные элементы в системе политического целеобразования (Юрьев, 1996) предполагают четкую государственную политику относительно национальных ценностей и приоритетов, целей и идеалов, т. е. задающую политико-культурный вектор развития общества. Помимо этого, представители студенческой молодежи стремятся быть информированными, интересуются механизмами политики, а также понимают важность сохранения политической памяти нации и чувствуют гражданскую ответственность за судьбу близких.

Чувство гражданской ответственности является следствием усвоения системы общественных норм и формирования морально-политических чувств, в которых заключено все богатство эмоциональных отношений человека к своей стране, государственным учреждениям и социальным институтам (Сырицо, 2004). Гражданская ответственность и осознанная востребованность национальных ценностей и приоритетов, безусловно, являются элементами политико-культурной зрелости молодежи.

Однако нами были обнаружены и элементы политико-культурной незрелости представителей молодого поколения современного российского общества. Прежде всего необходимо обратить внимание на наличие эклектизма в оценке культуры, т. е. отсутствия единого представления молодежи о современной российской культуре. На наш взгляд, это обусловлено реальной ситуацией, поскольку в российском обществе представлено несколько политических поколений людей, воспитанных и прошедших социализацию в различные политико-культурные эпохи (Головин, 2004). Они несут в своем сознании и транслируют широкий спектр ценностей: от коммунистических, через социалистические, и до ценностей, привнесенных в российскую культуру в последние десятилетия и культивирующих преобладание индивидуальных целей над общественными.

В связи с этим современное российское политико-культурное пространство характеризуется крайней степенью энтропии (неопределенности), затрудняющей самоопределение молодежи. Эта ситуация, в свою очередь, затрудняет достижение молодежью политико-культурной зрелости и препятствует формированию гражданской культуры российского общества.

Особенности политической культуры современной молодежи необходимо учитывать как при реализации концепции молодежной политики в Российской Федерации, так и при проектировании стратегии развития гражданской культуры всего российского общества. Кроме того, учет этих особенностей необходим при разработке государственных образовательных стандартов, используемых в процессе профессионального обучения студенческой молодежи. Например, в цикл гуманитарно-социально-экономических дисциплин следует включать учебные дисциплины, помогающие молодым людям ориентироваться в политико-культурном пространстве общества с целью достижения ими политико-культурной зрелости.