

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Бочарова Е.Е.</i> Границы социальной активности и субъективное благополучие молодежи.....	5
<i>Булгаков А.В.</i> Структура психологических механизмов межгрупповой адаптации как индикатор и инструмент управления развитием организации: социально-когнитивный анализ	12
<i>Демьянова А. В.</i> Субъективное восприятие образа родителей подростками 16-18 лет в селе и городе во взаимосвязи с потребностью в общении	22
<i>Фомичева А.Е.</i> Этнонациональные установки и предпочитаемые стратегии совладания в связи с ситуационным контекстом.....	27
<i>Шульга Т.И., Антипина М.А.</i> Эмоциональная среда семьи как фактор развития личности ребенка в замещающей семье.....	32

РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Байковская Н.А.</i> Об исследовании способности к сочувствию и уровня развития моральных суждений у младших школьников	41
<i>Квитчастый А.В.</i> Социально-психологическая компетентность. Учащихся как детерминанта их представлений об осмысленности и качестве жизни	48
<i>Нисская А.К.</i> Особенности адаптации к школе современных первоклассников	55
<i>Плахотникова И.В.</i> Взаимосвязь волевых качеств и проявлений саморегуляции произвольной активности.....	63
<i>Резванцева М.О.</i> Социально-психологическое исследование степени осознания критериев оценивания подростками восточного и западного регионов СНГ	69

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Орлова Е.А.</i> Влияние профессиональной деформации личности преподавателя средней школы на развитие конфликтности у подростков	76
<i>Соколовская И.Э.</i> Психологический феномен идентичности религиозной молодежи.....	82
<i>Танвель И.В.</i> Этико-гуманистический потенциал системы вузовской практики как основа профессионально-личностного развития будущего социального педагога.....	89
<i>Шиндаулова Р.Б.</i> Некоторые психофизиологические и этнокультурные особенности формирования ноогуманистического мировоззрения у педагога-музыканта	99
НАШИ АВТОРЫ	103

СОДЕРЖАНИЕ

SECTION I. SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>E. Bocharova</i> boundaries of the youngsters' social activity and subjective well-being.....	5
<i>A. Bulgakov</i> The structure of psychological mechanisms of intergroup adaptation as an indicator and management tool for the development of the organization: socio-cognitive analysis	12
<i>A. Demyanova</i> Subjective perception of the parents' image by village and city 16-18 year-olds in interrelation with their need of communication.....	22
<i>A. Fomicheva</i> Ethnic Attitudes and Preferable Coping Strategies within Situational Context	27
<i>T. Shulga, M. Antipina</i> Family's emotional environment as a factor of an adopted child's personality development	32

SECTION II. PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>N. Baykovskaya</i> The study of primary school children's ability to sympathize and to give moral judgement.....	41
<i>A. Kvitchasty</i> Social-psychological competence of students as a predictor of their perception of meaningfulness and quality of life	48
<i>A. Nisskaya</i> Features of modern first graders' school adaptation.....	55
<i>I. Plakhotnikova</i> Interconnection of volitional qualities and voluntary activity self-regulation manifestations	63
<i>M. Rezvantseva</i> Social - psychological research of the degree of estimation criteria understanding by teenagers from the CIS eastern and western regions	69

SECTION III.

PROFESSIONAL WORK PSYCHOLOGY

<i>E. Orlova</i> Influence of professional deformation of the identity of the teacher of school on development of conflictness at teenagers.....	76
<i>I. Sokolovskaya</i> The psychological phenomenon of young people's religious identity.....	82
<i>I. Tanvel</i> Ethical and humanistic potential of higher education teaching practice system as a basis for professional and personal development of future social teacher	89
<i>R. Shindaulova</i> Some psychophysiological and ethnocultural peculiarities of a music teacher's neo-humanistic outlook formation.....	99
OUR AUTHORS.....	103

РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

Бочарова Е.Е.

Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского

ГРАНИЦЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МОЛОДЕЖИ

E. Bocharova

Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy

BOUNDARIES OF THE YOUNGSTERS' SOCIAL ACTIVITY AND SUBJECTIVE WELL-BEING

Аннотация. В статье излагаются данные теоретического анализа феномена социальной активности в отечественной и зарубежной психологии. Рассмотрены подходы к изучению границ социальной активности, проанализированы представления об их содержательной наполненности и функциях. Показана перспективность исследования проблемы социальной активности в соотношении с субъективным благополучием личности, выполненного в ракурсе «социального бытия на границе». Автор приходит к выводу о том, что одним из механизмов регуляции субъективной локализации границ активности субъекта социального бытия выступает переживание личного благополучия (или неблагополучия).

Ключевые слова: социальная активность, граница, границы бытийного пространства, социальное бытие на границе, субъективная локализация границ социальной активности, субъективное благополучие.

Abstract. The article describes the data of the theoretical analysis of domestic and foreign psychology phenomenon of social activity. The author presents the approaches to the study of the social activity boundaries, analyzes approaches to their content fullness and functions. The article shows the perspectives of studying the social activity in relation to the person's subjective well-being. The research is performed on the basis of «social boundary existence» approach. The author concludes that one of the regulating mechanisms of the subjective localization of the person's social activity boundaries is the emotional experience of a subjective well-being (or ill-being).

Key words: social activity, boundary, existential space boundaries, social boundary existence, subjective localization of social activity boundaries, subjective well-being.

Поиск регуляторов социальной активности человека в сфере его субъективных отношений к миру, другим людям, самому себе в современной отечественной психологической науке является одним из перспективных направлений. Пристальное внимание ученых и практиков к проблеме социальной активности объясняется сложностью этого феномена, многогранностью его форм и сфер проявления в условиях социальных перемен. Наиболее актуальными являются исследования социальной активности, уровня и направленности ее проявления у представителей различных социально-возрастных, этнических групп. Следует особо подчеркнуть, что в условиях современной социальной ситуации особенно остро возникла необходимость становления активной, мобильной жизненной позиции, обеспечивающей человеку

© Бочарова Е.Е., 2012.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности» (грант №11-06-00026 а).

возможность самореализации и личностного роста в условиях той социальной реальности и той культуры, в которой происходит ее становление, развитие.

В этой связи весьма существенным является изучение социальной активности как одной из центральных характеристик проявления субъектной позиции личности в выборе и реализации ее жизненных перспектив, что особенно важно у представителей молодежи. Вполне очевидна тенденция, как отмечает большинство исследователей, к тому, что практика индивидуального совершенствования и самореализации субъекта тесно сливается с практикой социального преобразования общества. Не менее важным фактом является и то, что проявление социальной активности, осознанное использование тех или иных стратегий социального самоопределения в конечном счете определяет уровень удовлетворенности личности, ее субъективное благополучие.

Таким образом, вопрос социальной активности, выявления критериев, механизмов и факторов детерминации ее границ проявления является весьма значимым как с теоретической, так и с практической точек зрения.

Отметим, что в современных психологических исследованиях наблюдается отсутствие единства в определении понятия «социальная активность»: качество субъекта деятельности, состоящее в интеграции его возможностей, способностей и их направленности на достижение цели (Б.Ф. Ломов) [11]; обеспечение непрерывного взаимодействия субъекта с миром (А.И. Крупнов) [8]; социально-психологическая готовность личности к деятельности, преобразующую объективную действительность и саму личность (В.А. Петровский) [14]; объективно детерминированное субъективное отношение к социально-значимой деятельности (Г.С. Сухобская) [16]; преобразовательная активность, связанная с изменением условий жизни, своего социального статуса, социальных отношений психологических свойств, воздействия на других людей и т. д. (А.Н. Демин) [4]; инициативно-творческое отношение личности к сфе-

рам своей социальной жизнедеятельности, а также к самой себе как субъекту социального бытия (Р.М. Шамионов) [19].

Интерпретируя социальную активность как интегральную форму отношения личности к своему жизненному миру, состоящую из субъективных репрезентаций жизненных отношений, отметим, что весьма существенным в анализе этого отношения является объективация субъективного, которая происходит, прежде всего, «через реализацию отношений личности к социальным системам разного уровня, в которые она включена» [19, с. 96]. Средством, механизмом реализации этого сложного процесса выступает субъектность личности, «ее активное и управляющее начало, регулирующее различные потоки желаний (намерений) и необходимостей» [19, с. 94]. Между тем способность человека к активному выбору детерминирующих влияний, способность создавать эти детерминанты, то есть способность преобразовывать то, что его детерминирует, в данном ракурсе рассматривается как сложная интегративная характеристика личности, отражающая ее активно-избирательное, инициативно-творческое, преобразовательное отношение к себе, к деятельности, к миру и жизни в целом [1]. Субъект одновременно самоопределяется и по отношению к внутренней (диктуемой намерениями, желаниями), и по отношению к внешней необходимости, которая также выступает как внутренняя необходимость, и в их соотношении, в способе связывания и проявляет себя как субъект [17]. В ряде случаев именно субъект определяет меру субъектной включенности и меру собственного творчества в сферах своей социальной жизнедеятельности. По сути, речь идет о самоопределении границ активности субъекта, основанием которого могут выступать, к примеру, система субъективных отношений (ценностные ориентации, установочные комплексы, социальные представления, уровневые характеристики субъективного благополучия и т. д.), ценностная иерархия деятельностей и сфер жизни, в которых личность видит главную сферу самореализации;

критерии измерения жизненных успехов и неудач, их «подвижности».

Вместе с тем очевидным является и то, что социальная активность субъекта имеет как внешние границы, так и внутренние, связанные с изменением ее качественного проявления.

Отметим тот факт, что феномен «границы», привлекавший внимание многих исследователей достаточно длительное время, рассматривался через ее регламентирующую роль, «обстоятельства». В этом отношении, опираясь на работы представителей немецкой классической философии, А.С. Шаров отмечает, что человек может быть только «о-граниченным», так как граница придает бытию определенность [20]. «Лишь в своей границе и благодаря ей нечто есть то, что оно есть» [3, с. 230]. Между тем граница, по мнению автора, это такое взаимодействие субъекта и объекта, в процессе которого субъект определяет иное и себя (когнитивно, аффективно и конативно), а также рефлексивно организует свою психическую активность. Реализуя онтологический подход, А.С. Шаров приходит к выводу, что в процессе такого взаимодействия происходит дифференциация и интеграция границ активности посредством дифференцирующих и интегрирующих регулятивных актов [20, с. 119-122]. Это приводит, на наш взгляд, не только к возникновению новых границ активности («простраиванию» границ), но и к порождению различных интегративных новообразований (например, ценностно-смысловых, эмоционально-оценочных, социально-когнитивных), выступающих вместе с тем регуляторами социальной активности субъекта.

Раскрывая характеристики границ взаимодействия личности и среды, К. Левин подчеркивает их диалектический характер: с помощью границ, обособляясь в жизненном пространстве, личность включается в него как часть [9]. Точнее, границы взаимодействия человека и мира связывают личность и мир, субъекта и объект и устанавливают взаимоотношение быть вместе [21]. Результатом постоянного взаимодействия субъекта и

внешней среды, а также подвижности границ является феномен «субъективное пространство» или «бытийное пространство личности». Важно отметить, что именно на границе взаимодействия проявляется субъектность личности, выражающаяся с одной стороны, в стремлении к самореализации как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира. При этом смысл бытия и самореализации личности как субъекта состоит не только в присвоении и персонификации нечто из среды, но также и в трансляции чего-то в социальный мир [7].

Между тем в процессе социализации личности происходит последовательное расширение границ своего бытийного пространства: первичное включение в ближайшее семейное окружение; контактные группы и коллективы; различные области профессиональной и внепрофессиональной деятельности; наконец, в целостную систему социальных отношений. Источником же такого расширения границ активности субъекта, согласно представлениям Г. Дилигенского, является потребность в достижении двух противоположных целей: слияния с социумом и выделения своего «Я» в качестве автономной единицы [5]. Это говорит о том, что организация границ своего бытийного пространства является эффектом социализации личности. При этом весьма существенным является изучение факторов структурирования бытийного пространства личности, как внешних (социальные нормы, ожидания, ценности, особенности социальной ситуации и т. д.), так и внутренних (ценностно-смысловые образования, их представленность в субъектной позиции личности, субъективные отношения и переживания), взаимодействие которых определяет социальное содержание активности.

Однако расширение своего бытийного пространства не исключает факт преодоления границ. В этой связи особое внимание заслуживают представления В.А. Петровского об активизирующей функции границы [14]. Граница интерпретируется как центрация

активности на разграничительном стимуле, как побудительный мотив, «мотив границы», определяя его «как стремление субъекта пережить бытие на границе» [15, с. 16]. Соотношение числа случаев центрации на разграничительном стимуле, его соблюдения и игнорирования определяет направленность активности субъекта. Особое значение придается смысловой наполненности границы («предел», «переход» и «связь»), которая раскрывает ее регулятивный характер и порождает новые отношения субъекта к своему бытийному пространству.

Мотив границы обнаруживает себя в таких феноменах, как «граничное переживание» (М.К. Мамардашвили), «надситуативная активность», «бескорыстный риск» (В.А. Петровский), «недетерминированная возможность» (Д.А. Леонтьев).

«Надситуативная активность» фиксирует факт существования таких тенденций, в которых субъект возвышается над ситуацией, преодолевая ограничения, препятствия. Действуя в реализации своих исходных отношений, субъект выходит за рамки этих отношений и в конечном счете преобразует их [15, с. 64]. Вместе с тем, преодолевая ограничения, субъект преодолевает себя, реализуя свои субъектные возможности и потребности преодоления себя в подтягивании к общественно задаваемым «мотивам», целям, средствам, реализуя необходимость состояться и утвердиться в своей самости. В этом плане надситуативная активность личности выступает как способность действовать за пределами ситуативной необходимости, трансцендировать за границы предустановленного.

Преодоление границ, как отмечает М.К. Мамардашвили, сопряжено с граничным переживанием, посредством которого человек оказывается перед невозможностью возможного или перед возможной невозможностью [12]. В контексте сказанного, переживание проявляется и как результат успешности или неуспешности преодоления границ, и как интенция, связанная с возможностью удовлетворения личностью своих потребно-

стей и в целом реализации своих смысловых потребностей.

Ключевым для понимания границ активности, по мнению Д.А. Леонтьева, является «недетерминированная возможность» субъекта. Признавая «пространство возможного», автор отмечает, что трансформация возможности в действительность происходит только через недетерминированный выбор и решение субъекта. При анализе соотношения детерминированности и самодетерминации подчеркивается их динамический характер взаимодействия между необходимым (детерминированным) и возможным (самодетерминированным), подчеркивается, что механизмом установления границ и их преодоления является самодетерминация [10].

В целом, на наш взгляд, граница социальной активности предстает как сложное динамическое социально-психологическое образование, определяемое активностью самого субъекта, связанное с переживанием противоречия между детерминацией и самодетерминацией развития и существования; необходимостью и возможностью, социализацией и индивидуализацией субъекта социального бытия. Необходимо подчеркнуть диалектический характер границ: являясь результатом активности, границы обеспечивают выбор и реализацию различных форм активности преобразования (разрешения) трудных жизненных ситуаций, благодаря чему сужаются или расширяются, интегрируются или дифференцируются по отношению к своему бытийному пространству, и в целом реорганизуют его. Это свидетельствует о проявлении полифункциональности границы, прежде всего ее активационной, преобразовательной, регулятивной функций.

Не менее существенным является и то, что локализация границ собственного социального бытия в значительной мере определяется системой субъективных отношений человека к его элементам. В соответствии с идеями Б.Ф. Ломова, система «субъективно-личностных» отношений представляет многомерное субъективное пространство личности, каждое из измерений которого соответствует

определенному субъективно-личностному отношению к разным сферам бытия (например, профессиональное, семейное, экономическое, этническое и т. д.) [11]. В этой связи, на наш взгляд, критериальным основанием определения границ социальной активности личности выступает система ее субъективных отношений к бытийным пространствам, в которых она с различающейся степенью успешности реализует себя, претворяя свою субъективность и актуализируя ключевую модальность, которой наделен субъект – способность к преобразовательной активности. Однако, как показывает ряд исследований, проявление субъектности в разных сферах бытия весьма вариативно, что свидетельствует о сложности и многомерности ее критериальных параметров (к примеру, уровневых, функциональных и т. д.) [4; 6; 13].

В связи со сказанным особую значимость приобретают исследования социальной активности в соотношении с субъективным благополучием личности, выполненные в ракурсе «бытия на границе» или точнее, на наш взгляд, «социального бытия на границе», определяемое нами, как бытийное пространство отношений личности к себе, социальным системам разного уровня, в которые она включена.

Являясь одной из центральных характеристик личности, субъективное благополучие представляет собой социально-психологическое образование, отражающее множество взаимосвязей внешнего и внутреннего, проектирующееся в системе отношений и переживаний личности к самой себе, к различным пространствам своего бытия. Вместе с тем, как свидетельствуют данные теоретико-эмпирических исследований, субъективное благополучие является продуктом, «эффектом» социализации [2; 18].

Рассматривая социализацию как процесс присвоения норм, ценностей и эталонов путем вхождения индивида в социальную среду, в систему социальных отношений, связей, результатом которой выступает интернализация, то есть присвоение социальных норм и ценностей и их преобразование в собствен-

ные, весьма существенным является то, что преобразование социального опыта предполагает активность личности в его последующей реализации через систему субъективных отношений и переживаний. В контексте сказанного смысловая наполненность границы внешнего и внутреннего в данном случае предстает и как «переход», и как «связь».

Т.Д. Марцинковская обосновывает необходимость обращения к дискурсу «социализация – индивидуализация» для рассмотрения динамики изменений внешних и внутренних границ через модус переживания. Переживания, интернализуя приобретаемые знания, соотносят их с личностными ценностями, установками, представлениями, наполняя их «своим» содержанием и смыслом, одновременно оценивая (или переоценивая) себя в их соответствии [13]. Постигая содержание своего бытийного пространства и вырабатывая определенное отношение к нему, согласовывая при этом внешние и внутренние условия, возможности и ограничения, личность самоопределяется в способе организации своих отношений, своего социального бытия. Бытие социального, как отмечают некоторые исследователи, структурируется в границах социальной субъективности, которая самоопределяется на пределе смысла, достигающего полноты на границе [7]. Благодаря переоценке, переосмыслению личностных позиций, жизненных целей переживание придает направленность ценностно-смысловой организации субъективных отношений личности к сферам социальной жизнедеятельности и своей причастности к ним. В этом случае, на наш взгляд, переживание выступает в качестве интранаправленного механизма субъективной локализации границ, их преодоления, согласования, перехода или игнорирования. Не является исключением и то, что переживание само может выступать в качестве ограничения, сдерживания или блокирования проявляемой личностью активности или, иначе говоря, выступать границей внутреннего.

В целом отметим, что, с одной стороны, субъективное благополучие личности как

система отношений и переживаний «оформляется» на «пересечении» границ взаимодействия со своими бытийными пространствами, в которых происходит ее самореализация, характеризующаяся дифференциальной избирательностью собственной активности, субъектной позицией личности. С другой стороны – выступает механизм регуляции подобной избирательности или, иначе говоря, субъективной локализации границ активности субъекта социального бытия.

Данные ранее выполненных нами исследований могут служить подтверждением того, что механизм регуляции субъективной локализации границ активности субъекта социального бытия выступает переживание субъективного благополучия (или неблагополучия) [2]. Уточним, что основанием субъективного благополучия личности являются иерархия эмоционально-оценочных отношений, которые образуют систему, структурированную по степени значимости и обобщенности (от связей субъекта-личности со всей действительностью до связей с отдельными ее сторонами или явлениями). Вместе с тем субъективное благополучие – сложноструктурированное образование, представляющее собой единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Взаимосвязь этих компонентов осуществляется через сопровождающие их функционирование эмоциональные состояния в общем чувстве удовлетворенности (или неудовлетворенности). Когнитивное содержание субъективного благополучия составляют комплекс установок к основным сферам социальной жизнедеятельности, представления о должном, ценностные ориентации, которые определяются как социально обусловленная общая направленность, как отношение личности к самому себе, к целям жизнедеятельности, к средствам удовлетворения этих целей, то есть к обстоятельствам жизни (ограничениям).

Согласно нашим исследованиям, переживание соотношения меры значимости ценности и воспринимаемой субъектом степени ее реализации определяет не только границы

бытийных пространств, но и границы развиваемой активности, субъектной включенности при достижении формулируемых для себя целей (эмпирическое исследование выполнено на выборке молодежи ($n=180$), в качестве диагностического инструментария нами применен комплекс психодиагностических методик: методика «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой; «Шкала субъективного благополучия» М.В. Соколовой; «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной). Прежде всего, необходимо отметить, что фактором благополучия, как свидетельствуют данные нашего исследования, является реализация ценности «свобода как независимость в поступках», фактором неблагополучия – зависимость от поддержки окружающих, трудности в установлении близких межличностных отношений. Это приводит к мысли, что содержательной наполненностью границы субъективного благополучия – благополучия личности молодежи выступает, прежде всего, степень реализации свободы и независимости. Вместе с тем обобщенная интерпретация полученных результатов позволяет констатировать, что согласованность ценностно-смысловой сферы или, иначе говоря, соотношение меры значимости ценности и воспринимаемой субъектом степени ее реализации в тех или иных сферах социальной жизнедеятельности определяют «зону напряженности», что соответствует, на наш взгляд, субъективной локализации границ активности субъекта. Можно полагать, что в зависимости от локуса субъективного благополучия наблюдается подвижность этих границ, отражающая вектор «разрешения» напряжения и характеризующая модусы бытийных пространств личности. Так, например, в выборке «благополучных» «зона напряженности» представлена сферой семейных отношений, у «неблагополучных» – диапазон «напряженных» сфер шире: семья, любовь, материальное благополучие. Стоит отметить, что переживание благополучия не исключает сомнений в реализации желаемого. Однако «разрешение»

внутренней напряженности у «благополучных» связано с проявлением активности в установлении социальных контактов, независимости, просоциальности, креативности, творчества, которые реализуются практически во всех сферах социальной жизнедеятельности, что свидетельствует о разворачивании социальной активности за счет расширения, смещения границ бытийных пространств. И напротив, у лиц с низким уровнем субъективного благополучия «разрешение» внутренней напряженности сопряжено с ожиданием поддержки окружающих, проявлением прагматизма, стремлением к признанию сверстниками, достижения престижа преимущественно в сферах общественных отношений, увлечений и профессиональных интересов. Иначе говоря, в зависимости от уровня субъективного благополучия наблюдаются существенные различия и в содержании социальной активности, и в диапазоне ее сфер проявления, и, следовательно, субъективной локализации ее границ.

В целом необходимо отметить, что проведенный анализ проблемы границ социальной активности в соотношении с субъективным благополучием свидетельствует о ее сложности и многоаспектности, требующей дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Борытко Н.М., Мацкайлова О.А. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока. – Волгоград, 2002. – 213 с.
2. Бочарова Е.Е. Уровневые характеристики в структуре субъективного благополучия личности молодежи // Акмеология. – М., 2012. – № 1 (41). – С. 63-69.
3. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – М., 1999. – 316 с.
4. Демин А.Н. О границе преобразовательной активности субъекта // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М., 2009. – С. 107-120.
5. Дилигенский Г.Г. Проблема теории человеческих потребностей // Вопросы философии, 1976. – № 9. – С. 37-42.
6. Ишкова М.А. Феномен границы в детерминации активности ребенка: Дис. ...канд. психол. наук. – М., 1998. – 140 с.
7. Калинин В.К. Границы в культуре и культура на границах // Журнал практического психолога: научно-практический журнал, 2009. – № 2. – С.42-69.
8. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии, 1984. – № 3. – С. 25-32.
9. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб., 2000. – 368 с.
10. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии, 2011. – № 1. – С. 3-28.
11. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал, 1981. – Т. 2. – № 1. – С. 3-13.
12. Мамардашвили М.К. Философские чтения. – СПб., 2002. – 832 с.
13. Марцинковская Т.Д. Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире // [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн., 2009. – № 3(5). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.04.2012).
14. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
15. Петровский В.А. Человек над ситуацией. – М., 2012. – 559 с.
16. Сухобская Г.С. Социальная и социально-психологическая зрелость: основы идентификации личности в образовательном процессе // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М., 2007. – Вып. 5. – С. 215-218.
17. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М., 1966. – 234 с.
18. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. – Саратов, 2004. – 180 с.
19. Шамионов Р.М. Личность как субъект отношений и взаимоотношений // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика», 2011. – Вып. 1. – Т.11. – С. 94-99.
20. Шаров А.С. Онтология психологических механизмов рефлексии // [Электронный ресурс] Вестник Омского государственного педагогического университета, 2006 // www.omsk.edu (дата обращения: 20.05.2012)
21. Eckartshoff R. Maps of the Mind: The Cartography of Consciousness // The Metaphors of Consciousness. – New York – London, 1981. – P. 46.

УДК 159.9:316.35

Булгаков А.В.

Московский государственный областной университет

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ КАК ИНДИКАТОР И ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОРГАНИЗАЦИИ: СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ

A. Bulgakov

Moscow State Regional University

THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF INTERGROUP ADAPTATION AS AN INDICATOR AND MANAGEMENT TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATION: SOCIO-COGNITIVE ANALYSIS

Аннотация. Приведены результаты социально-когнитивного анализа структуры проявления межгрупповых адаптационных механизмов в реальных экономических организациях торговли и оказания услуг Московской области. В ее основе комплементарное совмещение теории управления знаниями, организационных приложений теории сложных систем в понимании Д. Сноудена и авторской концепции межгрупповой адаптации в организациях. Эмпирически доказана прогностическая возможность диагностики структур механизмов межгрупповой адаптации для определения когнитивных областей Cynefin нахождения организации, включая мерцающую зону. Полученные результаты направлены на оптимизацию профессиональной деятельности организационного психолога.

Ключевые слова: межгрупповая адаптация, социально-когнитивный анализ, организационное развитие, теория управления знаниями в организации, организационная типология Cynefin.

Abstract. The article presents the results of the socio-cognitive analysis of the structural manifestations of intergroup adaptive mechanisms, existing in real economic trade and services organizations of Moscow Region. It is based on the combination of complementary knowledge management theory, organizational applications of the complex systems theory (through the viewpoint of D. Snowden) and the author's conception of intergroup adaptation in organizations. The author empirically proved the prognostic possibility to give a diagnosis of the structural mechanisms of intergroup adaptation. That enables to determine the cognitive domains Cynefin of the organization, including the shimmering zone. The results are intended to optimize the professional activities of the organizational psychologist.

Key words: intergroup adaptation, socio-cognitive analysis, organizational development, theory of knowledge management in organizations, organizational typology of Cynefin.

Зарубежные и отечественные социальные психологи [2; 9] и практики [7] разрабатывали диагностические и коррекционные средства оптимизации управления организационными системами, основанные на изучении межгрупповых отношений и взаимодействий [1]. Однако следует признать, что в условиях современной России разработка психологических инструментов диагностики и коррекции организации с целью изменения ее организационной культуры, группового сознания находится практически в начальной точке осмысления и адаптации зарубежного опыта, выдвижения теоретических концепций, инициативного экспериментирования в рамках написания научных работ, выполнения отдельных заказов предприятий и учреждений. Авторская концепция межгрупповой адаптации (МГА), являясь теорией среднего уровня, по Р. Мертону [10], позволяет посмотреть на проблему с новой стороны, внести существенные дополнения к имеемым представлениям о психологии организаций. Концепция МГА обоснована в ходе теоретического анализа и эмпирического исследования, проведенного в реальных условиях ВМФ России [3]. Выявлены закономерности, сформулированы принципы изучения и управления, апробированы механизмы, стратегии МГА. Ре-

© Булгаков А.В., 2012.

зультативность концепции МГА подтверждена на примере организаций образования [4], оказания социальной, психологической и медицинской помощи [6], общественных этнокультурных организациях [5]. Все эти организации объединяет, во-первых, принадлежность к доминирующей организационной субкультуре «Порядок», с ее иерархичностью отношений, направленностью внутрь организации, сходной по структуре системой ценностей – понятий, относящихся к ментальной сфере «русской модели управления». Во-вторых, организации близки друг к другу основными формами проявления когнитивного компонента межгрупповых взаимодействий, лежащих в основе генезиса МГА. В-третьих, для оптимизации управления этими организациями использовались выявленные и апробированные релевантные социально-когнитивные индикаторы МГА в организациях: коэффициент адекватности восприятия ситуации МГА ($KB_{срга}$) ее участниками [3], дизайн МГА в организации [4], психологическое время в организации [8].

Межгрупповая адаптация (МГА) в организации представляет собой процесс оптимизации взаимодействия входящих в нее групп, характеризующихся соответствующими субкультурами, основу которых составляют мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие и интегральные компоненты [3]. Межгрупповые взаимоотношения, с одной стороны, способны раскрывать природу межгрупповых процессов и выступать в качестве объяснительного принципа поведения групп, а с другой стороны, – детерминировать процессы и результаты их деятельности, тем самым влияя на основные бизнес-процессы в организации [1].

В рамках дальнейшей диверсификации концепции МГА в статье будет проведен социально-когнитивный анализ структуры психологических механизмов межгрупповой адаптации на примере профессиональных групп с различным статусом в реальных экономических организациях. Подчеркнем главную особенность такого вида анализа: он фокусирует внимание не

на статус группы, социально-когнитивный анализ касается, прежде всего, различных структурных уровней фрактальных следов взаимосвязанных группового и индивидуального полей сознания и восприятия взаимодействующих групп. Основное содержание когнитивного компонента межгрупповой адаптации – самодостаточные смыслы, идеи или парадигмы.

Каждая организация имеет свой жизненный цикл. Когда она изменяется, переходя в новую фазу жизненного цикла, реализуются вполне предсказуемые модели поведения членов всех групп организации. На каждом этапе цикла системы обнаруживают определенные узлы напряженности – трудности или временные проблемы, с которыми они должны справляться. Иногда организация оказывается не в силах справиться со своими проблемами самостоятельно. Тогда требуется внешнее вмешательство, подключение внешних усилий разной направленности для выведения системы из затруднительного положения. Здесь четко определяется место профессиональной деятельности организационного психолога. В ходе организационной диагностики психолог-консультант, как правило, отвечает на следующие основные вопросы: 1) на каком этапе развития находится организация; 2) каковы сильные и слабые стороны организации; 3) в чем состоят основные проблемы организации и как они соотносятся друг с другом; 4) какой стратегии в настоящий момент придерживается организация; 5) какова реальная структура организации, есть ли дублирование функций или какие-либо функции «провисают»; 6) каково состояние основных систем в организации – системы управления (включая систему принятия решений и контроль), маркетинга, системы управления персоналом (включая систему стимулирования), систему внутренних коммуникаций; 7) какая в фирме сложилась организационная культура; 8) какова неформальная структура организации; 9) кто является ключевыми сотрудниками, основные плюсы и минусы сотрудников и другие вопросы.

В полной мере выполнить приведенный алгоритм действий позволяет методическая система Cynefin (Cynefin Framework) Дейва Сноудена КМ-эксперта, руководителя центра, специализирующегося на консультировании организаций по вопросам управления знаниями (КМ – Knowledge Management) и организационных приложений теории сложных систем. Система Д. Сноудена может служить подспорьем в коллективных обсуждениях и принятии решений в сфере организационного развития, особенно в тех случаях, когда должны учитываться сложные, нелинейные аспекты ситуации. Приведем некоторые ее положения, важные для проведения социально-когнитивного анализа структур психологических механизмов межгрупповой адаптации в организации (по материалам русскоязычного сайта Р. Уфимцева «Ателье ER» <http://www.metaphor.ru> и перевода сайта Cognitive Edge <http://cognitive-edge.com/>).

Д. Сноуден типологизирует организации (порядок, упорядоченность, сложность, хаос) по определенному способу восприятия и понимания проблемы или ситуации – от того, к какой области мы отнесем проблему, будет зависеть стратегия нашего мышления – как мы будем воспринимать ситуацию и какие выводы делать. Области Cynefin имеют странные, неровные границы между областями, по

замыслу Д. Сноудена, такая визуализация должна показать отличие Cynefin от других четырех клеточных матриц, широко распространенных в психологии и бизнес-науках – смысл осей X или Y здесь не особенно важен (рис. 1).

Known (порядок) – область простого порядка, в которой у событий и явлений есть явные и однозначные причины и они всегда приводят к определенным и неизменным следствиям. Благодаря этому можно точно предсказывать результаты того или иного действия, делать точные прогнозы результатов управленческих решений. Когнитивная последовательность действий в этой области: 1) воспринять входные данные; 2) **классифицировать** их (отнести ситуацию к той или иной категории); 3) отреагировать оптимальным образом (оптимальные ответы по категориям известны заранее или их можно легко вычислить из входных данных). Для этого могут быть написаны точные и относительно простые инструкции участникам совместной деятельности.

К этой области принадлежат организации, построенные на ясных и жестких кодексах, уставах, инструкциях, правилах, которые призваны однозначно руководить поведением людей в той или иной ситуации. Частый спутник таких организаций – раз-

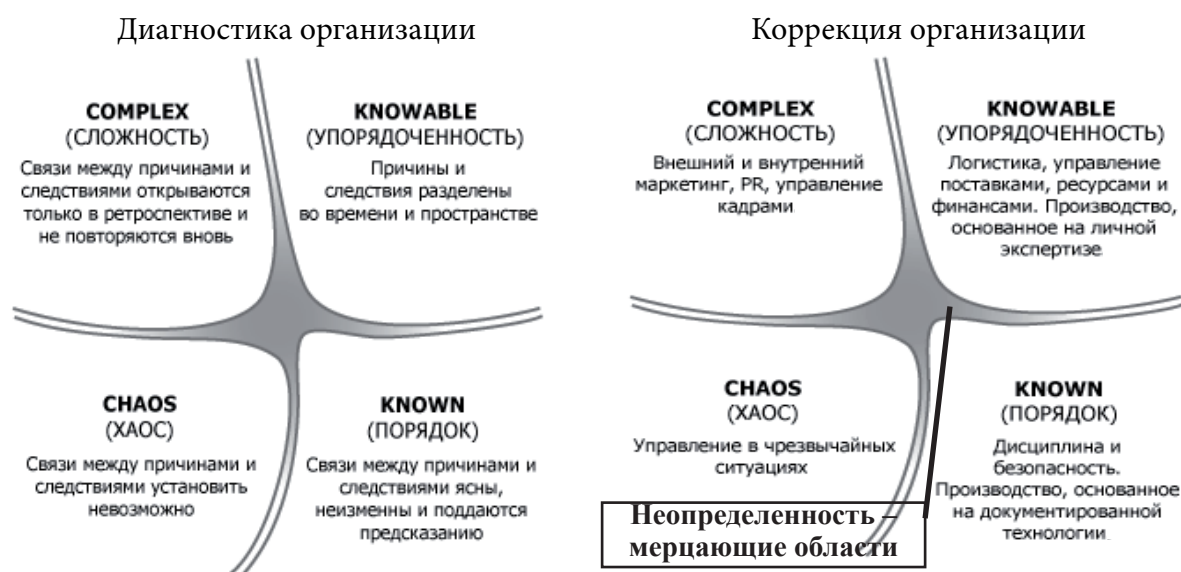


Рис. 1. Типология областей организаций Cynefin по Д. Сноудену (2006)

витая бюрократия (в смысле значительной роли формальных, документальных сторон управления). Обмен знаниями заключается в выучивании свода правил и тренировке их использования. Сильная сторона таких организаций – высокая производительность, слабая сторона – риск выхода ситуации из спектра, охваченного правилами. В этом случае участники организации лишаются возможности адекватной реакции на события. Типичный стиль лидерства – иерархический, важнейший аспект деятельности руководителя – распределение бюджета. К этой же области могут быть отнесены производственные процессы, если их технология не слишком сложна.

Knowable (упорядоченность) – область сложного порядка. Здесь, как и в области простого порядка, происходящее обусловлено твердыми причинами и следствиями, но связи между ними запутаны. В этой области не всегда достаточно ресурсов и времени. Именно здесь хорошим вариантом для решения проблем организации является поиск эксперта, который бы мог эффективно анализировать переплетение причин и следствий и предоставлять нам рекомендации. Когнитивная последовательность действий в этой области: 1) воспринять входные данные; 2) **проанализировать** их (самостоятельно или с помощью эксперта); 3) отреагировать в соответствии с советом эксперта или результатами анализа. Использование логического и математического исследования (в том числе и изощренными, сложными методами) лежит в этой области.

К этой области относятся организации, основанные на собственной системе понятий, моделей, практик. Это экспертные, профессиональные сообщества. В отличие от организаций в области порядка, обучение направлено не на усвоение правил, а на усвоение языка, моделей, способа мышления, принятых в данном сообществе. Для поддержки и прояснения статуса своих членов такие организации используют системы сертификации. Главная когнитивная особенность этого типа организации – постепенное, вместе с

развитием ее системы понятий и языка, снижение восприимчивости к новым идеям, которые выходят за рамки сложившейся системы представлений. Чтобы компенсировать этот недостаток, простые призывы о важности новых идей бесполезны. Руководство организации должно время от времени «встряхивать» (Н. Макиавелли) складывающиеся традиции мышления, формулирования идей, чтобы совладать с ростом консерватизма и косности в организации.

Типичный стиль лидерства – олигархический, коллегиальный. Чтобы эффективно справляться с ситуациями области упорядоченности, нужно обладать наработанными знаниями и опытом по реализации широкого круга бизнес-функций, связанных с управлением ресурсами и финансами организации, логистикой, управлением поставками, являющимися производственными функциями, которые опираются не на простые технологии, а на личный опыт специалиста.

Complex (сложность) – область сложных нелинейных систем, где необходимо **изучение конфигураций или конфликтующих идентичностей в системе предприятие – рынок, возникающих в результате взаимодействия большого числа групп и ситуаций**: «В этих взаимодействиях имеются свои причины и следствия, но большое число агентов и еще большее число взаимодействий между ними не позволяют для понимания ситуации использовать классификацию или анализ». Возникающие конфигурации кажутся объяснимыми только ретроспективно – такие конфигурации воспринимаются, объясняются, но не предсказываются. Их повторение возможно, но нет опоры на них как на прочные закономерности, потому что конфигурации изменчивы, в них скрыты элементарные взаимодействия, не позволяющие предвидеть развитие событий. Когнитивная последовательность действий в этой области: 1) провести тестирование, зондирование ситуации, чтобы выявить, «разбудить» возможные конфигурации; 2) воспринять и наблюдать возникающие конфигурации; 3) отреагировать, стараясь зафиксировать желательные конфи-

гурации, дестабилизировать нежелательные, провести серию небольших вмешательств в ситуацию, чтобы сделать возникновение нужных нам конфигураций более вероятным. Д. Сноуден подчеркивает, что для успешного восприятия и понимания в этой области требуется множественность точек зрения на ситуацию. Здесь важно не спешить с выводами, «хватаясь» за первую знакомую конфигурацию, а спокойно и сосредоточенно наблюдать, искать новые альтернативные понимания ситуации.

К этой области относятся организации, связывающие своих членов общими идеями и ценностями, общими переживаниями. К этому типу организаций относятся разнообразные социальные сети, в частности, современные сетевые сообщества в Интернете, рынки как социальные системы. Организации в области сложности цементируются доверием и взаимными обязательствами ее членов, добровольным стремлением к сотрудничеству. Обмену знаниями способствуют нарративные техники, в частности использование историй.

Лидерство в области сложности базируется на основе естественно возникающего авторитета, это матриархальный или патриархальный стиль. К области сложности относятся организации, в которых число значимых факторов принципиально превышает возможности анализа.

Chaos (хаос) – область связи между причинами и следствиями, кажется, отсутствуют. Ситуация хаотична, турбулентна. Достоверно отнести происходящее к какой-либо знакомой категории невозможно. Анализ ситуации не поддается. Неопределенность ситуаций в области хаоса создает впечатлительные их «опасности», «дискомфорта». Даже если видеть в этом хаосе корни будущего порядка, требуется смелость и решительность, чтобы начать действовать в таких условиях. Вероятно, единственная разумная когнитивная последовательность действий в этой области: 1) действовать быстро и решительно против хаоса и неопределенности; 2) наблюдать немедленную реакцию на свои действия;

3) корректировать свои действия и энергично действовать дальше. Эта тактика должна вывести, в конце концов, в одну из трех остальных, более «комфортных» областей.

Очень важно понимать, что именно **область хаоса – источник инноваций и коренных перемен**. Именно тут различные уровни систем переплетаются в одном сингулярном узле, так что переход с уровня на уровень тут прост (вверх или вниз...). Поэтому в поисках изменений иногда целесообразно погружаться в область хаоса сознательно, хотя это не может обходиться без риска.

К этой области принадлежат организации, которые переживают структурный кризис, находящиеся в процессе разрушения или перестройки. В таких условиях необходимо кризисное управление, быстрые и энергичные шаги, направленные на сохранение контроля и вывод организации из области хаоса. Для успеха организации нужно, чтобы на первые роли в ней вышли люди, которые способны принимать решения и действовать в условиях крайней неопределенности. Область хаоса поддерживает тиранический или харизматический стиль лидерства. К области хаоса можно отнести управление в кризисных или авральных ситуациях. Однако в редкой организации отсутствуют зоны «перманентного хаоса», которые часто располагаются на стыках зон ответственности различных подразделений. Другой источник хаоса в организациях – вносимые руководством реорганизации и новшества, которые на первых этапах создают хаос.

Disorder (неопределенность) – в таких обстоятельствах у членов организации проявляется склонность относить проблему к той области, в которой они ощущают себя уверенней всего. Типичные ролевые функции исполняются следующим образом. «Законник» стремится создать правила и настойчиво их придерживаться; «Эксперт» склонен организовывать исследования и накапливать данные; «Политик» стремится увеличить количество и диапазон своих контактов; «Диктатору» по нраву идея воспользоваться хаосом как шансом получить абсолютный

контроль. В область неопределенности помещаются те аспекты ситуации, относительно которых согласие у членов взаимодействующих групп пока не достигнуто. Задачей коллективной дискуссии, организуемой психологом-консультантом, является постепенное сужение области неопределенности и достижение согласия между участниками о том, к какой области следует относить ситуацию, ее различные аспекты, а следовательно, достигается согласие и о том, как нужно понимать проблему, какие решения принимать и какими методами действовать.

Область неопределенности – это мерцающие зоны когнитивного компонента психологии организации, которые являются одновременно и особыми областями коллективного сознания целого сообщества, и особыми областями индивидуального сознания. Говоря образно, в стиле Франсуазы Саган: они – отражение солнца над океаном в капле холодной воды.

После достаточно подробного изложения основ методической системы Сунефин Дейва Сноудена проведем социально-когнитивный анализ структуры психологических механизмов межгрупповой адаптации специалистов и их руководителей реальных экономических организаций Московской области ОАО «АромаЛюкс» и СПСР-экспресс. (Эмпирический материал получен в рамках дипломного исследования Галины Воронцовой (2012), выполненного под руководством автора статьи). Полученные результаты соотнесем с методической системой Д. Сноудена. В исследовании Г. Воронцовой была поставлена цель – осуществить сравнительный анализ структуры механизмов межгрупповой адаптации в организациях торговли и сферы услуг, результаты которого позволят повысить эффективность работы персонала в организации. В качестве гипотезы выдвинуто предположение о том, что различие в деятельности организаций торговли и сферы услуг с одинаковой эффективностью вносит вклад в структуру проявления психологических механизмов межгрупповой адаптации групп с различным статусом: межгрупповая неадап-

тированность, организационная идентификация, совместная деятельность (мотивационный и адаптационный потенциал) групп. Для проведения исследования был разработан диагностический комплекс, включающий в себя методику оценки эффективности работы персонала (авторская анкета); адаптированные варианты: теста «Мотивационный профиль» П. Мартин и Ш. Ричи, методики оценки организационной культуры К. Куинн и Р. Камерон, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерс, Р. Даймонд. Эмпирическую базу исследования составили сотрудники торговли и сферы услуг в количестве 40 человек: 20 человек из организации ОАО «АромаЛюкс» – 2 группы сотрудников: продавцы-консультанты (15 чел.) и администраторы (5 чел.) магазина Рив Гош; 20 человек из организации СПСР-экспресс – также 2 группы: менеджеры отдела продаж (5 чел.) и сотрудники отдела телефонных продаж (телесетей).

Для исключения влияния других переменных (эффективность, жизненный цикл, демографический состав организации) было проведено изучение этих характеристик организаций. Так, анализ эффективности работы персонала и анализ организаций ООО «Арома-Люкс» и «СПСР-экспресс» позволили уравнивать исследуемые выборки по критерию эффективности сравниваемых организаций. По другим показателям получены следующие данные. Обе исследуемые организации – сравнительно молодые и быстро развивающиеся. Они имеют много филиалов и огромный персонал сотрудников. В их деятельности много схожего: полное и качественное удовлетворение потребностей клиентов в соответствии с торговым профилем организации и, как следствие, получение максимальной прибыли, – но все-таки одна организация занимается продажей товаров, другая – реализует услуги. Профессиональные функции сотрудников в организациях торговли и сферы услуг пересекаются. Продавцы-консультанты / менеджеры отдела продаж, администраторы / менеджеры отдела телесетей имеют схожие обязанности.

Методика «Оценка эффективности работы персонала» определила эффективность работы персонала по группе «Арома-Люкс», она составляет 87,75 %, что соответствует высокому уровню профессионализма сотрудников магазина. Организация «СПСР-экспресс» показала схожие результаты – 89,5 %, что также соответствует высокому уровню эффективности работы персонала. Все члены групп организаций прошли аттестацию по показателям рейтинга, ни один сотрудник не получил неудовлетворительную оценку, все показали удовлетворительные показатели эффективности труда, оказывают определенный вклад в работу компании.

Таким образом, сравниваемые организации находятся на одной стадии развития – роста; демографически равны – одинаково молоды, имеют примерно равный усредненный опыт профессиональной деятельности своих сотрудников; организации работают с высокой эффективностью в своих областях деятельности. Однако такие организации, по методу Дейва Сноудена, могут быть классифицированы входящими как в область *Known (порядок)*, так и сложных нелинейных

систем – *Complex (сложность)*, возникает неясность с последующими управленческими действиями. Проверим данное предположение.

Для преодоления когнитивного диссонанса между наблюдаемым поведением организации и внутренним ее состоянием было проведено выявление вкладов психологических механизмов межгрупповой адаптации в налаживании межгруппового взаимодействия в организациях. Основу составила трехфакторная модель МГА. В работе Г. Воронцовой подробно представлены результаты исследования. Нас же интересует вопрос, в каких областях находятся сравниваемые организации и какие рекомендации сверх того, что сформулировал молодой исследователь, мы можем представить руководству компаний, исходя из метода Д. Сноудена.

На рис. 2 и рис. 3 представлены обобщенные показатели факторных структур МГА соответственно в организациях «Арома-Люкс» и «СПСР-экспресс». Линейные тренды на рис. 2 и рис. 3 пересекаются на адаптационном факторе, по сути, именно он и является точкой бифуркации состояния дел в организации.

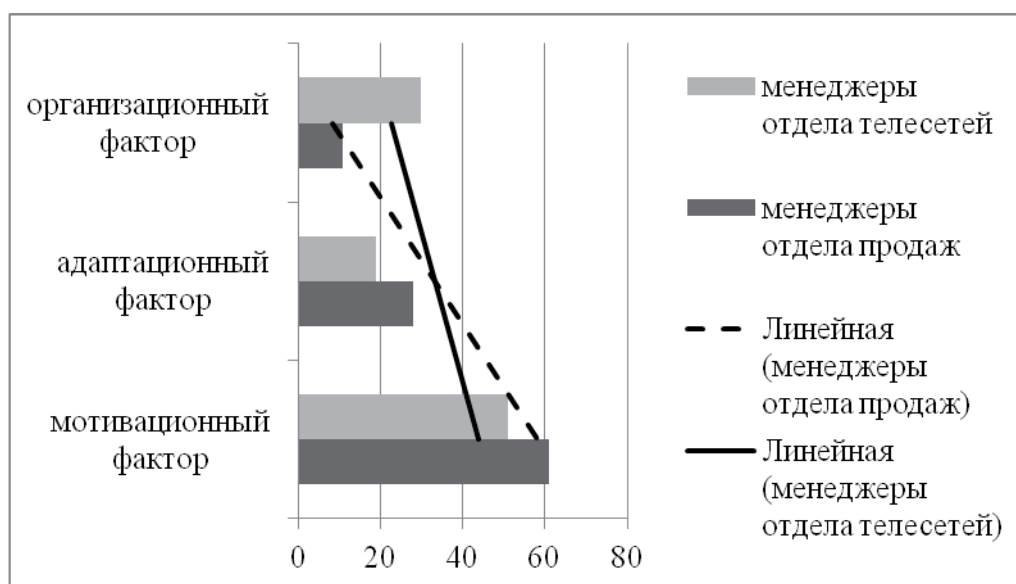


Рис. 2. Факторные структуры МГА «СПСР-экспресс» (n=20, в %)

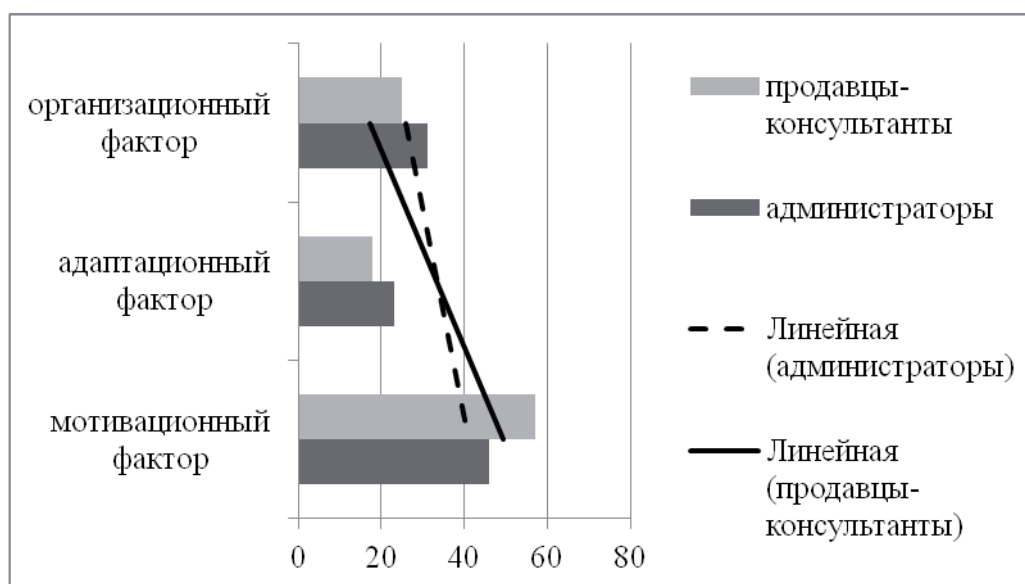


Рис. 3. Факторные структуры МГА «Арома-Люкс» (n=20, в %)

Адаптационный фактор в обеих организациях показывает как на достаточно устойчивый уровень межличностной адаптации линейных руководителей и подчиненных, так и на такой же уровень адаптации всех сотрудников вне зависимости от занимаемого статуса в организации к самой организации.

Говорит ли это о том, что обе организации находятся в стабильном состоянии? С точки зрения традиционной адаптационной парадигмы – да. Действительно, организация успешно осуществляет свою деятельность, зачем изменения, но успешная социально-психологическая адаптация персонала не дает возможности роста самой организации. Персонал чувствует себя комфортно, устойчиво и не стремится развиваться дальше, всех все устраивает. Напрашивается рекомендация из Никколо Макиавелли – встряхнуть организацию, внести элемент неадаптивности. Ведь неадаптивность является активностью (В.А. Петровский). Возможно, для выхода на дорогу развития необходимо дестабилизировать ситуацию в коллективе: устранить «равенство» начальников и подчиненных через введение лидеров, сотрудников, обладающих мотивацией достижения, дифференцировать заработную плату, ввести измененную систему оплаты труда, создать ситуацию социаль-

ной напряженности. И тогда вслед за включенными лидерами потянется оставшийся персонал, что приведет к улучшению показателей компании, а следовательно, приведет и к росту организации в целом. Или, может быть, лучше использовать различия, возникшие на уровне организационного и мотивационного факторов?

Изучив МГА в организациях торговли и оказания услуг, получив конкретные данные по каждой из них, можно использовать коэффициент адекватности восприятия ситуации межгрупповой адаптации (КАВСМГА) [3] сотрудников организаций. Он измеряется в показателях г-Спирмена между факторными профилями руководителей и подчиненных и может сказать о статистическом уровне различий полученных профилей.

Для «Арома-Люкс» $КАВСМГА = 0,98375$, $p < 0,001$, что говорит о принадлежности организации к области простого порядка (Known), предложенные выше рекомендации по управлению развитием организации могут дать положительный результат.

Особый интерес вызывают результаты по «СПСР-экспресс», где $K_{АВСМГА} = 0,0773784$, $p < 0,05$. Для такой небольшой выборки полученный коэффициент может говорить о принадлежности организации одновременно к

области сложного порядка (*Knowable – упорядоченность*) – и к области сложных нелинейных систем (*Complex – сложность*). Поэтому управленческие воздействия по организационному развитию требуют большей глубины понимания когнитивного аспекта МГА.

Особое напряжение между взаимодействующими группами вызывает различие в мотивационном факторе. Так, менеджеры отдела продаж (линейные менеджеры организации) не желают быть креативными в своей работе. Они работают по плану и не хотят открываться для новых идей. У них выявлена отрицательная тенденция любопытства и не тривиального мышления. Приведенные показатели соответствуют содержанию профессиональной деятельности: в транспортной сфере очень важна пунктуальность и четкая схема, поэтому менеджерам отдела продаж важно работать по плану. Они не могут внести свои идеи, так как они не обязательно будут правильными и приемлемыми. Для исключения рутины эта группа сотрудников стремится находиться в состоянии приподнятости, готовности к действиям (в любой момент оформить вызов курьера или отследить состояние отправки). У них выявлена потребность в совершенствовании, росте и развитии, отсутствие потребности в социальных контактах, налицо высокая степень недоверчивости в отношениях с клиентами и с коллегами.

Мотивационный фактор менеджеров отдела телесетей характеризуется низким стремлением к повышению заработной платы, она их удовлетворяет, поэтому в стимуляции данной группы неверным будет использовать повышение оклада. Для этих сотрудников организации важнее потребность в социальных контактах и самосовершенствовании, они хотят разнообразить свою деятельность и избежать рутины, внести в свою среду изменения, быть в состоянии приподнятости, показать готовность к действиям, переменам, создать тесные связи с коллегами, которым доверяют. Для менеджеров отдела телесетей важным является признание со стороны других людей, но руководить ими они не хотят.

Этот показатель указывает на симпатии к другим и хорошие социальные взаимоотношения. Эти результаты показывают, что организация находится в области сложного порядка (*Knowable – упорядоченность*).

Организационно-субкультурные факторы для группы линейных менеджеров «СПСР-экспресс». Группа ориентирована на результаты, главным для них является выполнение поставленной задачи. Сотрудники соперничают между собой, требовательны к себе и окружающим. Их удовлетворяет организационная культура порядка. Характерно формализованное и структурированное место работы. Управление осуществляется через сложившиеся и имеющиеся процедуры. Главным является поддержание плавного хода деятельности.

Для менеджеров отдела телесетей (подчиненная группа) не важно поддерживать плавный ход деятельности. Группа не хочет подчиняться формальным правилам. Эти менеджеры отрицают имеющуюся организационную культуру порядка, хотят иметь организационную культуру творчества. Есть потребность развиваться в культуре отношений. В организации у сотрудников много общего: ценности, профессиональный опыт, история. Хотят быть похожими на большую семью со своими традициями. Придается высокое значение сплоченности и социально-психологическому климату. У этой группы сотрудников есть предпочтения к культуре дела. Группа ориентирована на результаты, главной заботой является выполнение поставленной задачи. Есть желание и стремление к соперничеству и твердости в принятии решений. Данные результаты могут отнести организацию к области сложных нелинейных систем (*Complex – сложность*).

Что дает такая вполне обоснованная двойственность отнесения организации к различным областям *Synefin* – вхождения организации в расширяющую область мерцания. Во-первых, она показывает на необходимость прояснения ситуации. Во-вторых, на возможность применения различных управленческих технологий, соответствующим областям *Synefin*. В-третьих, подталкивает выс-

шее руководство организации к уточнению видения организационного развития своей бизнес-системы.

Таким образом, проведенный социально-когнитивный анализ структуры проявления межгрупповых адаптационных механизмов в организациях имеет большой как диагностический, так и коррекционный (управленческий) потенциал. Предложенная методика изучения организационного развития реальных бизнес-систем, основанная на теориях управления знаниями и организационных приложениях теории сложных систем, комплементарно совмещенных теорией МГА в организациях, оптимизирует профессиональную деятельность организационного психолога. Во-первых, специальной диагностики МГА в условиях реальных экономических организаций можно не проводить. Для получения релевантных данных целесообразно использовать имеющиеся базы данных мониторинга, проводимого профессиональным организационным психологом по стандартным направлениям развития организации: мотивационному, адаптационному, культурно-организационному. Во-вторых, методический подход Д. Сноудена, адаптированный к российским условиям, может дать вектор организационного развития особенно в контексте формулирования конкретных и адекватных ситуации рекомендаций руководству.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бакай Ю.Б. Особенности межгрупповых взаимоотношений в организации как основание для прогноза ее развития: дисс. ...канд. психол. наук. – М., 2007. – 165 с.
2. Браун Р. Межгрупповые отношения // Перспективы социальной психологии / пер. англ. – М., 2001. – С. 548-578.
3. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации в военной организации: теория, методология, практика (на примере Военно-морского флота России): Монография. – М., 2006. – 266 с.
4. Булгаков А.В. Дизайн группы как возможное интегральное понятие в изучении и управлении межгрупповой адаптацией // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2011. – № 1. – С. 45-54.
5. Булгаков А.В., Мартенс О.К. Этнокультурное образование как психологическое условие деятельности общественных организаций немцев России по сохранению этнической идентичности // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2011. – № 4. – С. 48-58.
6. Булгаков А.В., Митасова Е.В. Межгрупповая адаптация специалистов-реабилитологов: Монография. – М., 2005. – 190 с.
7. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ.; под ред. И.В. Андреевой. – СПб., 2001. – 320 с.
8. Климова Е.М. Межгрупповая адаптация и психологическое время // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2010. – № 4. – С. 65-72.
9. Позняков В.П. Основные теоретические подходы к исследованию межгрупповых отношений: Социальная психология. – М., 2002. – 164 с.
10. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: Учеб. пособие для вузов / Пер. с англ.; под ред. проф. Е.А. Климова, – М., 2004. – 400 с.

УДК 159.923

Демьянова А. В.

Московский государственный областной университет

СУБЪЕКТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА РОДИТЕЛЕЙ ПОДРОСТКАМИ 16-18 ЛЕТ В СЕЛЕ И ГОРОДЕ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ПОТРЕБНОСТЬЮ В ОБЩЕНИИ

A. Demyanova

Moscow State Regional University

SUBJECTIVE PERCEPTION OF THE PARENTS' IMAGE BY VILLAGE AND CITY 16-18 YEAR-OLDS IN INTERRELATION WITH THEIR NEED OF COMMUNICATION

Аннотация. В последнее время появились психологические, социально-психологические и педагогические исследования, в которых отмечается особое значение общения со взрослыми на этапе старших подростков. Исследователями отмечается усиление роли общения со взрослыми, обладающими необходимым социальным опытом и знаниями, в связи с возникающей проблемой перспективного жизненного самоопределения подростка. Вместе с этим экспериментаторы свидетельствуют о сильном влиянии родителей на ценностные ориентации подростков, на их ожидания, поведенческие модели, схемы рассуждения. Широкомасштабные исследования указывают на то, что эффективное общение является элементом более сложного комплекса эффективного родительского поведения, называемого авторитетным стилем воспитания.

Ключевые слова: старшие подростки, потребность в общении и степень выраженности, образы родителей и их типы, приоритетные сферы жизнедеятельности подростков.

Abstract. Recently there've appeared some psychological, social-psychological and pedagogical researches mentioning the special value of senior teenagers' communication with adult. The researchers note some strengthening the role of a dialogue with adults, who possess the necessary social experience and knowledge. This phenomenon is described in connection with the arising problem of the teenager's perspective self-determination in life. The experimenters testify the parents' strong influence on teenagers' value orientations, their expectations, behavioral models and schemes of reasoning. Large-scale researches state that the effective communication is an element of a more complex set of parental effective behavior, titled "authoritative style of upbringing".

Key words: senior teenagers, need of communication and the degree of expressiveness, parents' images and their types, priority spheres of teenagers' vital activity.

Вопрос становления образа родителей в подростковом возрасте описывался различными авторами (Н.В. Вараваева, А.В. Литвинова, О.Н. Карабанова, Л.Ф. Фомичева, Л.И. Вассерман, Т.Н. Мальковская, Д.В. Винникотт, Е. Марунич) [1; 4; 5]; особенности агрессивности и образ родителей (Н.А. Васильченко) [2]; влияние образа отца на эмоциональное состояние подростков (О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова) [3].

Характер изменений социальных отношений, в том числе и детско-родительских, также обостряет проблему потребности в общении у старшеклассников со взрослыми.

Результаты эмпирического исследования взаимосвязи образа родителей и потребности в общении у подростков 16-18 лет

Для определения значимости корреляционной связи между потребностью в общении у подростков 16-18 лет с каждым из параметров образа родителей использовался коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена.

Статистически значимую положительную корреляцию общих показателей всех подростков получили потребность в общении и образ матери по шкале «Принятие», имеющая слабую силу

и тенденцию достоверной связи $rS = 0.262$ (значимо при $p \leq 0.01$). Остальные показатели взаимосвязи и по отцу, и по матери не достигают уровня статистической значимости.

У старших подростков в разных условиях проживания статистическая значимость (положительная, умеренная, с тенденцией достоверности связи) была выявлена между потребностью в общении и образом сельской матери по шкалам «Контроль» $rS = 0.413$ (значимо при $p \leq 0.01$) и «Авторитетность» $rS = 0.455$ (значимо при $p \leq 0.01$) (табл. 2, 3). Показателей в городе и в селе статистически значимых по отцу не оказалось, а также не сохранилась общая тенденция значимости потребности в общении и образом матери по шкале «Принятие» ни в условиях села, ни города.

При анализе взаимосвязи образа родителей и степенью потребности в общении, отдельно у детей с высокой и средней, выявлены были низкие показатели по всем шести критериям родительского образа и матери и отца в обеих выборках (табл. 1).

Небольшими различиями в данных выделяется шкала «непоследовательность» в образе матери: высокая потребность – средний уровень «непоследовательности», а при средней потребности – уровень низкий.

У подростков с высокой степенью потребности в общении повышаются, в сравнении со средней потребностью, количество выборов высокого уровня контроля матери, ее требовательности и авторитетности.

Несмотря на преобладание низких уровней по всем критериям образа отца у старшеклассников, как с высокой, так и со средней степенью потребности в общении, существенно повышаются показатели среднего уровня принятия, требовательности, непоследовательности и авторитетности. Удовлетворенность отношениями с отцом у подростков со средней потребностью снижается. Респонденты с высокой потребностью оценивают высокое принятие отцом. Снижается уровень контроля отца, непоследователь-

Таблица 1

Взаимосвязь уровня потребности в общении и образа родителей

Шкалы образа родителей	Высокая потребность						Средняя потребность					
	Мать			Отец			Мать			Отец		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Удовлетворенность отношениями	12%	32%	55%	3%	35%	60%	0%	29%	70%	5%	30%	61%
Требовательность	12%	13%	72%	5%	13%	80%	4%	19%	76%	0%	20%	79%
Контроль	12%	15%	72%	3%	17%	78%	6%	25%	68%	5%	17%	76%
Непоследовательность	6%	29%	63%	5%	23%	70%	8%	31%	59%	7%	33%	58%
Принятие	22%	18%	58%	23%	11%	64%	17%	21%	61%	20%	20%	58%
Авторитетность	22%	15%	62%	11%	23%	64%	14%	19%	65%	7%	25%	66%

Однако удовлетворенность отношениями с матерью возрастают при высокой потребности в общении.

При высокой потребности в общении количество детей 16-18 лет принятие матерью оценивают как высокое, при средней степени, по их мнению, снижается.

ности и удовлетворенность отношениями у ребят с высокой потребностью.

При общей тенденции низких показателей образа и матери и отца, можно сказать, что при высокой потребности в общении в родительском образе повышаются оценки по большинству критериев.

Результаты эмпирического исследования взаимосвязи образа родителей и потребности в общении у городских подростков 16-18 лет

Существенную роль играет место жительства подростков: сельские дети воспитываются в родовых семьях, а для горожан характерна нуклеарная семья. Различия в типах семейного функционирования накладывает отпечаток на особенности общения, образ родителей у детей-подростков. Это и обусловило необходимость выявить различия потребности в общении с родителями и их образам у респондентов подросткового возраста.

В городских условиях общая направленность подростков 16-18 лет с любой степенью потребности в общении на преобладание низкого оценивания образа родителей сохраняется, однако количество выборов в пользу средних и высоких оценок по большинству критериев материнского образа возрастает у детей со средней степенью потребности, такие, как принятие, контроль, авторитетность, непоследовательность (табл. 2).

Показатели городских родительских образов, при сохранении общей тенденции низких показателей, можно увидеть повышение количества высоких и средних оценок в материнском образе при средней потребности в общении детей, а в отцовском средняя потребность способствует повышению только высоких оценок, наоборот, высокая потребность – количество выборов в пользу средних оценок.

Результаты эмпирического исследования взаимосвязи образа родителей и потребности в общении у сельских подростков 16-18 лет

Образ сельских родителей не в полной мере укладывается в общий родительский образ с преобладанием низких оценок, выявленный нами. Наибольшее количество выборов получили показатели материнского образа подростков с высокой степенью потребности в общении, такие, как принятие, контроль, авторитетность, непоследовательность, средняя удовлетворенность отно-

Таблица 2

Взаимосвязь потребности в общении и образ родителей городских подростков 16-18 лет

Шкалы образа родителей	Высокая потребность						Средняя потребность					
	Мать			Отец			Мать			Отец		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Удовлетворенность отношениями	0%	17%	82%	0%	21%	78%	0%	12%	88%	0%	14%	85%
Требовательность	2%	0%	97%	3%	0%	96%	0%	0%	100%	0%	0%	100%
Контроль	0%	0%	100%	0%	0%	100%	8%	4%	88%	4%	0%	95%
Непоследовательность	5%	8%	85%	3%	12%	84%	8%	12%	80%	9%	9%	80%
Принятие	17%	0%	82%	15%	6%	78%	20%	8%	72%	23%	0%	76%
Авторитетность	5%	8%	85%	9%	6%	84%	12%	8%	80%	4%	4%	90%

У подростков с высокой и средней потребностью в общении увеличиваются оценки принятия, авторитетности, непоследовательности и удовлетворенность отношениями в образе отца относительно тех же показателей, но детей со средней потребностью.

шениями, а по критерию требовательности мнения детей одинаковые. Поэтому можно, обобщая, сказать о том, что при высокой потребности в общении образ матери в селе находится на среднем уровне по большинству показателей. Но при преобладании средних

оценок высокая потребность в общении способствует увеличению числа детей, оценивающих критерии ее образа высоко, по сравнению с детьми со средней степенью потребности (Табл. 3).

своем оценили как низкий по критериям: «принятие», «требовательность», «непоследовательность» и как средней – «контроль», авторитетность и «удовлетворенность» отношениями. У детей 16-18 лет со средней потребностью приоритет по критериям при-

Таблица 3

Взаимосвязь потребности в общении и образ родителей сельских подростков 16-18 лет

Шкалы образа родителей	Высокая потребность						Средняя потребность					
	Мать			Отец			Мать			Отец		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Удовлетворенность отношениями	30%	56%	13%	10%	57%	31%	0%	50%	50%	11%	55%	33%
Требовательность	26%	34%	34%	10%	36%	52%	9%	40%	50%	0%	44%	55%
Контроль	30%	39%	30%	10%	47%	42%	4%	50%	45%	5%	38%	55%
Непоследовательность	8%	56%	13%	10%	42%	47%	36%	54%	30%	11%	61%	33%
Принятие	30%	47%	21%	36%	21%	42%	13%	36%	50%	16%	44%	38%
Авторитетность	47%	34%	17%	15%	52%	31%	18%	31%	50%	11%	50%	38%

Половина респондентов – подростков со средней потребностью в общении материнский образ по критериям «принятие», «требовательность», «авторитетность» указали на их низкий уровень. Уровень контроля 50 % детей, т. е. большинство, оценили как средний. Мнение старшеклассников об удовлетворенности отношениями поровну разделилось между средним и низким уровнем оценки. В связи с вышеизложенным, при сравнении с показателями высокой потребности в общении видно, что количество высоких оценок снижается по критериям «принятия», «требовательности», «контроля», «авторитетности», «непоследовательности» и «удовлетворенности отношениями» матери (табл. 3).

Итак, можно сказать, что на общем фоне среднего уровня принятия матери в связи с высокой степенью потребности детей в общении появляется тенденция к увеличению числа подростков, которые оценивают образ матери высоко.

Образ отца сельские подростки с высокой потребностью в общении в большинстве

принятия, непоследовательности поднимается, а «контроль» – снижается (табл. 3).

Однако направленность к повышению количества высокого оценивания критериев как в материнском образе, так и в отцовском присутствует у сельских старшеклассников с высокой степенью потребности, при средней степени те же показатели снижаются.

Из вышесказанного становится ясно, что высокая степень потребности в общении сельских подростков увеличивает количество высоких оценок критериев образа не только матери, но и отца, а средняя, наоборот, снижает.

Иными словами, высокая степень потребности в общении отражается на повышении уровня оценок образа родителей и по общим показателям всех респондентов, и в отношении сельских родителей и городских отцов, а исключением является материнский образ в городе, который характеризуется средним уровнем оценок при высокой потребности.

На основании анализа взаимосвязи степени потребности в общении подростков и критериев образа родителей можно сказать, что гипотеза исследования, о том, что у под-

ростков в городе потребность в общении ниже, чем на селе подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вараева Н.В. Становление образа взрослого в сознании детей и подростка. – Н. Н., 2008. – 145 с.
2. Васильченко Н.А. Особенности агрессивности и образа родителей у подростков: Дисс. ...канд. психол. наук. – Краснодар, 2005. – 162 с.
3. Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие подростков // Вопросы психологии, 2007. – № 1. – С. 15-26.
4. Карабанова О.А. Возрастная психология. – М., 2005. – 239 с.
5. Литвинова А.В. Роль образа родителей в становлении личности ребенка // Науч. труды Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания [Текст]. – М., 2004. – Т. 2. – С. 99-105.

УДК 316.648

Фомичева А.Е.

Московский городской психолого-педагогический университет

ЭТНОНАЦИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ И ПРЕДПОЧИТАЕМЫЕ СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ В СВЯЗИ С СИТУАЦИОННЫМ КОНТЕКСТОМ

A. Fomicheva

Moscow State University of Psychology and Education

ETHNIC ATTITUDES AND PREFERABLE COPING STRATEGIES WITHIN SITUATIONAL CONTEXT

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязи этнонациональных установок и предпочитаемых стратегий совладания с трудными ситуациями с ситуационным контекстом среди молодежи г. Москвы. В исследовании приняли участие 105 человек в возрасте от 16 до 19 лет, ученики старших классов школы и студенты первых курсов института. При исследовании стратегий совладания испытуемым было предложено вспомнить и дать развернутое словесное описание трудной ситуации. Показано, что обозначение в качестве трудной ситуации, имеющей отношение к феномену национальности, связано с выбором стратегий совладания и этнонациональными установками. Выявлены различия в этнонациональных установках (патриотические и нейтральные), а также в использовании стратегии принятия ответственности между молодыми людьми, описавшими различные трудные ситуации.

Ключевые слова: стратегии совладания, этнонациональные установки, трудные ситуации, национализм, молодежь.

Abstract. The article examines the interconnection of Moscow youngsters' ethnic attitudes and preferable strategies of coping with stressful situations having situational context. The research involved 105 people aged 16 to 19 years, being high school students and first-year university students. The subjects of the research were offered to recollect and give a detailed verbal description of a stressful situation. This article describes the way the designation of a stressful situation, connected with the nationality phenomenon, influence the choice of coping strategies and ethnic attitudes. The results indicate differences in using the strategy of responsibility acceptance, in patriotic and neutral ethnic attitudes among youngsters, who described various stressful situations.

Key words: coping strategies, ethnic attitudes, stressful situations, nationalism, youth.

Проблемное поле данного исследования составляет взаимовлияние индивидуальных особенностей личности, социальных установок и ситуационного контекста. Этнонациональные установки являются одним из видов социальных установок, и их исследование играет важнейшую роль в понимании того, каким образом формируется представление человека об обществе, в котором он существует, и о его месте в этом обществе. При этом возникает вопрос, какие личностные факторы обуславливают формирование тех или иных этнонациональных установок. Мы полагаем, что одним из таких факторов выступают механизмы совладания человека с трудными ситуациями.

Современная социальная ситуация требует от человека быстрого и эффективного приспособления к изменениям и совладания с возникающими трудными ситуациями. Особенности существующей социальной ситуации, так называемый «этнический парадокс современности» [8, с. 7], проявляющийся во всплеске интереса к этничности, росте националистических процессов и этнофобий по всему миру, – все это, по мнению многих исследователей, является следствием нестабильности современного мира. Таким образом, на уровне массовых процес-

сов в современной науке есть представление о том, что «обращение к национальности» представляет собой вариант группового со-владания [2; 4]. Однако на уровне отдельной личности данный вопрос является практически не изученным.

Вследствие этого, проблема изучения взаимосвязи ситуационного контекста совладания и выраженности этнонациональных установок представляется актуальной для исследования.

Понятие этнонациональных установок рассматривается как предрасположенность индивида к оценке проявлений феномена национальности (этничности) или оценочное отношение к феномену национальности [10]. Таким образом, этнонациональные установки проявляются как комплекс установок на ингрупповой фаворитизм по отношению к своей национальной группе и/или аутгрупповую дискриминацию членов чужой группы.

В основе подхода к изучению этнонациональных установок, которого мы придерживаемся, лежит представление о существовании их многомерной модели [10]. Согласно данной модели установки делятся на утверждающие значимость феноменов национального, национальности и на выражающие отрицательное отношение к ним. В свою очередь, первые подразделяются на негативно окрашенные и нейтрально окрашенные установки, в зависимости от отношения к «иным» – изначально негативного, как к источнику угрозы, или нейтрального, без ярко выраженной оценочности.

Нейтрально окрашенные установки делятся на Я- и Мы-установки, то есть на установки личностного характера, содержащие представление о национальности как феномене личного пространства, и установки, регулирующие взаимодействие людей в межличностном пространстве.

Далее, чтобы перейти к рассмотрению подхода к изучению совладания, которого мы придерживаемся, необходимо более подробно остановиться на определении понятия «трудная ситуация».

В представленном исследовании понятие «трудная ситуация» играет ключевую роль. Оно по-разному понималось в истории исследований совладания, поэтому требует конкретизации.

Р. Лазарус и С. Фолкман определяют трудную ситуацию как ситуацию, которая оценивается субъектом как несущая угрозу [14]. Другие исследователи также указывают на то, что это ситуация, значительно превышающая обычный адаптивный потенциал личности, несущая угрозу физическому и психологическому благополучию [16], т. е. предъявляющая к человеку требования, превышающие способности и ресурсы, которые он обычно использует. Таким образом, под *трудной ситуацией* понимаются ситуации, имеющие объективные показатели трудности, ситуации, выбивающиеся из повседневных.

Существует и другой подход к определению трудных ситуаций. В нем акцент делается не на отличие от повседневности, а на воспринимаемую трудность и субъективную значимость [1]. То есть предметом изучения в этом случае могут стать и мелкие неприятности, появляющиеся в разных сферах жизни, события, которые тем не менее имеют значимость для индивида и требуют разрешения. Сюда относятся как субъективно контролируемые, так и слабо поддающиеся контролю ситуации.

Важным аспектом изучения совладания является выделение стратегий или способов решения трудных ситуаций. Здесь выделяются несколько основных подходов: диспозиционный, ситуационный (динамический), интегративный [4, с. 41-42]. Рассмотрим подробнее особенности ситуационного подхода.

Сторонники данного подхода полагают, что выбор копинг-стратегий определяется в большей степени ситуативно обусловленными факторами [11; 12; 14]. Они предполагают, что в зависимости от особенностей конкретной ситуации индивид может применять различные способы ее преодоления.

Р. Лазарус и С. Фолкман рассматривают совладание как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, на-

правленные на управление специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются с точки зрения соответствия ресурсам индивида [14]. Стратегии в этом подходе разделяются по степени эффективности (эффективные/неэффективные) [6]. Были выделены проблемно ориентированный копинг, направленный на разрешение проблемной ситуации, и эмоционально ориентированный копинг, направленный на изменение собственных установок в отношении ситуации [14]. На выбор той или иной стратегии влияют: оценка степени угрозы; оценка ресурсов, необходимых для совладания с ситуацией; оценка собственных действий с точки зрения их успешности.

Данное исследование проведено в русле ситуационного подхода, поскольку изучается то, каким образом тип трудной ситуации связан с избираемыми стратегиями ее разрешения и с установками. Цель исследования – изучить то, как ситуационный контекст, имеющий отношение к феномену национальности, связан с выбором стратегий совладания и этнонациональными установками.

Для проведения исследования мы использовали три методики: для исследования стратегий совладающего поведения была использована методика «Опросник способов совладания». Для выявления особенностей этнонациональных установок были использованы методики: «Шкала этнонациональных установок» и «Символический расизм, представления о национальности и межнациональных отношениях».

Методика «Опросник способов совладания» (ОСС) Р. Лазаруса и С. Фолкман [14] (WCQ, адаптация Т. Крюковой и Е. Куфтяк) относится к интериндивидуальным, многомерным, ориентированным на ситуацию опросникам [3]. Испытуемых просят припомнить недавнее (произошедшее за последнюю неделю/месяц) стрессовое событие или ситуацию из реальной жизни и как испытуемые с ним (ней) справились. Эту ситуацию испытуемые описывают в нескольких словах. Методика состоит из 50 вопросов и имеет 8 эмпирически полученных шкал. Данные шкалы

разделяют на три группы по таким основным критериям, как решение проблемы, поиск и использование социальной поддержки и регулирование эмоций.

Методика «Шкала этнонациональных установок» (ШНУ), разработанная О.Е. Хухлаевым, И.М. Кузнецовым и Н.В. Ткаченко [9], направлена на изучение установок по поводу четырех объектов: а) национальности как абстрактной категории; б) национальности как свойства носителя установки («моя» национальность); в) воплощения национальности в межличностном пространстве («люди моей национальности»); г) национальности, «объективированной» в людях «иной» национальности. Опросник позволяет выявить четыре формы этнонациональных установок:

1) националистические установки (неприятное отношение к представителям иных национальностей);

2) патриотические установки (ощущение гордости за свою национальную принадлежность и ощущение связи с людьми «своей национальности»);

3) нейтральные этнонациональные установки (нейтральное, индифферентное отношение к своей национальной принадлежности, установка на «периферийность» вопросов, связанных с национальностью);

4) негативистские этнонациональные установки (отрицательное отношение к феномену национальности и национальной принадлежности).

Опросник «Символический расизм, представления о национальности и межнациональных отношениях» (ФОМ) составлен О.Е. Хухлаевым на основе шкал символического [13] и современного расизма [15], а также опросов Фонда «Общественное мнение». По результатам факторного анализа в основу данной типологии легло три фактора:

1) мультикультурализм – положительное отношение к представителям другой культуры, принятие существующей в современном мире этнической и культурной множественности и осознание той пользы, которую она может принести, а также согласие с ценностями равенства;

2) мигрантофобия – проявляется в нетерпимости по отношению к приезжим, а также в этнической дискриминации. С точки зрения концепции символического расизма, в настоящее время именно такие утверждения, не являющиеся «открыто расистскими», выступают наиболее распространенными маркерами расистского дискурса [13];

3) этнический фаворитизм – наличие установок на преимущественное право собственной этнической группы пользоваться различными социальными и другими благами.

В проведенном исследовании приняли участие 105 человек: 50 девушек и 55 юношей в возрасте от 16 до 19 лет (средний возраст 16,5 лет), ученики старших классов школы и студенты первых курсов института г. Москвы. Молодежь была выбрана нами как социальная группа, в которой националистические установки могут иметь максимальную выраженность, а также как группа, наиболее подверженная социальному влиянию [7].

Исследование проводилось в период с декабря 2010 г. по февраль 2011 г. Как обозначено выше, методика предполагает краткое письменное описание испытуемыми той жизненной ситуации, которая вызвала у них трудности. Из всей выборки описали трудную ситуацию, с которой они столкнулись, 68 человек. 22 человека описали в качестве трудной ситуацию, связанную с феноменом национальности и межнациональным взаимодействием, 46 человек описали трудные ситуации других типов (межличностные, учебные, внутриличностные и т. д.). Среди описавших трудности, связанные с национальностью – 17 юношей и 5 девушек. Среди тех, кто описал ситуации других типов – 16 юношей и 30 девушек.

Следует отметить, что большинство описаний юношами ситуаций, связанных с национальностью, относятся к событиям декабря 2010 г. на Манежной площади. Из 17 человек только 5 описали другие ситуации («нападения лиц кавказской национальности», «нелепые высказывания в адрес национальности» и т. п.). При этом девушки, описавшие трудности, связанные с феноменом национально-

сти, в большинстве своем не соотносили их с событиями на Манежной площади. Таким образом, можно предположить, что конфликты на национальной почве в первую очередь волнуют и затрагивают молодых людей, в то время как девушки более сконцентрированы на проблемах межличностного, внутриличностного характера.

Все респонденты на основе описания ими трудной ситуации были разделены на две группы. В одну группу были отнесены респонденты, описавшие в качестве трудной ситуацию, связанную с феноменом национальности и межнациональным взаимодействием, во вторую – те, которые описали трудные ситуации других типов. Затем эти группы сравнивались между собой по выраженности этнонациональных установок и используемым копинг-стратегиям с помощью U-критерия Манна-Уитни. Между этими группами были обнаружены достоверные различия по патриотическим (Sig=0,04) и нейтральным (Sig=0,001) этнонациональным установкам. Респонденты, описавшие в качестве трудной ситуацию, связанную с феноменом национальности, в большей степени согласны с патриотическими установками (m=3,35) и в меньшей степени согласны с нейтральными этнонациональными установками (m=1,52), чем респонденты, описавшие трудные ситуации других типов (m=2,85 и m=2,48 соответственно).

По используемым копинг-стратегиям были обнаружены достоверные различия по стратегии принятия ответственности (Sig=0,018): респонденты, описавшие в качестве трудной ситуацию, связанную с феноменом национальности, значительно реже используют стратегию принятия ответственности (m=40,90), чем респонденты, описавшие трудные ситуации других типов (m=58,15).

Следует отметить, что так как большинство описавших в качестве трудной ситуацию, связанную с феноменом национальности, – юноши, то полученные данные о связи между установками и совладанием в большей степени характеризуют мужчин. Для них характерна связь патриотизма с избегани-

ем ответственности. Возможно, что юноши идентифицируют себя в большей степени как члены определенных групп (в данном случае национальных) и им представляется, что это снимает с них ответственность за конкретное решение.

Таким образом, мы делаем вывод, что особая значимость феномена национальности и одновременно предвзятое отношение к представителям других национальностей присуще тем людям, которые не готовы полностью нести ответственность за принятое в трудной ситуации решение. Возможно, чувство принадлежности дает таким людям возможность снизить ответственность за последствия принятого решения, разделяя его с другими. И напротив, для людей, привыкших самостоятельно справляться с трудностями и брать на себя ответственность за принятые решения и их последствия, феномен национальности не имеет решающего значения. Эти люди не склонны к восприятию мира в контексте национальных или этнических различий.

Описанные выше результаты можно объяснить при помощи феномена социальной лености. Когда люди не отвечают за конечный результат и не могут оценить собственный вклад, ответственность за принятое решение распределяется между всеми членами группы [5, с. 366]. Принадлежность к группе уменьшает боязнь оценки, вследствие чего предпринимается меньше усилий и меньше контроля за ситуацией. В контексте нашего исследования феномен социальной лености объясняет взаимосвязь между значимостью национальной принадлежности и избеганием ответственности, стремлением решить проблему «чужими» руками.

Полученные в исследовании результаты могут быть использованы для профилактики националистических феноменов среди молодежи, что немаловажно для повышения ее безопасности в современном поликультурном обществе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. – СПб., 2003. – 352 с.
2. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. – М., 2002. – С. 51-81.
3. Крюкова Т.Л., Куфтык Е.В. Опросник способов совладания (Адаптация методики WCQ) // Психологическая диагностика, 2005. – № 3. – С. 57-76.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ...д-ра психол. наук. – Кострома, 2005. – 473 с.
5. Майерс Д. Социальная психология / перев. с англ. – СПб., 1999. – 688 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behaviour» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал, 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20-30.
7. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Шайгерова Л.А. Принципы формирования толерантности и управления рисками ксенофобии // Национальный психологический журнал, 2011. – № 2. – С. 60-80.
8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. – М., 2009. – 368 с.
9. Хухлаев О.Е. Этнонациональные установки московских старшеклассников в условиях совместного обучения с мигрантами // Психологическая наука и образование, 2009. – № 1. – С. 5-12.
10. Хухлаев О.Е., Кузнецов И.М. Национализм как социально-психологический феномен: к постановке вопроса // Акмеология, 2008. – № 3. – С. 118-125; № 4. – С. 111-118.
11. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology, 1989. – № 56. – P. 267-283.
12. Fiefel H., Strack S. Coping with conflict situations: Middle aged and elderly men // Psychology and Aging, 1989. – № 4. – P. 26-33.
13. Henry P.J., Sears D.O. The Symbolic Racism 2000 Scale // Political Psychology, 2002. – № 23. – P. 253-283.
14. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. – N.Y., 1984. – P. 218-255.
15. McConahay J.B. Modern Racism, Ambivalence and the Modern Racism Scale // Prejudice, Discrimination and Racism. Orlando, 1986. – P. 91-125.
16. McCrae R.R. Situational determinants of coping responses: Loss, threat and Challenge // Journal of Personality and Social Psychology, 1984. – Vol. 46. – №. 4. – P. 919-928.

УДК 159.9

Шульга Т.И., Антипина М.А.

Московский государственный областной университет

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СРЕДА СЕМЬИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ

T. Shulga, M. Antipina

Moscow State Regional University

FAMILY'S EMOTIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF AN ADOPTED CHILD'S PERSONALITY DEVELOPMENT

Аннотация. В статье раскрываются особенности эмоциональной среды замещающей семьи с приемными детьми младшего возраста по сравнению с родной (кровной) семьей. Выделены критерии эмоциональной среды семьи, ее показатели и проявления в замещающей семье с приемным ребенком и в родной семье. Подробно описаны особенности эмоционального состояния младших школьников в двух видах семей, их эмоциональное отношение к членам замещающей и родной семьи, эмоции, исходящие от членов семьи, и особенности семейных систем. Описаны результаты отношения приемных детей к замещающей семье и ее членам. На основе проведенного исследования показано, что младшие школьники более позитивно относятся к матери, чем к отцу. Именно позитивный образ замещающей мамы является для приемных детей основой их положительного эмоционального состояния в семье. Особое место в создании эмоциональной среды семьи занимает организация родителями совместного проведения досуговой деятельности.

Ключевые слова: обогащенная и обедненная среда семьи, эмоциональная среда семьи, замещающая семья, приемные дети, деинституционализация, привязанности, социализация, десоциализация, адаптация, досуговая среда.

Abstract. The article describes some peculiarities of a substitute family emotional environment with foster children younger than the native (blood) ones. The article singles out the criteria of the family emotional environment as well as its indicators and manifestations in a substitute family and in the native family. The author gives a detailed description of the peculiarities of primary school children's emotional state in two kinds of families, their emotional attitude to the members of the native family and the replacement one, the family members' emotions and some peculiarities of the family systems. The results of foster children's attitude to the substitute family and its members are described. The research has shown that primary school children treat their mother more kindly than their father. It's the positive image of a substitute mother that makes the basis of foster children's positive emotional state in the family. A special place in creating a family emotional environment is occupied by joint leisure activities organized by parents.

Key words: enriched and depleted family environment, emotional family environment, replacing the family, foster children, deinstitutionalization, affection, socialization, desocialization, adaptation, leisure environment.

Политика государства, направленная на заботу о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, ориентирована на деинституционализацию, переориентирование устройства детей на семейные формы, вывод детей из государственных учреждений и развитие института замещающих семей. Устройство ребенка в замещающую семью имеет ряд преимуществ перед его воспитанием в государственных учреждениях. Дети, попадая из государственного учреждения в замещающую семью, переживают выраженный кризис, сопротивляются изменениям, которые от него требуются в семье.

Увеличение количества замещающих семей с приемными детьми в последние годы позволяет выделить ряд трудностей, с которыми сталкиваются как родители, так и дети. Желание родителей взять на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения ро-

дителей, позволяет таким детям обрести не только новую жизнь, но и социализироваться в обществе. Замещающей семье необходимо интегрировать приемного ребенка, создать реабилитационное пространство при нарушении привязанностей, последствиях де-социализации. Для эффективного осуществления семейной заботы замещающая семья выходит на новый уровень функционирования. Одним из важных факторов психического развития приемных детей является среда семьи (В.Н. Ослон, И.И. Осипова, Г.В. Семья, И.М. Иванова [3] и др).

Авторы выделяют разные виды среды семьи: обогащенная и обедненная. Обогащенная среда семьи способствует формированию личностных качеств ребенка, его отношению к себе и другим, формирует привязанности, на базе которых появляется любовь к ребенку и любовь к родителям (А.Я. Варга, А.И. Захаров, Я.А. Коменский, Я. Корчак, Л.Б. Шнейдер и др.). По мнению С.М. Арслановой (2008), Т.В. Сенько (1998), И.В. Крупиной (2001), Н.В. Чекалиной (2006), семья имеет собственную среду, которая включает создание условий для познавательного, творческого, эмоционального развития ребенка. Семья создает особую психологическую защищенность ребенку, особенно это важно для приемных детей [5].

Среда семьи состоит из нескольких составляющих, которые расположены не в определенном порядке в ее структуре, а имеют иерархическое строение. Среда семьи включает поведенческую, мотивационную, информационную, эмоционально-психологическую, организационную, пространственно-предметную, гигиеническую и комплементарную составляющие [1]. Особую роль в иерархии структуры семьи занимает эмоционально-психологическая составляющая, которая включает психологический климат в среде семьи, семейную атмосферу, отношения между членами семьи, отношение родителей к родным и приемным детям, создание чувства безопасности для детей и заботу о них.

Цель исследования:

1. Выделить основные критерии изучения эмоциональной среды семьи.
2. Изучить особенности эмоциональной среды семьи и ее взаимосвязь с личностью приемных и родных детей младшего школьного возраста.

3. Выявить отличительные характеристики эмоциональной среды замещающей семьи.

В исследовании принимало участие 42 взрослых и 178 детей.

- 1) 42 замещающие семьи: 41 мама и 1 папа, взявшие на воспитание от 1-го до 8-ми детей; 73 ребенка младшего школьного возраста (6-11 лет) – 34 девочки и 39 мальчиков, проживающих в замещающих семьях;

- 2) проживающие в кровных (родных) семьях 105 детей младшего школьного возраста (6-11 лет) – 51 девочка и 54 мальчика. Все дети были разделены на 4 группы.

1. Приемные дети:

- 1) младшие школьники девочки
- 2) младшие школьники мальчики

2. Родные (кровные) дети:

- 1) младшие школьники девочки
- 2) младшие школьники мальчики

Исследовательской базой замещающих семей выступили:

1. Уполномоченная служба по сопровождению замещающих семей ГБОУ детский дом № 59 СВАО г. Москвы. 22 замещающие семьи, проживающие в г. Москве.

2. Ассамблея замещающих семей, проходившая в период 6-9 ноября 2010 года на базе отдыха «Шуколово», Дмитровского района, Московской области. 20 замещающих семей, проживающих в 17 субъектах РФ (Владимирская обл., Забайкальский край, Калужская обл., Костромская обл., Краснодарский край, Красноярский край, Республика Марий Эл, Московская обл., Нижегородская обл., Новосибирск, Орловская обл., Республика Башкортостан, Республика Бурятия, Республика Татарстан, Самарская обл., Саратовская обл., Хантымансийский АО).

Исследовательской базой кровных (родных) детей, проживающих в своих семьях,

выступила средняя общеобразовательная школа № 847 г. Москвы.

Для исследования эмоциональной среды семьи разработаны 4 критерия, которые состоят из ряда показателей.

1. Эмоциональное состояние ребенка. Эмоциональное состояние замещающих родителей (для приемных детей):

- страхи (для приемных детей);
- эмоции и чувства;
- эмоциональная насыщенность сочинения;
- объединение себя с членами замещающей/родной семьи;
- самооценка.

2. Эмоциональное отношение ребенка к членам замещающей/родной семьи и к замещающей/родной семье в целом:

- позитивный и негативный образ родителей / замещающих родителей, брата/сестры;
- принятие семьи / замещающей семьи такой, какая она есть.

3. Эмоциональная информация, исходящая от членов замещающей/родной семьи:

- упоминание ребенка о том, что замещающие/родные родители его ругают или наказывают;
- реакция ребенка на совместный досуг с членами семьи и на самостоятельный досуг;
- способы выражения эмоций замещающими родителями;
- информирование ребенка о причине возникновения различных эмоций (для приемных детей).

4. Особенности семейной системы:

- способы и формы проведения досуга всеми членами замещающей/родной семьи;
- частота посещения различных досуговых мест (для приемных детей).

В исследовании были использованы следующие методики:

- 1) Методика исследования самооценки (Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн);
- 2) Авторская анкета из 29 вопросов для приемных детей;
- 3) Авторская анкета из 45 вопросов для замещающих родителей;
- 4) Сочинение «Моя семья» для прием-

ных детей и детей, проживающих в кровных семьях.

Методы исследования: контент-анализ, корреляционный анализ Спирмена, Т-критерий Стьюдента.

Более подробно опишем результаты, полученные с помощью контент-анализа сочинений «Моя семья». В сочинениях, написанных приемными детьми младшего школьного возраста, в целом получено наибольшее количество высказываний (1055 упоминаний). Результаты анализа показали, что у приемных детей преобладают положительные эмоции (86 %) над отрицательными (14 %). При этом младшие школьники в приемных семьях описывали свои эмоции и чувства такими положительно-оценочными словами: *любовь* (18 %), *счастье* (17 %) и *радость* (16 %). Отрицательные эмоции в сочинениях приемных детей встречаются следующие: страх (17 %), ревность (14 %), печаль (14 %), неприятие / что-то не нравится (14 %), агрессия (13 %).

Анализ сочинений показал, что в исследуемых группах приемных детей встречаются особые характеристики замещающей семьи. Младшие школьники в сочинении «Моя семья» больше пишут непосредственно о самой семье – 88 % (*хорошая, добрая, веселая* и т. д.) и меньше включают описания о событиях, вещах, людях, не связанных с семьей (о школе, друзьях и т. д.), – 12 %.

Позитивный образ замещающих родителей приемные дети младшего школьного возраста описывают чаще через положительное отношение и образ замещающей мамы – 66 %.

Проведенное исследование позволило выявить в группе приемных детей младшего школьного возраста следующие эмоциональные отношения к членам семьи. Приемные мальчики в большей степени выделяют позитивный образ замещающей матери, по сравнению с отцом. Ее образ для них более важен, и они описывают ее более подробно (74 %). При этом в группе родных детей такие описания встречаются реже: и мальчики (51 %), и девочки (52 %) описывают позитивный образ мамы так же тщательно, как и по-

зитивный образ папы (49 % и 48 % соответственно). Позитивный образ брата/сестры младшие школьники приемных семей (56 %) более подробно описывают своего пола.

Объединение себя с членами замещающей семьи характеризуется употреблением местоимения «я» и «мы». У младших школьников приемных детей (61 %) встречается чаще «я», чем местоимение «мы». Выявлено, что чувства по отношению к замещающей семье описываются в сочинении как своя хорошая замещающая семья, или «моя семья», – (84 %), что свидетельствует о принятии замещающей семьи. Отношение приемных детей младшего школьного возраста к семье во многом определялось тем, как они проводят досуг в семье. Так, приемные дети младшего школьного возраста о совместном времяпрепровождении с замещающей мамой пишут достаточно часто (34 %) (рис. 1).

В сочинениях приемных детей младшего школьного возраста 33 % описывают способ проведения досуга как общение с членами семьи, обсуждение проблем друг друга и т. д. Эмоциональные отношения с членами замещающей семьи у младших школьников (66 %) позитивные, с замещающей мамой чаще положительные, но негативные отношения встречаются чаще, чем негативные эмоциональные отношения с замещающим папой.

Результаты проведенного контент-анализа сочинений «Моя семья», написанных родными детьми, показал, что в целом в сочинениях младших школьников (897 упоминаний) также преобладают положительные эмоции (89 %) над отрицательными эмоциями (11 %). При этом в описаниях родных детей встречаются следующие: положительные эмоции: радость (34 %), счастье (23 %) и любовь (17 %). Отрицательные эмоции в родной семье также встречаются в описаниях младших школьников: печаль (67 %), страх (10 %), горе-страдание (8 %).

Количественный и качественный анализ сочинений родных (кровных) детей младшего школьного возраста показал, что отношение к семье в целом, к маме и папе, не отличается, что проявляется в описании проведения досуга: совместное времяпрепровождение с папой (32 %), а с мамой (31 %). Проведенный анализ более подробного описания способов проведения досуга в родной семье показал, что родные дети отмечают в основном оздоровительные занятия (прогулки, походы, поездки на море), чаще такие описания встречаются у младших школьников (27 %).

Реже в сочинениях младших школьников родной семьи встречаются:

– общение с членами семьи, обсуждение проблем друг друга и т. д. (15 %);

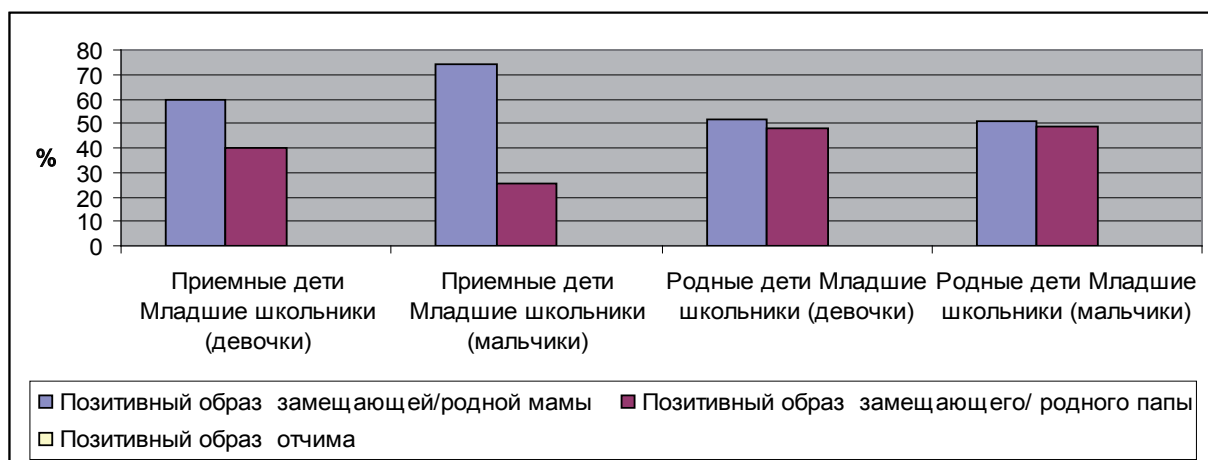


Рис. 1. Особенности эмоционального отношения к образу родителей у младших школьников

– пассивные занятия: просмотр ТВ, занятия за компьютером (15 %);

По остальным категориям у исследуемых родных (кровных) детей, наблюдаются одинаковые тенденции с приемными детьми в замещающих семьях.

Количественный и качественный контент-анализ сочинений «Моя семья», написанных двумя группами приемных детей и двумя аналогичными группами родных детей, позволил выявить общие и различные показатели эмоциональной среды семьи.

1. В группах приемных и родных детей обнаружено общее сходство по 7 анализируемым категориям: эмоциональная насыщенность сочинения, упоминание о семье, позитивный образ замещающих родителей, позитивный образ брата/сестры, объединение себя с членами семьи, чувство собственности по отношению к семье, эмоциональные отношения с членами замещающей семьи.

2. В исследуемых группах приемных и родных детей младшего школьного возраста выявлены различия по 10 категориям: положительные эмоции, отрицательные эмоции, отношение к семье, негативный образ родителей, способы воспитания в семье, членов семьи, с которыми дети проводят свой досуг, способ проведения досуга, негативный образ брата/сестры, члены семьи, недостаточно уделяющие внимания ребенку, а также места проведения досуга.

Приемные дети, как и родные дети младшего школьного возраста, в своих сочинениях критиковали обоих родителей, но больше их волнует негативный образ замещающей / родной мамы (67 %).

Этот факт может быть связан с тем, что образ мамы в целом волнует младших школьников больше, чем образ отца в целом. С мамой больше эмоциональных связей, дети больше времени проводят с мамой и в связи с этим лучше знают как ее положительные, так и ее отрицательные стороны.

В группе младших школьников девочки из родных семей в своих сочинениях не описывали негативный образ родителей. Их сочинения наполнены позитивными, поло-

жительными отзывами о своих родителях. Приемные девочки (62 %) и родные мальчики (67 %), в основном раскрывая негативный образ родителей, описывали негативный образ мамы. Приемные мальчики чаще описывали негативный образ замещающего отца.

Особенности эмоциональной среды семьи в группе младших школьников из родных семей

Большинство родных детей – младших школьников (97 %) при описании своей семьи часто используют положительные эмоции. У 1/3 детей наиболее выражена радость: счастье (у 86 % детей), радость (у 65 % детей), любовь (у 52 % детей), восхищение-удивление (у 38 % детей).

У половины детей (50 %) отрицательные эмоции не встречаются, у (47 %) редко встречаются отрицательные эмоции и лишь у 3 % детей отрицательные эмоции встречаются часто. Среди отрицательных эмоций часто встречается – печаль (35 % детей) и агрессия (5 % детей).

Большинство родных детей – младших школьников (43 %) часто используют местоимение «мы», в то время как местоимение «я» так же часто встречается лишь у ¼ части детей.

Особенности эмоционального отношения

Для 82 % родных детей младшего школьного возраста важны эмоциональные отношения с мамой и для 74 % эмоциональные отношения с папой. При этом также у 82 % детей часто встречается описание позитивного образа мамы и у 77 % – позитивного образа папы. Больше половины родных детей (51 %), рассказывая о своей семье, пишут «моя семья». Словосочетание «наша семья» встречается тоже почти у половины детей (47 %).

Эмоциональное состояние родных детей – младших школьников и их эмоциональное отношение к членам семьи и семье в целом имеет именно эти отличительные особенности по ряду причин: возраст детей и их социальное положение (родные дети). При

этом эмоциональная среда семьи, в которой воспитываются дети, разная. Но то общее, что мы получили, изучая эмоциональное состояние и отношение у большинства детей, – это их реакция на изменения эмоциональной среды семьи.

Особенности семейной системы

У большей части родных детей – младших школьников (57 %) в семье принято проводить досуг дома, 41 % из этих детей пишут в сочинениях об этом часто и 16 % – реже. У 1/3 детей в сочинении часто описывается досуг вне дома, а у 11 % детей редко встречается описание досуга вне дома.

Большинство родных детей младшего школьного возраста транслируют истинную эмоциональную информацию. В целом родные дети младшие школьники при описании своей семьи используют положительные эмоции (радость, счастье и любовь), но у них встречается и печаль. При этом из 24 положительных и отрицательных анализируемых эмоций 20 эмоций у большинства детей не встречаются вовсе или встречаются редко у незначительного количества детей.

Особенности эмоционального состояния

Положительные эмоции присутствуют у всех детей без исключения, а у большинства (93 %) они встречаются часто. При этом отрицательные эмоции присутствуют часто только у малого количества (7 %) детей. Положительные эмоции представлены очень разнообразно, но так как в одном сочинении описано много эмоций, то в целом каждая положительная эмоция на фоне остальных эмоций представлена в небольшом количестве. Итак, у большинства детей встречается: радость (у 91 % детей), счастье (у 87 % детей), любовь (у 84 % детей), дружба (73 %), смех/веселье (63 %), доброта (60 %), поддержка/помощь (53 %).

Определенной тенденции, характерной для большинства детей данной группы, в наличии каких-то отрицательных эмоций не

наблюдается. Например, только у 12 % детей ярко выражена печаль, у 10 % встречается страх, у 6 % – гнев, агрессия и ревность.

У приемных детей младшего школьного возраста (61 %), в отличие от родных детей того же возраста, присутствует местоимение «я», они меньше объединяют себя с другими членами замещающей семьи. Данный факт может указывать на то, что есть трудности в адаптации к проживанию в семье.

В целом мы видим, что приемные дети имеют ряд отличий по эмоциональному состоянию от родных детей. Положительные эмоции представлены богаче, но в целом менее выражены внутри каждого сочинения. Отрицательные эмоции встречаются у незначительного количества детей.

Особенности эмоционального отношения

Больше 40 % приемных детей младших школьников часто в своих сочинениях пишут «моя приемная семья» и лишь 18 %, говоря о замещающей семье, часто пишут «наша семья». Дети не чувствуют, что приемная семья стала их родной. И четко указывают на статус семьи.

Важной особенностью приемных детей данного возраста (90 %) является то, что приемная семья им нужна для достижения определенных целей и задач (семья как средство удовлетворения желаний). Но при этом 13 % детей много пишут о том, что принимают замещающую семью такой, какая она есть.

Описывая замещающую семью, практически все дети (94 %) часто создают позитивный образ мамы, а 30 % – позитивный образ папы. В любом случае позитивный образ мамы более значим для приемных детей. Следует отметить, что большинство приемных детей (57 %) описывают позитивный образ брата/сестры своего пола, а негативный образ брата/сестры противоположного пола описывают всего 7 %. При этом эмоциональные отношения с замещающей мамой более важны для приемных детей (90 %).

Особенности эмоциональной информации

Приемные дети младшие школьники (27 % респондентов) часто в своих сочинениях описывают, что замещающие родители их ругают. На первое место для них выходит совместное времяпрепровождение с братом/сестрой, об этом часто пишут 37 % детей, а время с замещающей мамой часто описывают только 19 % детей. Мы видим истинную эмоциональную информацию, понимаем, насколько для приемных детей значимо общение со своими сводными братьями/сестрами, такими же приемными детьми, а уж потом только – общение с замещающей мамой.

Скрытая эмоциональная информация проявляется у небольшого количества детей, но и здесь мы видим, что более значимо отсутствие возможности или желания брата/сестры проводить свое свободное время с ребенком (у 6 % детей).

Ситуация с распределением положительных и отрицательных эмоций в сочинении говорит о том, что дети этого возраста не стараются скрыть эмоциональную информацию, а описывают. Отрицательные эмоции встречаются редко у 46 % детей и лишь у 7 % детей они наблюдаются часто.

Особенности семейной системы

Большая часть приемных детей, проживающих в замещающих семьях (60 %), пишут о том, что проводят свой досуг дома, а 36 % рассказывают о своем досуге вне дома.

Общение с членами семьи у 36 % детей упоминается чаще, чем остальные способы совместного досуга. При этом 15 % детей пишут о творческих занятиях, а редко упоминают о творческих занятиях 24 % детей.

Оздоровительные занятия (прогулки, походы и т. д.) описывает 35 %, из них большая часть (31 %) пишут об этом способе досуга, но редко, и всего 4 % пишут об оздоровительных мероприятиях часто.

Проанализировав 4 основные критерия изучения эмоциональной среды семьи, мы

обнаружили, что у приемных детей она имеет ряд особенностей.

Приемные дети – младшие школьники склонны чаще проводить досуг дома. При этом досуг достаточно разнообразен, но больше всего дети описывают общение друг с другом и с замещающими родителями. Полного принятия замещающей семьи приемными детьми мы не обнаружили и считаем, что это связано с небольшим сроком проживания их в данной семье. Это подчеркивается тем, что достаточно большой процент детей указывают на статус семьи, например: «моя приемная семья». У родных детей того же возраста в сочинениях используется понятие «наша семья». Это согласуется с мнением исследователей (В.Н. Ослон [4], Л.Н. Большакова [2] и др.), которые также выделяют длительность адаптации ребенка в замещающей семье.

Положительные эмоции присутствуют у всех детей без исключения, а у большинства (93 %) они встречаются часто. Анализ же положительных эмоций показал, что они представлены очень разнообразно: радость (у 91 % детей), счастье (87 %), любовь (84 %), дружба (73 %), смех / веселье (63 %), доброта (60 %), поддержка / помощь (53 %).

Определенной тенденции, характерной для большинства детей данной группы, в наличии каких-то отрицательных эмоций не наблюдается, отрицательные эмоции присутствуют часто только у малого количества (7 %) детей.

Печаль часто присутствует у 12 % детей, так же часто встречается страх у 10 % детей, гнев, агрессия и ревность у 6 % детей.

В сочинениях дети в основном транслировали истинную эмоциональную информацию, как и родные дети.

Анализ взаимосвязи проведения совместного досуга с членами замещающей семьи с эмоциональным состоянием ребенка, которое возникает у него при ее описании, позволил выявить значимые результаты.

Обнаружена взаимосвязь между частотой проведения досуга приемным ребенком совместно с замещающей мамой. У приемных

детей, которые чаще в замещающей семье испытывают такие эмоции, как радость, интерес, дружба, счастье, веселье, в целом положительное отношение к семье (при $P < 0,01$), и возникает доверие (при $P < 0,05$). Приемные дети реже испытывают благодарность, гнев, страх (при $P < 0,05$).

Выявлено, что приемные дети, которые проводят досуг совместно с замещающим папой, при описании семьи используют такие эмоции, как радость, восхищение, дружба, счастье, доверие (при $P < 0,01$). При этом в описании замещающей семьи реже встречаются страх и отрицательные эмоции (при $P < 0,01$); благодарность, презрение, стыд, горе, вина ($P < 0,05$).

При проведении досуга приемных детей совместно с братом или сестрой чаще при описании замещающей семьи встречаются такие эмоции, как радость, интерес, поддержка, дружба, веселье, агрессия ($P < 0,01$); счастье, забота и стыд, и реже встречаются гнев и неприятие ($P < 0,05$).

У приемных детей, которые проводят свой досуг самостоятельно, при описании замещающей семьи встречаются такие эмоции, как восхищение, интерес, веселье, неприятие ($p < 0,01$), радость, доверие, забота ($P < 0,05$), и реже встречаются презрение и вина ($P < 0,05$).

Анализ сочинения «Моя семья» при помощи метода корреляции Спирмена позволил выявить взаимосвязь между проведением приемными детьми младшего школьного возраста совместного досуга с членами замещающей семьи и развитием эмоциональных отношений с замещающими родителями.

Таким образом, эмоциональная среда замещающей семьи включает совместную деятельность детей и родителей, а также братьев и сестер. Именно совместное времяпрепровождение и досуг создают особые взаимоотношения между приемными детьми и замещающими родителями.

Выявлены особенности эмоциональной среды семьи в замещающих и кровных (родных) семьях.

1) Родные дети младшего школьного возраста имеют разнообразный досуг, но проводят свое свободное время чаще дома. Для них наиболее важным является позитивный образ мамы, а лишь потом папы, эмоциональные отношения с мамой их также волнуют больше, чем с папой. Обследуемые дети чаще описывают и позитивный и негативный образ брата/сестры своего пола. Рассказывая о семье, они больше используют словосочетание «моя семья», местоимение «мы» применяется чаще, чем местоимение «я». Это может говорить о том, что они объединяют себя с другими членами семьи, нет чувства отчужденности.

Большинство родных детей младших школьников транслируют истинную эмоциональную информацию. В целом родные дети младшие школьники при описании своей семьи используют положительные эмоции (радость, счастье и любовь), но, достаточно часто у них встречается также и печаль.

2) Приемные дети младшего школьного возраста склонны чаще проводить досуг дома. При этом досуг достаточно разнообразен, но наиболее значимым для детей является общение друг с другом и с замещающими родителями.

Несмотря на это, полного принятия замещающей семьи приемными детьми обнаружить не удалось, так как достаточной большой процент детей часто указывают на статус семьи «моя приемная семья». У родных детей того же возраста используется понятие «наша семья».

Про замещающих родителей приемные дети пишут много, но более значимым для них является позитивный образ мамы. Негативный образ мамы также чаще встречается, чем негативный образ папы, но у небольшого количества детей. Это свойственно и родным детям младшего школьного возраста.

Таким образом, эмоциональные отношения с замещающей мамой больше, чем эмоциональные отношения с замещающим папой, волнуют приемных детей младшего школьного возраста. Большинство детей

описывают чаще позитивный образ брата/сестры своего пола, что также наблюдается у родных детей.

Важной особенностью приемных детей является то, что приемная семья – это средство удовлетворения желаний (90 %) (см. также Т.И. Шульга [6]). Но при этом 13 % детей отмечают, что принимают замещающую семью такой, какая она есть. Этот момент является, на наш взгляд, признаком того, что ценность замещающей семьи, в которой проживает приемный ребенок, у большинства еще не сформировалась, и, соответственно, есть риск дезадаптации и возможного возврата ребенка в сиротское учреждение, если при каких-либо жизненных обстоятельствах замещающая семья не сможет удовлетворять меркантильные желания ребенка.

Проведенное исследование показало, что приемный ребенок, испытывая несформированность или нарушение чувства привязанности, доверия к миру, стремится удовлетворить потребность в близости в замещающей семье. Однако замещающая семья не всегда может полностью насытить потребности ребенка в близости с членами семьи, что может стать причиной нарушения адаптации проживания в ней приемного ребенка. Выявление взаимосвязи между эмоциями детей, их эмоциональным состоянием

в замещающей семье и эмоциональным отношением к родителям позволит выявить эмоциональную среду семьи и осознанно изменять, обогащать ее для решения различных психолого-педагогических задач. Одной из задач нашего исследования является составление программы адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающей семье.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арсланова С.М. Образовательная среда семьи как фактор формирования психологических особенностей личности младшего школьника: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 2008. – 21 с.
2. Большакова Л.Н. Социально-психологическая адаптация родителей и детей в приемной семье: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Ярославль, 2004. – 22 с.
3. Иванова И.М. Социально-педагогическая реабилитация детей в условиях приемной семьи: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 20 с.
4. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот. Профессиональная замещающая семья. – М., 2006. – 368 с.
5. Семья Г.В. Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей: Автореф. дис. ...докт. психол. наук. – М., 2004. – 57 с.
6. Шульга Т.И. Смыслжизненные ориентации выпускников интернатных учреждений // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – М., 2010. – № 1. – С. 5-11.

РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

Байковская Н.А.

Московский городской психолого-педагогический университет

ОБ ИССЛЕДОВАНИИ СПОСОБНОСТИ К СОЧУВСТВИЮ И УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МОРАЛЬНЫХ СУЖДЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

N. Baykovskaya

Moscow State University of Psychology and Education

THE STUDY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S ABILITY TO SYMPATHIZE AND TO GIVE MORAL JUDGEMENT

Аннотация. Статья посвящена вопросам морально-нравственного развития ребёнка в младшем школьном возрасте. Обосновывается актуальность формирования нравственной нормативности современных школьников в системе образования на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях. Представлено осмысление эволюции в философской и психологической литературе прошлого и современности понятий: мораль, моральное суждение, эмпатия. Раскрывается положение о когнитивной основе перехода ребёнка на более зрелые уровни морального развития. Описываются результаты исследования когнитивного и эмоционального компонентов морально-нравственного развития через призму таких взаимосвязанных показателей, как способность ребёнка к эмпатии, эмоциональное понимание состояния другого и гибкость моральных суждений.

Ключевые слова: младший школьный возраст, нравственное развитие, сензитивный период развития, уровни морального развития, эмпатия, моральное суждение, гибкость моральных суждений.

Abstract. The article is devoted to the questions of primary school children's moral development. The article grounds the necessity of forming moral standards on the emotional, cognitive and behavioral levels of modern school children's personality in modern school system. The author's understanding of the evolution of such concepts as: ethics, moral judgment, empathy in philosophical and psychological research of the past and the contemporary period is presented in this article. The cognitive basis of the child's transition to more mature levels of moral development is explained. The results of the research of cognitive and emotional components of school children's moral development are shown as an interrelation of the following characteristics: the child's ability to empathy, his ability to emotionally understand the other person's emotional state, the flexibility of his moral judgments.

Key words: primary school age, moral development, sensitive period of development, levels of moral development, empathy, moral judgment, flexibility of moral judgments.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом усвоения норм и правил. Это фундаментальная ступень социального развития и становления нравственных основ культуры личности (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Нравственное развитие тесно связано с развитием эмоциональной сферы и является одной из генеральных линий психического и психологического развития ребенка. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту изменяется содержание эмоций, а также их место и роль в структуре деятельности (А.Д. Кошелева, Л.Н. Стрелкова, Т.П. Хризман и др.). Развитие эмоциональной сферы ребенка и воспитание на этой основе его чувств являются, по меткому выражению А.В. Запорожца, «первостепенной задачей, не менее, а в

каком-то смысле даже более важной, чем воспитание его ума» [4, с. 6].

Изменение социальной ситуации в нашей стране, введение нового Федерального государственного образовательного стандарта, в котором акцент делается на воспитание морально-нравственных качеств, эмоционального интеллекта и социальной успешности как ключевых личностных образовательных результатов для современных детей, требуют научной разработки и осмысления закономерностей социализации, становления нравственной нормативности, в особенности в сензитивные периоды развития личности [10]. В основе нашего исследования лежит представление о трехкомпонентной структуре нравственной нормативности, согласно которому мы предполагаем существование трех взаимосвязанных граней морально-нравственного развития личности: когнитивной (представления о нравственной норме), эмоциональной (способности к сочувствию и сопереживанию, эмпатия) и поведенческой (активное деятельное выражение мотивационно-волевой сферы). Настоящая статья посвящена описанию исследования когнитивного и эмоционального компонентов, где были выделены ключевые, на наш взгляд, переменные: способность ребенка к эмпатии, эмоциональное понимание состояния другого и гибкость применения моральных установок. Исследуемые переменные представляются нам фундаментом морально-нравственного становления ребенка на завершающем этапе младшего школьного возраста, преодоления эгоцентризма суждений и перехода от преконвенционального уровня морального развития к конвенциональному [13]. Представленная в данной статье работа является одним из этапов диссертационного исследования, посвященного изучению особенностей нравственного развития младшего школьника в условиях учебного коллектива сверстников.

Целью описываемого в статье этапа исследования является изучение особенностей взаимосвязи уровня сформированности эмоционального компонента нравственной

нормативности – способности к сочувствию, эмпатии и степени гибкости моральных суждений как показателя уровня развития морального сознания ребенка.

Теоретической основой данного исследования явилось осмысление эволюции в научных трудах прошлого и современности понятий мораль, моральное суждение, эмпатия. Важно отметить, что многозначность термина «мораль» в обыденной речи влечет за собой теоретическую неопределенность морально-нравственных категорий [3]. Этические искания в отечественной философии сводятся к утверждению решающей роли внутреннего, религиозного, духовно-нравственного преобразования человека и общества. Н.А. Бердяев [1], осмысливая предмет этических рассуждений, подчеркивает противопоставленность «философии трагедии», способной помочь осознать суть морали, и «философии обыденности», говорящей лишь о поверхностных аспектах обыденной жизни. Анализ схожих проблем мы находим у Э. Фромма в его философии бытия и осмыслении произведений искусства, где основные моральные дилеммы представлены в понятиях «быть» как символа высшего духовно-нравственного предопределения личности и «обладать» как отражения философии обыденной [9].

Мысль о жалости, стыде и благоговении как о трехоснове морали развивает В.С. Соловьев [6]. В его трудах основные принципы морали: аскетизм, альтруизм и богопочитание, проявляющиеся в наделенной любовью и совестью нравственной деятельности. Милосердие, по мысли автора, рождается от жалости, а природа жалости заключается в том, что человек «ощущает чужое страдание или потребность, т. е. отзывается на них более или менее болезненно, проявляя таким образом в большей или меньшей степени свою солидарность с другими» [6, с. 127]. Согласно такому подходу, нравственность обязательно должна иметь активный эмоциональный характер, выражаться в оценке окружающей действительности через призму сопереживания ближнему и милосердия и, по мысли

В.С. Соловьева, побуждать человека к нравственному действию. Основное направление мысли русских идеалистов можно условно обозначить как поиск смысла жизни. Осознание, эмоциональное понимание и интериоризация морали в действиях выступает неким ключом к ответу на вопрос о смысле человеческой жизни.

Идея об обязательном присутствии поведенческого компонента как вершины сформированности сочувствия и сопереживания справедливо существует и подчеркивается в трудах философов и психологов по сей день. В нашем исследовании мы также опираемся на справедливость меткого утверждения Т.Н. Счастной о том, что «для субъекта переживания и для объекта его сочувствия необходимо не только проявление чувств, но и реальное действие, направленное на помощь, содействие» [8].

Когнитивный подход к моральному сознанию включает наиболее обширные и наиболее глубокие исследования психологии морального развития личности: работы Ж. Пиаже, Л. Кольберга, Д. Кребса, Н. Айзенберга, К. Гиллиган и ряда других исследователей. Когнитивные теории описывают моральное развитие как динамический, поступательный процесс. В них моральное развитие соотносится с общим направлением когнитивного созревания, и в этой системе координат представляется описание стадий моральных суждений.

Исследование моральных суждений и представлений позволило Ж. Пиаже выделить две стадии развития морали: первая стадия – автономная мораль, на которой ребенок считает абсолютно справедливыми все внешние правила и требования. Вторая стадия – гетерономная мораль, на которой ребенок вступает в равноправные взаимоотношения с миром и приобретает высокий уровень гибкости моральных суждений [11].

Согласно подходу Л. Колберга, можно выделить три уровня в моральном развитии человека: преконвенциональный уровень (4-10 лет), на котором поступки всецело определяются внешними правилами, конвенциональ-

ный уровень (10-13 лет), на котором ребенок придерживается условной положительной роли, и постконвенциональный уровень (с 13 лет) – время достижения истинной нравственности, когда человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев. На высшей стадии морального развития поступок оценивается как правильный, если он является таковым с точки зрения совести – независимо от его законности и мнения других людей [13].

Хотя сам Л. Колберг в дальнейшем несколько переосмыслил свою концепцию, однако в целом его модель моральных суждений является достаточно рациональной, основанной на условии, что люди строят свои моральные суждения, исходя из текущего уровня развития. Л. Колберг подтверждает, что высокий уровень моральных суждений не гарантирует высокого уровня морального поведения, но является его существенной предпосылкой [12].

Осмысление философских, психологических и социологических источников позволяет говорить о сочувствии, сопереживании другому как о глубинном эмоциональном механизме морального поведения развивающейся личности. Мы можем говорить о сопереживании, сочувствии как о нравственных чувствах, так как сам механизм сочувствия видится нам фундаментом, имеет соотношение и взаимовлияние уровня знания нравственных правил и силы рождающихся внутри личности эмоций и чувств. В психологической литературе понятие «сопереживание» обозначается рядом терминов. Например, в трудах Г.М. Андреевой, Т.П. Гавриловой – «эмпатия»; в работах Е.В. Субботского, С.Г. Якобсона – «проявление альтруистического поведения»; собственно понятие «сопереживание» описывают В.С. Мухина, Т.Н. Счастливая. Также близкие по содержанию сопереживанию понятия находим у В.В. Абраменковой – «действенная групповая идентификация» или «эмоционально-опосредованное отношение» у В.К. Котырло [2; 7].

Несмотря на разнообразие терминов, используемых исследователями для описания

сопереживания, анализ этого понятия, подтверждая идею о теснейшей взаимосвязи когнитивной и эмоциональной сфер, неизменно сводится к утверждению таких его базовых компонентов, как:

1) эмоциональный, т. е. внутренний отклик на переживания другого;

2) когнитивный, т. е. способность субъекта осознать переживания другого и соотнести полученную информацию со своей системой норм, правил и сформированных паттернов поведения.

Важно отметить, что в психологической науке существует два подхода к пониманию эмпатии. Первый понимает эмпатию как чувственный компонент сопереживания. Второй утверждает, что эмпатия – понятие более широкое, чем сопереживание. В нашем исследовании полагаем, что эмпатия является ключевым компонентом эмоционально-нравственной сферы, и именно способность ребенка правильно почувствовать настроение, эмоциональное состояние другого – является наиболее значимым в контексте данной работы. Вслед за К. Роджерсом определяем эмпатию так: «Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения “как будто”. Так, ощущаешь радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен оставаться оттенок “как будто”: как будто это я радуюсь или огорчаюсь», что не является обязательным требованием, если мы говорим, например об эмпатических реакциях [14]. Исследователи отмечают, что непосредственные эмпатические реакции можно наблюдать у ребенка в первые же дни жизни, задолго до того, как ребенок выделяет свое Я («комплекс оживления»). Ребенок в возрасте 1,5-2 лет начинает плакать, слыша крик другого, испытывает при этом состояние дискомфорта. На данном этапе он еще не способен поставить себя на место другого, не сочувствует ему, а скорее всецело «чувствует себя другим.

Соглашаясь с концептуальными положениями В.С. Мухиной о том, что формирование способности к сопереживанию возможно лишь через эмоциональную направленность ребенка на объект сопереживания и ситуацию, хочется подчеркнуть, что и исследование способности ребенка к сочувствию и сопереживанию, безусловно, невозможно в полной мере без вовлеченности ребенка в эмоционально значимую ситуацию [5]. В нашем исследовании была предпринята попытка создания игровой работы ребенка по авторской сказке, акцентированной на различных эмоциональных состояниях и переживаниях героев (радость, грусть, счастье, гнев, огорчение, удовольствие). Для исследования способности к сочувствию мы применили набор проективной методики Н.Л. Белопольской «Азбука настроений»; ребенка просили выбрать портрет героя в разные моменты сказки. Работа по сказке показывала способность ребенка сочувствовать, понимать эмоциональные состояния персонажей, а также на вербальном уровне демонстрировать готовность к содействию. Во время беседы по сказке ребенку не только предлагалось узнать рисунки настроений героев по изображениям методики, а также подумать над таким вопросом, как: «Какое настроение у персонажа? Опиши», «Что бы ты почувствовал, если бы оказался на его месте?», «Как бы ты поступил, если бы оказался в этот момент в сказке?» и т. д. На данный момент выборка исследования эмоционального компонента нравственного развития ребенка – способности к сочувствию – составила 161 человек в возрасте 8-10 лет, из них 92 девочки и 69 мальчиков. Исследование проводится на базе ГБОУ СОШ № 1411 г. Москвы. Разработанная нами методика предполагает 3 уровня развития способности к сочувствию: высокий – в случае, если ребенок успешно справляется с заданием, правильно выбирает карты настроений и самочувствий героев; средний – в случае, если ребенок испытывает определенные трудности в выполнении инструкции, распознает только положительные или только отрицательные состояния; низкий – в слу-

чае, если ребенок испытывает значительные трудности в работе по сказке, выбирает те рисунки, которые ему нравятся, независимо от описываемого экспериментатором состояния героя. Согласно результатам данного этапа исследования, большинство детей показали высокий и средний уровень развития эмпатических способностей (высокий уровень – 55 %, средний – 41 %), значительные трудности в выполнении задания испытывали 9 % детей. В контексте нашего исследования представляются интересными некоторые качественные особенности выполнения испытуемыми предложенных инструкций. Так, абсолютное большинство детей (более 87,5 %) с большей точностью распознают эмоциональные оттенки положительных состояний другого (радость, счастье, удовольствие), в то время как отрицательно окрашенные эмоции другого (агрессия/гнев, грусть, горе, страх) распознаются с большим количеством ошибок. Что касается гендерного фактора, то можно говорить о том, что и мальчики и девочки работали в среднем с одинаковой успешностью, разницу можно заметить лишь в характеристиках состояний, которые качественней распознавала каждая из подгрупп. Так, девочки с наибольшей точностью узнавали состояния радости, страха, грусти, в то время как мальчики – радости, агрессии и удовольствия. Изучение способности ребенка к сочувствию и сопереживанию выглядит неполным без рассмотрения когнитивного компонента, находящегося в тесной взаимосвязи с эмоциональной сферой. В дополнение к заданию по проективной методике «Азбука настроений» мы предложили детям анкету, содержащую вопросы о суждениях ребенка относительно причин настроений героев прочитанной сказки, а также оценку поступков действующих лиц. Анализ ответов детей подтверждает основную идею о тесной взаимосвязанности эмоционального и когнитивного компонентов нравственных чувств. Дети, успешные в работе по проективной методике, показали большую глубину рефлексии поведения сказочных персонажей, причем есть основания предполагать, что с возрастом выявленная

взаимозависимость становится более выраженной: наименьшая взаимосвязь наблюдалась среди детей 8-летнего возраста, наибольшая – в числе выборки детей 10 лет.

Также в ходе данного исследования нами были подобраны восемь тестов, чтобы установить гибкость моральных суждений учащихся. Мы использовали методики определения уровня развития моральных ценностей, разработанные Л. Кольбергом, М. Селиманом. Составленная нами методика представляет собой набор из описаний восьми ситуаций, представляющих собой рассказы, в которых главный герой (или героиня, если отвечала девочка) при смягчающих обстоятельствах нарушает моральные нормы или соблюдает их, во всех случаях вступая в определенный конфликт с окружающими. Восемь ситуаций были прочитаны детям, составляющим выборку нашего исследования, с целью выявления консервативности и гибкости моральных суждений учащихся. В заданиях детям нужно было решить, прав или не прав был главный герой, поступив таким образом, поступили бы они в данной ситуации таким же образом или нет, испытывали ли они соблазн поступить так или нет. Их также попросили обосновать свои ответы. Гибкий подход означал, что нравственные нормы необходимо соблюдать, ибо они служат благосостоянию людей, но, если нормы противоречат интересам людей, их можно нарушить, чтобы совершить добро. Консервативный подход предполагал, что нормы незыблемы и соблюдать их необходимо в любом случае, независимо от обстоятельств. Нормы и авторитеты, стоящие за ними, всегда правы, и любые нарушения должны быть наказаны.

При рассмотрении результатов исследования гибкости моральных суждений необходимо учитывать тип ситуации и ту норму, нарушение которой лежит в ее основе. Так, наибольшую гибкость суждений дети продемонстрировали в ситуации оправдания раскаявшегося преступника (ситуация № 4, 70,8 % гибких моральных суждений), а наименьшую – в случае с обвинением отрицательного персонажа, нераскаявшегося вора

(ситуация № 3, всего 6,5 % детей высказали идею о помиловании героя в этом случае). В остальных случаях методики дети демонстрировали большую или меньшую степень гибкости моральных суждений в зависимости от гендерной принадлежности. Можно представить графически (рис. 1) степень гибкости моральных суждений детей при оценке предложенных случаев нарушения норм разных категорий. Для лучшего понимания полученных результатов имеет смысл дать общую характеристику оставшихся шести ситуаций:

ситуация № 1. Ребенок катался на велосипеде, сломал колесо. Он (она) ведет велосипед домой и показывает родителям, хотя помнит о том, что они запретили ему (ей) кататься.

ситуация № 2. Ребенок, нарушая запрет взрослых, убегает из школы во время уроков, чтобы навестить больного дядю, так как приемные часы были тогда, когда в школе занятия.

ситуация № 5. Ребенок втайне от родителей нарушает запрет и пользуется пилой/швейной машинкой, чтобы лучше сделать поделку для урока труда.

ситуация № 6. Главный герой крадет из аптеки слишком дорогое лекарство, необходимое для спасения его больной тети.

ситуация № 7. Ребенок нарушает запрет родителей и в их отсутствие смотрит по телевизору жестокие фильмы.

ситуация № 8. Бедняку не хватает денег, чтобы купить теплую одежду своим детям. В конце концов он решает украсть одежду.

Анализ полученных данных позволил выявить ряд существенных закономерностей.

Во-первых, можно говорить о схожей тенденции оценивания разных категорий поступков у младших школьников, однако структура моральных суждений у девочек несколько отличается от мальчиков. Во-вторых, мы можем видеть, что мальчики продемонстрировали в целом большую гибкость моральных оценок, за исключением ситуаций № 8 (нарушение закона для спасения своих детей) и № 5 (нарушение родительского запрета для выполнения школьного задания). Девочки продемонстрировали большую гибкость в ситуации № 8 и качественный анализ объяснений их ответов показывает большую, чем у мальчиков их эмоциональную окраску: «она сделала это для любимых детей», «мама заботилась о своих детях», «это материнский долг»; только 3,1 % девочек (5 человек) высказались за то, что мать нужно наказать лишением свободы, в то время, как у мальчиков это 7,3 %; кроме того, 84 % девочек предположили, что поступили бы так же, если бы оказались в похожей ситуации, в то время как среди мальчиков аналогичное решение приняли 71,2 %. Данные факты интересны в первую очередь тем, что они иллюстрируют начало формирования у детей будущей системы личностных смыслов и иерархии моральных ценностей – личностных образований, находящихся в тесной взаимосвязи с системой социальных ролей.

Заключительным этапом данного исследования стала проверка наличия и степени корреляционной взаимозависимости между уровнем развития эмпатических способностей ребенка и гибкостью моральных суж-



дений. По результатам проведенного статистического анализа (найден коэффициент корреляции Пирсона): $r = 0,84$ (при $p < 0,05$), можно сделать вывод о существовании статистически значимой взаимосвязи между исследуемыми параметрами.

Таким образом, результаты изложенных в данной статье этапов исследования позволяют говорить о существовании значимой взаимосвязи между способностью современного младшего школьника к сочувствию и гибкостью его моральных суждений как ключевом показателе уровня развития морального сознания ребенка. Качественный анализ структуры моральных суждений ребенка в совокупности с эмоциональным компонентом обогащает систему научного знания об особенностях морально-нравственного развития современного ребенка, а также представляется ключом к пониманию закономерностей перехода морального сознания личности на конвенциональный и постконвенциональный уровни, в основе которого лежит развитие сочувствия, сопереживания и гибкости моральных суждений ребенка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности. – М., 1999. – 321 с.
2. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии, 1975. – № 2. – С. 147-158.
3. Дробницкий О.Г. Понятие морали: историко-критический очерк // Дробницкий О.Г. Моральная философия: Избр. труды. – М., 2002. – С. 11-342.
4. Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольника. – М., 1985. – 176 с.
5. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал, 1980. – № 5. – Т. 1. – С. 43-53.
6. Соловьев В.С. Сочинения в двух томах, Т.1 – М., 1989. – 688 с.
7. Субботский Е.В. Исследования проблемы взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии // Вопросы психологии, 1977. – №1. – С. 164-171.
8. Счастливая Т.Н. Способность к сопереживанию у детей среднего и старшего дошкольного возраста. – М., 1987. – 23 с.
9. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя. – М., 2004. – 400 с.
10. Фундаментальное ядро содержания общего образования (серия «Стандарты второго поколения») / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М., 2011. – 40 с.
11. Piaget J. The moral judgment of the child. – London, 1932. – 418 с.
12. Kohlberg L. The Philosophy of Moral Development, San Francisco, CA: Harper & Row, 1981 – 441 с.
13. Kohlberg L. The development of children's orientations toward a moral order, Vita Humana, 1963. – № 6. – Pp. 11-35.
14. Rogers Carl R. Empathic: an unappreciated way of being. The counseling psychologist, 1975. – Vol. 5. – № 2-10.

УДК 37.055

Квитчастый А.В.

Московский городской психолого-педагогический университет

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОСМЫСЛЕННОСТИ И КАЧЕСТВЕ ЖИЗНИ

A. Kvitchasty

Moscow City University of Psychology and Education

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS AS A PREDICTOR OF THEIR PERCEPTION OF MEANINGFULNESS AND QUALITY OF LIFE

Аннотация. В статье поднимается вопрос о влиянии социально-психологической компетентности субъектов образовательной деятельности на их представления об осмысленности и качестве своей жизни. Приводится анализ результатов эмпирического исследования, направленного на изучение данной проблемы. Выделены универсальные и специфические, в зависимости от уровня образования учащихся (школьники, воспитанники средних специальных училищ, студенты и слушатели курсов профессиональной переподготовки), детерминанты их субъективного качества жизни из числа содержательных характеристик социально-психологической компетентности.

Ключевые слова: социально-психологическая компетентность, субъективное качество жизни, эмоциональный интеллект, толерантность, перцептивно-интерактивные навыки.

Abstract. The article is about the impact of socio-psychological competence of students of different educational levels on their subjective well-being and meaningfulness of their living. The article presents the results of the empiric research analysis aimed at studying the problem. The author mentions some universal and specific (depending on the students' educational level) determinants of students' subjective life quality. The author considers students to be those who go to school, study at technical schools and at professional retraining courses. The determinants studied are some of socio-psychological competencies.

Key words: social-psychological competence, subjective quality of life, emotional intelligence, tolerance, perceptive and interactive skills.

Постановка проблемы, методы и процедура исследования

В последние годы как в нашей стране, так и за рубежом, наметились тенденции к смещению акцентов в построении образовательного процесса в сторону усиления его интерактивной составляющей. Об этом свидетельствуют увеличение частоты обращения педагогов и психологов к активным формам обучения, внедрение компетентностного подхода в ткань образовательного процесса и привлечение особого внимания к целенаправленному развитию навыков конструктивного социального взаимодействия учащихся. Кроме того, исследования в области педагогической психологии и социальной психологии развития часто фокусируются на проблемах социализации субъектов образовательного процесса, их ценностного самоопределения и субъективного благополучия в рамках образовательного процесса (Е.В. Вальтеран, Е.Л. Виноградова, О.В. Вовденко, М.В. Демиденко, О.Е. Ельникова, О.С. Ирба, Е.А. Оленева, А.А. Папура, Е.В. Приходько, Л.Ф. Сербина, И.В. Скрипичникова, Е.В. Фалунина, Е.В. Хлыбова). Поэтому вполне правомерно говорить о том, что в настоящее время в психологической науке особенно актуально изучение такой интегральной

личностной характеристики, как социально-психологическая компетентность учащегося во взаимосвязи с его представлениями об осмысленности и качестве жизни.

Также особый интерес представляет собой выявление специфических проявлений данной взаимосвязи, которые могут быть обусловлены разными уровнями образования учащихся. Кроме того, изучение феномена социально-психологической компетентности (СПК) субъектов учебной деятельности открывает большие перспективы в контексте получения эмпирических данных, которые можно использовать впоследствии для разработки программ психологического сопровождения образовательного процесса в общеобразовательных, специализированных и высших учебных заведениях.

Таким образом, недостаточная разработанность на теоретическом и практическом уровнях обозначенных проблем, с одной стороны, и живейший интерес к ним со стороны научного сообщества – с другой, обуславливают актуальность нашего исследования. Оно было проведено с целью изучения характера влияния СПК субъектов разного уровня образования на их представления об осмысленности и качестве своей жизни. Выборку составили учащиеся учебных заведений города Москвы разного типа: общеобразовательных школ, училищ среднего профессионального образования, высшего учебного заведения, центра послевузовского профессионального образования.

Объектом исследования является социально-психологическая компетентность субъектов образовательного процесса. Предметом исследования – влияние социально-психологической компетентности субъектов разного уровня образования на их представления об осмысленности и качестве своей жизни. Обобщая взгляды отечественных и зарубежных ученых [5; 7; 14; 15; 16], мы определяем СПК как комплексную характеристику индивида,

в основе которой лежат его личностные особенности, знания об обществе и механизмах социального взаимодействия, а также владение перцептивными, эмоционально-волевыми и коммуникативными навыками, позволяющими реализовать свой потенциал в общественно значимой деятельности. Основная гипотеза: степень влияния содержательных составляющих социально-психологической компетентности на оценку осмысленности и качества жизни будет отличаться у субъектов разного уровня образования.

В исследовании приняли участие: 51 школьник в возрасте от 15 до 17 лет; 52 учащихся колледжа в возрасте от 13 до 23 лет; 56 студентов в возрасте от 18 до 20 лет; 51 слушатель курсов повышения профессиональной квалификации в возрасте от 24 до 50 лет. В работе были использованы методы теоретического анализа, количественного и качественного анализа, методы диагностики: методика оценки коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), диагностика эмоционального интеллекта (Н. Холл), диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (Н.П. Фетискин), тест смысловых жизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев) и шкала оценки качества жизни (Н.Е. Водопьянова).

Для обработки полученных результатов была использована программа SPSS версия 17.0 и методы статистического анализа: критерий Колмогорова-Смирнова для проверки нормальности распределения и регрессионный анализ для выявления причинно-следственных связей между различными содержательными характеристиками СПК учащихся и их оценками качества и осмысленности жизни.

Представление и обсуждение результатов исследования

Основные результаты исследования представлены ниже в табличном виде; мы рассмотрим наиболее яркие из них.

Таблица 1

Нагрузки (β) статистически значимых предикторов оценок осмысленности и качества жизни

Содержательные характеристики СПК	Школьники	Учащиеся колледжа	Студенты	Слушатели курсов
Использование себя в качестве эталона при оценке окружающих	$\beta = -0,474$; $p < 0,01$			
Неумение приспосабливаться к партнерам		$\beta = 0,243$; $p < 0,05$		
Непринятие или непонимание индивидуальности			$\beta = -0,291$; $p < 0,01$	
Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту			$\beta = 0,214$; $p < 0,05$	
Управление своими эмоциями		$\beta = 0,513$; $p < 0,01$	$\beta = 0,243$; $p < 0,05$	
Самотивация	$\beta = 0,379$; $p < 0,01$			$\beta = 0,496$; $p < 0,01$
Взаимопонимание		$\beta = 0,308$; $p < 0,01$	$\beta = 0,589$; $p < 0,01$	
Социальная автономность				$\beta = 0,491$; $p < 0,01$

Табличные данные свидетельствуют о влиянии ряда содержательных компонентов СПК на представления учащихся об осмысленности и качестве своей жизни. При этом нужно отметить, что степень этого влияния различается в группах респондентов с разным уровнем образования. Кроме того, более детальный анализ выявил влияние содержательных характеристик СПК, специфичных для групп испытуемых с разным уровнем образования, на удовлетворенность учащихся отдельными сферами своей жизнедеятельности. Перейдем к обсуждению полученных результатов.

Прежде всего, необходимо отметить, что, опираясь на полученные данные, можно выделить две содержательные характеристики СПК, которые оказывают существенное влияние на различные аспекты качества жизни учащихся вне зависимости от уровня их образования. Таковыми являются навыки эмоционального самоконтроля и произвольной мотивации.

Подобное влияние навыков произвольной мотивации на представления об осмысленности и качестве жизни объясняется высокой значимостью данного содержательного компонента в структуре СПК субъектов об-

разовательного процесса. Произвольное внимание, произвольная память, целенаправленная работа по созданию внутренней учебной мотивации – все это является залогом плодотворного обучения, о чем свидетельствуют исследования процессов волевой регуляции и эмоционального интеллекта [2; 3]. Соответственно, удовлетворенность эффективностью своей учебной деятельности во многом зависит от развития навыков произвольной мотивации, что, без сомнения, находит отражение в субъективном качестве жизни респондентов вне зависимости от уровня их образования.

Что касается второго названного нами параметра – умения управлять своими эмоциями, – который наряду с навыками произвольной мотивации оказывает влияние на наибольшее количество отдельных сфер субъективного качества жизни у представителей всех без исключения рассматриваемых групп, то его значимость в данной связи объясняется следующим образом. Выполнение в рамках обучения совместной деятельности, стресс, переживаемый во время прохождения аттестационных процедур, трудности, возникающие в процессе общения с педагогами, – это те аспекты образовательного

процесса, в которых навыки самоконтроля и регуляции эмоционального состояния во многом определяют ее эффективность, о чем свидетельствуют результаты работ других исследователей. Так, согласно данным А.С. Петровской, высокоразвитый эмоциональный интеллект делает индивида менее зависимым от импульсивных действий, склонным использовать в качестве стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями социально приемлемые и одобряемые действия и избегать использования асоциальных, агрессивных моделей копинг-поведения [10]. Поэтому навыки управления своими чувствами и эмоциями также отмечаются нами как универсальные детерминанты субъективного качества жизни учащихся.

Теперь рассмотрим те предикторы представлений об осмысленности и качестве жизни, которые являются специфическими для представителей исследуемых групп учащихся. Согласно полученным данным, содержательным компонентом СПК, который оказывает влияние на наибольшее количество различных аспектов субъективного качества жизни школьников, является такой признак, как склонность использовать себя в качестве эталона при оценке окружающих. Важно отметить, что этот признак имеет для школьников крайне высокую прогностическую значимость (нагрузка предиктора $\beta = -0,474$, коэффициент Стьюдента $t = -2,781$) притом, что в других группах данная характеристика редко выступает в качестве предиктора удовлетворенности качеством жизни в целом или каких-либо отдельных ее сфер. На основании этого мы можем заключить, что негативные последствия, которые влечет за собой склонность к подобному рода интолерантному поведению, гораздо сильнее ощущаются школьниками, нежели учащимися с более высоким уровнем образования. Это легко объясняется возрастными особенностями учащихся: одной из задач подросткового возраста, к которому относятся старшие школьники, принявшие участие в данном исследовании, является преодоление эгоцентризма и развитие рефлексии и эмпатических свойств

личности [4; 11]. Кроме того, степень сформированности содержательных компонентов коммуникативной толерантности обуславливает процесс ценностного самоопределения личности, что также особенно актуально для учащихся подросткового и юношеского возраста [6], что также может служить объяснением столь сильного влияния толерантности в структуре СПК школьников на их представления о смысле и качестве жизни.

В группе воспитанников профессиональных училищ к содержательным характеристикам СПК, которые оказывают влияние на наибольшее количество отдельных сфер субъективного качества жизни, помимо уже упомянутых универсальных предикторов, относятся общий уровень развития перцептивно-интерактивных навыков ($\beta = 0,464$, $t = 3,7$) и такое проявление интолерантного поведения, как неумение приспосабливаться к партерам по общению ($\beta = 0,243$, $t = 2,231$). Важно отметить один существенный для анализа момент: последний из перечисленных факторов положительно влияет на качество жизни и ее осмысленность у представителей данной группы, в отличие от групп учащихся с иным уровнем образования. Такое положение дел объясняется тем, что психологический климат в профессиональных училищах является более агрессивным, нежели в школах, высших учебных заведениях или образовательных центрах, в силу специфики обучения. Поэтому в данной образовательной среде социально желательными коммуникативными качествами являются не адаптивность и гибкость поведения, а напротив, ригидность убеждений, умение «навязать свою точку зрения», лидерские качества.

Между тем в группе студентов уровень развития навыков социального взаимодействия также входит в число основных детерминант их оценок осмысленности и качества жизни. Однако в данном случае, в отличие от группы воспитанников профессиональных училищ, нужно отметить стремление учащихся достичь взаимопонимания с окружающими ($\beta = 0,589$, $t = 5,507$). Это объясняется тем, что в данной образовательной среде одобряются

такие личностные качества, как дипломатичность, тактичность, внимательность по отношению к другим людям, эмпатичность [8; 12]. Поэтому навыки общения, способствующие достижению взаимопонимания с окружающими, крайне значимы в структуре СПК учащихся высших учебных заведений, ведь они обуславливают степень удовлетворенности студентов качеством учебной деятельности ($\beta = 0,417$, $t = 3,553$), своими личными достижениями ($\beta = 0,608$, $t = 5,581$) и общую осмысленность жизни ($\beta = 0,449$, $t = 3,968$).

Кроме того, согласно полученным данным, на интегральный показатель удовлетворенности качеством жизни в группе студентов оказывает влияние склонность к проявлению неприятия или непонимания индивидуальности других людей ($\beta = -0,291$, $t = -2,883$) и нетерпимости к физическому или психическому дискомфорту ($\beta = 0,214$, $t = 2,113$). Важно отметить, что обе названные характеристики также обуславливают возможности индивида в отношении установления взаимопонимания с окружающими.

В группе слушателей курсов повышения профессиональной квалификации, помимо универсальных предикторов, в качестве факторов, имеющих высокую прогностическую значимость для формирования различных аспектов субъективного качества жизни, можно отметить еще несколько содержательных характеристик СПК. К таковым относятся социальная автономность, неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами людей, чуткость к поступкам и словам окружающих и, как ее результат, коррекция собственных действий.

Нет ничего удивительного в том, что для представителей данной группы степень выраженности социальной автономности личности во многом обуславливает представления о качестве и смысле жизни. Обучение, направленное на повышение профессиональной квалификации, свидетельствует об осознанных активных действиях индивида, направленных на формирование своей профессиональной идентичности. Приведем

определение данного феномена, которое дает в своей диссертационной работе Л.Б. Шнейдер. «Профессиональная идентичность есть самореференция уникальности функционального и экзистенциального Я в его профессиональном служении и неповторимости личностных и профессиональных свойств, при наличии принадлежности к социальной и профессиональной реальности» [13, с. 15]. Из данного определения становится понятно, что профессиональная идентичность предполагает направленность человека на реализацию своего уникального потенциала, что обуславливает значимость его личностной позиции в рамках реализации социально значимой деятельности. Именно поэтому такое личностное качество, как социальная автономность, проявляющееся в умении ценить и отстаивать собственное, независимое от групповых оценок, мнение в ходе выполнения коллективной деятельности, является одним из наиболее существенных специфических предикторов субъективного качества жизни в группе слушателей курсов повышения профессиональной квалификации.

Остальные две характеристики СПК тесно взаимосвязаны, и обе они обуславливают способность индивида решать межличностные разногласия бесконфликтными и конструктивными способами. Анализ данных показал, что неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами людей, оказывает негативное влияние на такие сферы субъективного качества жизни слушателей курсов повышения профессиональной квалификации, как удовлетворенность самореализацией ($\beta = -0,43$, $t = -3,587$), взаимоотношениями с друзьями и близкими ($\beta = -0,381$, $t = -3,024$), уровень психологического комфорта индивида ($\beta = -0,249$, $t = -2,014$). Это неудивительно, поскольку проявления интолерантного поведения мешают построению гармоничных межличностных отношений и самореализации в профессиональной и учебной деятельности, в то время как толерантность как качество личности непосредственно связана с ее субъективным благопо-

лучием, о чем свидетельствуют результаты других эмпирических исследований [1; 9; 12].

Вместе с тем умение оказывать влияние на других людей и в то же время прислушиваться к их просьбам опосредует удовлетворенность представителей данной группы степенью своей самореализации ($\beta = 0,318$, $t = 2,652$), их готовность к внезапным переменам ($\beta = 0,237$, $t = 2,208$) и общую осмысленность жизни ($\beta = 0,256$, $t = 2,197$). Очевидно, что требования, предъявляемые к учащимся в отношении сформированности коммуникативной толерантности и навыков социальной интеракции со стороны их учебных коллективов, возрастают с повышением уровня образования. Поэтому вполне логично, что бесконфликтность и конструктивный подход в решении проблемных ситуаций, возникающих в межличностном общении, как личностные качества чрезвычайно важны для учащихся центров послевузовского образования. Таким образом, можно констатировать, что данные содержательные компоненты СПК являются детерминантами субъективного качества жизни слушателей курсов повышения профессиональной квалификации, имеющими наибольшую прогностическую значимость.

Заключение и выводы

В результате анализа эмпирических данных были получены подтверждения того, что представления об осмысленности и качестве жизни подвержены влиянию разных содержательных характеристик СПК и степень этого влияния может существенно различаться в зависимости от уровня образования учащихся, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу. Однако навыки произвольной мотивации и регуляции своего эмоционального состояния имеют универсальную прогностическую значимость в контексте формирования субъективного качества жизни субъектов образовательного процесса.

Резюмируя, можно выделить для каждой группы учащихся те содержательные характеристики СПК, которые являются основными детерминантами субъективного ка-

чества жизни их представителей. В группе школьников главным предиктором данного образования является такое проявление интолерантного поведения, как склонность использовать себя в качестве эталона при оценке окружающих. В группе воспитанников средних специальных училищ – навыки социального взаимодействия и умение управлять своими эмоциями. В группе студентов основными предикторами представлений об осмысленности и качестве жизни являются коммуникативные навыки, позволяющие добиться взаимопонимания с окружающими. В группе слушателей курсов профессиональной переподготовки – социальная автономность и навыки произвольной мотивации.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленного развития СПК учащихся в рамках образовательного процесса, поскольку это с большой долей вероятности позитивным образом отразится на их представлениях о качестве жизни и будет стимулировать их личностное развитие в контексте определения своих ценностных ориентаций. В данной связи представляется оправданной работа над созданием обучающих программ, направленных на развитие структурных характеристик СПК, в особенности навыков эмоционального самоконтроля и произвольной мотивации как предикторов субъективного качества жизни учащихся вне зависимости от уровня их образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бахарева Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Хабаровск, 2004. – 22 с.
2. Ерохина Е.В. Стратегии преодолевающего поведения и социальной адаптации при различных профилях эмоционального интеллекта: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Краснодар, 2011. – 25 с.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учеб. пособие. – 3-е изд. СПб., 2006. – 208 с.
4. Крейг Г. Психология развития. – СПб., 2000. – 992 с.
5. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д., 1999. – 512 с.

6. Кривцова Е.В. Толерантность личности в системе структурно-содержательных характеристик ценностного самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2010. – 23 с.
7. Кузьмин Е.С. Социально-психологические особенности личности / Е.С. Кузьмин, А.А. Бодалев // Социальная психология личности. – Л., 1974. – С. 8-13.
8. Мещерякова И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Курск, 2011. – 25 с.
9. Панченко С.А. Развитие толерантности как условие сохранения психологического здоровья подростков: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Ставрополь, 2007. – 26 с.
10. Петровская А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Ярославль, 2007. – 25 с.
11. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000. – 624 с.
12. Толстикова С.Н. Развитие коммуникативной толерантности у будущих социальных педагогов системы образования: дис. ...канд. психол. наук. – Калуга, 2002. – 176 с.
13. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Структура, генезис и условия становления: дис. ...докт. психол. наук: 19.00.13. – М., 2001. – 327 с.
14. Buhrmester D., Furman W., Wittenberg M.T., & Reis H.T. Five domains of interpersonal competence in peer relationships // Journal of Personality and Social Psychology, 1988, 55. – 991-1008.
15. Meichenbaum D., Butler L., & Gruson L. Toward a conceptual model of social competence. In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), Social competence. New York: Guilford, 1981. – Pp. 36-60.
16. Riggs N.R., Jahromi L.B., Razza R.P., Dillworth-Bart J.E., Mueller U. Executive function and the promotion of social-emotional competence // Journal of Applied Developmental Psychology, 2006. – № 27. – P. 300-309.

УДК 159.9.075

Нисская А.К.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

A. Nisskaya

Lomonosov Moscow State University

FEATURES OF MODERN FIRST GRADERS' SCHOOL ADAPTATION

Аннотация. Данная статья посвящена описанию современных тенденций адаптации детей к обучению в школе в условиях модернизации российского образования и изменения внешних и внутренних закономерностей психического развития детей. В работе приводятся фундаментальные и прикладные подходы к изучению процесса адаптации, рассматриваются мотивационный и социальный компоненты адаптации к школе, а также эмоциональное отношение к ней как индикатор успешности адаптации. В статье описываются гендерные особенности процесса адаптации к школе. Полученные результаты позволяют говорить о некоторой рассогласованности компонентов адаптации. Основным мотивом первоклассников является социальный; дети способны к успешной кооперации и сотрудничеству, но большинство испытывает тревогу в ситуации общения с учителем. Мотивационный компонент адаптации более благополучен у девочек, а социальный – у мальчиков.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, адаптация к обучению в школе, компоненты адаптации, современные особенности адаптации к школе, гендерные особенности адаптации к школе.

Abstract. The article is devoted to the description of the current tendencies of school children's adaptation to school in the conditions of modernization of education system in Russia as well as to the description of the change of external and internal patterns of children's intellectual development. The author considers fundamental and applied approaches to studying the adaptation process, describes motivational and social components of school adaptation. The emotional attitude to school is described as an indicator of school adaptation success. Besides, the article presents the gender features of school adaptation process. The research results enable to state that there's some mismatch between the adaptation components. The social motivation is the main motive for the first graders; children are able to cooperate and collaborate successfully but the majority of them feel anxiety about communicating with the teacher. The motivational component is more indicative for girls than for boys and the social component- for boys than for girls.

Keywords: social and psychological adaptation, school adaptation, components of adaptation, modern features of school adaptation, gender features of adaptation.

Изучение процесса социально-психологической адаптации современных детей к школе является сегодня весьма актуальным. Социальная ситуация развития детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста приобретает новые характеристики. С одной стороны, модернизация российской образовательной системы подразумевает новые вариативные подходы к подготовке детей к школе, сама школа предъявляет к первоклассникам особые требования и предоставляет инновационные, прежде мало изученные, возможности для развития и адаптации. С другой стороны, институт семьи также претерпевает значительные трансформации. Изменяются традиционные функции семьи, стили взаимодействия ее членов, осмысление ситуации перехода к школьному обучению как особого периода в жизни не только ребенка, но и его близких взрослых и многое другое.

Совокупность описанных социокультурных явлений с неизбежностью отражается на вхождении ребенка в разные области общественной жизни, в частности – на процессе социально-психологической адаптации к школе [9].

© Нисская А.К., 2012.

Социально-психологической адаптацией принято называть процесс взаимодействия личности и социальной среды, который приводит к оптимальному соотношению целей и ценностей данной личности и группы. Активная позиция личности, осознание своей социальной роли и принятии соответствующего поведения как формы реализации индивидуальных возможностей личности в процессе решения ею общих групповых задач является неотъемлемой частью адаптационного процесса.

Такое понимание проблемы подводит нас к возможности определения адаптации как потенциального результата процесса социализации. Теоретические подходы к данной проблематике различаются в зависимости от основных концептуальных установок психологических школ.

Так, сторонники бихевиорального подхода понимают социально-психологическую адаптацию как процесс, в ходе которого достигается равновесие между индивидом и группой, характеризующееся отсутствием конфликтных ситуаций.

Исследователи, работающие в рамках психоаналитической концепции, рассматривают процесс адаптации сквозь призму защитных механизмов, вырабатываемых личностью и оказывающих на нее положительное или отрицательное влияние.

Интеракционисты при анализе социально-психологической адаптации фокусируют внимание на такой ее характеристике, как способность личности успешно выполнять ролевой репертуар, принятый в группе, и уметь разрешать ролевые конфликты.

Эмпирические исследования в этой области выделяют следующие индикаторы успешности социально-психологической адаптации: индивид может трансформировать свои ценности и представления о себе, соотносить и найти компромисс между ролевыми требованиями и собственными аксеологическими установками. При этом ориентиром должны выступать не частные, ситуационные требования, а фундаментальные, общие системы ценностей социума [12, с. 427-448].

Институты, в которых происходит социализация и, как следствие, социально-психологическая адаптация, представлены семьей, образовательными учреждениями (детским садом, школой, институтом и т. п.), средствами массовой информации и т. п. Исследователи, затрагивающие данную проблематику, обращаются к таким вопросам, как социально-психологическая адаптация человека к новому этнокультурному окружению [13], профессиональной деятельности [3; 7; 15] и различным ступеням образования [6; 17], ре-адаптация семьи и детей группы риска [16] и пр. В фокусе нашего внимания в данной работе оказалось исследование современных тенденций адаптации ребенка к обучению в школе.

Понятие школьной адаптации в отечественной психологии

Под *школьной адаптацией* мы будем понимать процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития и освоение социальной позиции школьника (О.А. Карабанова, М.В. Максимова и др.).

Проблема адаптации к школе в контексте учения о культурно-исторической обусловленности развития рассматривалась многими авторами. Исследовательский интерес обращавшихся к фундаментальным закономерностям развития детей в период кризиса «семи лет» сфокусирован на особенностях социальной ситуации развития и необходимых новообразованиях предыдущего возраста.

Говоря об адаптации ребенка к школе, Л.И. Божович отводила важное место психологической готовности к школьному обучению, рассматривая данное явление в контексте нормативного кризиса семи лет. Именно в этот период происходит рождение социального Я, формируется внутренняя позиция, выражающая новый уровень самосознания и рефлексии, выстраивается иерархия мотивов (то, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается важным, то, что связано с игрой – второстепенным). Изменяется как социальная среда, так и отношение ребенка

к ней и своему месту в ней. Таким образом, возрастает уровень запросов к самому себе, к собственному успеху, положению, появляется уважение к себе. Происходит формирование самооценки. Появляется обобщенное отношение к самому себе, к окружающим [2].

Важность готовности к школе не только самого ребенка, но и его социального окружения отражена в работах О.А. Карабановой. Автор указывает на то, что успешное освоение первоклассниками новой социальной позиции школьника невозможно без готовности его родителей к перестройке общения и совместной деятельности на основе учета возрастных и психологических особенностей ребенка [6, с. 10].

Характеризуя данный период в жизни ребенка, исследователи обращают внимание как на широкий круг задач, встающих перед первоклассником, так и на преобразования всей социальной среды.

Адаптация к школе как трудный, порой драматический процесс, предстает в трудах В.С. Мухиной. По мнению автора, социальная ситуация развития ребенка, начинающего обучение в школе, ставит перед ним задачи, значительно усложняющие условия жизни. Так, адаптация к школе подразумевает освоение школьного пространства, привыкание к новому режиму дня, принятие множества правил и ограничений, определяющих поведение, установление взаимоотношений с учителем и сверстниками, перестройку отношений внутри семьи [10].

Говоря об основных задачах процесса адаптации, М.Р. Битянова делает акцент на комплексности процесса адаптации, подчеркивая необходимость приспособления к выполнению учебных и социальных требований, принятию на себя ролевых обязательств школьника, как на поведенческом, так и на личностном уровне. У ребенка формируются определенные установки, личностные свойства, делающие его хорошим учеником. Таким образом, автор видит адаптированного к школе ребенка способным развивать свой личностный, физический и интеллектуальный потенциал в данной психологической среде [1].

Усвоение знаний в условиях урока выступает критерием адаптации и основной задачей школьника в работах В.Р. Цылева. Кроме того, с точки зрения автора, ребенок должен адаптироваться и к организационной стороне жизни, и к своей новой социальной роли. Образовательная среда, в данном случае, состоит из знаний, умений, правил, которые усваивает ребенок, его отношения к этим правилам, умениям и т. п. и отношения ребенка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, понимания своего места в школьной среде [14, с. 71-77].

Таким образом, исследователи, обращавшиеся к проблеме адаптации, констатируют сложность и разносторонность этого процесса. Часть из них акцентирует внимание на задачах, которые ставит новая социальная ситуация перед ребенком. Другие же рассматривают адаптацию как сложный процесс, касающийся как ребенка, так и всего его социального окружения. Все они подчеркивают специфичность и переходный характер данного этапа в жизни ребенка. Важным предиктором здесь становится его активная позиция в освоении незнакомой прежде социальной роли и во вхождении в новую социальную ситуацию развития.

Однако успешность процесса адаптации в значительной мере определяется особенностями социальной ситуации развития ребенка (семейным типом воспитания, позицией учителя по отношению к ученику и развернутой учебной деятельностью), особенностями коммуникации со сверстниками, организацией и особенностями реализации учебной деятельности ребенком в сотрудничестве со взрослыми (учителями и родителями).

В контексте организационных и содержательных реформ в системе образования и культурно-мировоззренческих изменений в жизни общества происходит существенная трансформация отношения к образованию в целом и к преемственности между различными его ступенями в частности. В свете вышесказанного нам представляется важным проследить особенности адаптации детей на современном этапе развития общества. Анализ различных

компонентов адаптации современных детей к школе и стал целью нашего исследования.

Особенности адаптации современных первоклассников

Нами было обследовано 310 детей в возрасте 6-7 лет: 160 мальчиков и 150 девочек, обучавшихся в 2010–2011 и 2011–2012 уч. гг. в первых классах школ г. Москвы (ЦО № № 1448, 1315, 264, 1941, 1440).

В ходе исследования был применен ряд методик, направленных на диагностику следующих компонентов процесса адаптации: мотивационный, социальный; а также эмоциональное отношение к школе как индикатор успешности адаптации.

Мотивационный компонент

Нам представлялось важным оценить как сочетание видов мотивов, так и их выраженность, в связи с этим для исследования мотивационного компонента было применено несколько методик.

Методика определения мотивов учения М.Р. Гинзбург позволила выявить качественные различия видов мотивов, характерных для первоклассников [5]. Методика С.Я. Рубинштейн «Составление расписания на неделю» позволила выявить соотношение предпочитаемых ребенком учебных и игровых предметов [там же]. При помощи методик Л.Г. Лускановой «Беседа о школе» и «Рисунок: Я в школе» была изучена степень удовлетворенности посещением школы и степень выраженности учебного мотива [8].

Социальный компонент

В качестве основной из социальных характеристик адаптации к школе выступила способность детей к кооперации. Для ее изучения была использована методика Г.А. Цукерман «Рукавички» [4].

Эмоциональное отношение к школе как индикатор успешности процесса адаптации

Нами была рассмотрена такая сторона эмоциональной адаптации, как выражен-

ность тревоги в ситуации взаимодействия с учителем, контроля учебной деятельности и общения со сверстниками. Для этого детям предлагалось завершить неоконченные рассказы соответствующей тематики. Текст рассказов был разработан на основе методики «Незавершенные предложения» А.М. Прихожан [11]. Также была использована экспертная оценка эмоциональной окраски рисунков «Я в школе».

Таким образом, некоторые методики были проанализированы с разных позиций. Мы постарались изучить разные стороны адаптации как комплексного процесса, включающего как ребенка, так и все его социальное окружение. Необходимо также отметить, что некоторые респонденты участвовали не во всех этапах обследования, что привело к изменению числа испытуемых, ответы которых анализировались при обработке каждой конкретной методики.

Мотивационный компонент

Нами были оценены как представленность разных видов мотивов первоклассников и выраженность собственно учебного мотива.

Анализ данных, полученных по методике М.Р. Гинзбург, позволил выявить следующие тенденции в формировании мотивационного компонента адаптации к школе. Наиболее распространенным мотивом посещения школы является социальный, он характерен для 41,6 % обследованных детей (74 человека). Основным для них является социальная норма посещения школы, образ будущего и т. п. Следующим по частоте является учебный мотив – он доминирует у 36,5 % детей (65 человек). Для таких детей важнее всего получать знания от учителя, – в культурно выработанной форме. Мотив получения хорошей отметки является ведущим для 11,2 % выборки (20 человек). Позиционный мотив встречается реже – у 4,5 % испытуемых (8 человек). Этим детям важно осознавать себя более взрослыми, обладателями новой социальной позиции школьника. Внешний по отношению к учебной деятельности мотив

характерен для 3,9 % обследованных детей (7 человек). Самым редким стал игровой мотив, выявленный у 2,2 % респондентов (4 человека).

Главенство адекватных учению (социального и учебного) мотивов характерно для мотивационной сферы большинства респондентов.

Результаты исследования уровня школьной мотивации по методике Т.А. Нежной демонстрируют преобладание высокого уровня школьной мотивации у 41,3 % испытуемых (95 человек). Средний уровень школьной мотивации характерен для 30 % респондентов (69 человек). У 17 % первоклассников (39 человек) преобладает внешний мотив, у 8,3 % (19 человек) уровень мотивации является низким. Негативное отношение к школе испытывают 3,5 % обследованных детей (8 человек).

Полученные данные дополняют результаты качественного анализа рисунков детей на тему «Я в школе». Учебная ситуация отражена в работах 27,8 % детей (37 человек). Школьная атрибутика присутствует на 24,1 % рисунков (у 32 человек). Удержание тематики рисунка без более конкретного проявления направленности учебного интереса демонстрируют работы большинства опрошенных – 44,4 % (59 человек). Отвержение и подмена темы встречается сравнительно редко – в 3,8 % случаев (у 5 человек).

Таким образом, можно говорить о том, что менее чем для половины современных первоклассников посещение школы является желанным. Мотивы обучения в первом классе далеко не всегда учебные, зачастую детей привлекает внешняя атрибутика новой социальной роли, полное принятие позиции школьника встречается сравнительно редко. На наш взгляд, немаловажную роль здесь играет позиция родителей, порой навязывающих ребенку образ школьника до того, как он реально готов принять данную социальную роль. Следствием этого является транслирование детьми того, что декларируют взрослые. Зачастую такими «догмами» становятся ценности, не вошедшие реально в

мотивационную сферу ребенка (благополучного будущего, карьеры, образования и т. п.).

Социальный компонент

В исследовании особенностей социального компонента адаптации к школе современных первоклассников через определение уровня способности к кооперации можно констатировать, что большинство респондентов – 71,1 % (204 человека) взаимодействуют со сверстниками на высоком уровне. Они умеют совместно вырабатывать стратегию решения задачи, выслушивать точку зрения партнера, корректировать свои действия в соответствии с ней и вместе добиваться успеха в поставленной задаче.

Менее трети респондентов – 23,3 % (67 человек) продемонстрировали средний уровень кооперации. Зачастую решение задачи происходит под влиянием одного из партнеров, сопоставление результатов своей работы и работы соседа сводится к минимуму, продукты деятельности имеют незначительные, но заметные различия.

Низкий уровень кооперации отмечен у 5,5 % испытуемых (16 человек). Эти дети оказались не способными прийти к согласию и общему способу выполнения задания. Рисунки получились различными. Поставленная цель не была достигнута.

Данные результаты позволяют нам говорить о том, что большинство обследованных первоклассников успешно сотрудничают со сверстниками в процессе решения поставленной взрослым задачи.

Эмоциональное отношение к школе

Эмоциональное отношение к фигуре учителя в 11,6 % случаев (для 21 человека) является позитивным, в 9,4 % (для 17 человек) – нейтральным. Умеренная тревога вызывает в 24,3 % случаев (у 44 человек). Выраженную тревогу фигура учителя вызывает у 29,3 % опрошенных детей (53 человека), сильную – у 25,4 % первоклассников (46 человек).

Напомним, что в ходе проведения данной методики ребенку предлагалось завершить

короткие рассказы. Один из них касался ситуации взаимодействия с учителем, другой – с одноклассниками. Обе ситуации подразумевали некоторую степень неопределенности.

Высказывания, классифицированные как «сильная тревога»:

(Вначале приведена история, которую ребенок должен был дополнить, курсивом – ответы ребенка.)

– В одной школе в первом классе учился мальчик Витя. Однажды, когда он играл на перемене с другими ребятами, к Вите подошла учительница и сказала: «*Что ты сделал?*». Что почувствовал (подумал) Витя в этот момент? *Испугался* (Малик Д.).

Высказывания, классифицированные как «позитивное эмоциональное отношение»:

– В одной школе в первом классе училась девочка Катя. Однажды, когда она играла на перемене с другими ребятами, к Кате подошла учительница и сказала: «*Молодец, ты хорошо учишься!*» Что почувствовала (подумала) Катя в этот момент? *Интересно, зачем она ко мне идет?* (Василиса Л.).

Таким образом, позитивное и нейтральное отношение к фигуре учителя характерно для 21 % респондентов, тревожное – для 79 %. Необходимо констатировать неблагополучие в социальном компоненте адаптации в ситуации общения с учителем у большинства обследованных детей.

Эмоциональное отношение к одноклассникам является позитивным для 38,4 % опрошенных (69 человек), нейтральным – для 32,2 % (57 человек). Умеренную тревогу при общении со сверстниками испытывают 10,7 % первоклассников (19 человек), выраженную – 6,8 % (12 человек), сильную – 11,9 % (21 человек).

Высказывания, классифицированные как «сильная тревога»:

– Однажды, когда закончился последний урок, одноклассники Вити собрались все вместе поиграть. Витя тоже знал об этом. Как ты думаешь, что было дальше? *Сказал: «Почему вы без меня играете?» и расстроился* (Булат М.).

Высказывания, классифицированные как «позитивное эмоциональное отношение»:

– Однажды, когда закончился последний урок, одноклассники Вити собрались все вместе поиграть. Витя тоже знал об этом. Как ты думаешь, что было дальше? *Он захотел поиграть с остальными. Они стали играть вместе* (Максим Т.).

Таким образом, 70,6 % обследованных детей благополучно адаптировались к процессу взаимодействия с одноклассниками.

Обобщая поученные данные, можно сказать, что большинство первоклассников с тревогой относятся к фигуре учителя и ситуации взаимодействия с ним. В то же время общение со сверстниками не вызывает беспокойства у большинства обследованных детей. Они успешно сотрудничают со сверстниками и способны к кооперации.

Таким образом, социальный компонент адаптации к обучению в школе представляется скорее благополучным у большинства обследованных детей.

Говоря об эмоциональном восприятии первоклассниками посещения школы, можно констатировать, что, с одной стороны, дети испытывают значительную тревогу по отношению к учителю, с другой – положительные эмоции во взаимодействии со сверстниками.

Специфика адаптации к школе мальчиков и девочек

При сравнении процесса адаптации у детей разного пола были выявлены следующие значимые различия (при $\alpha = 0,05$). Девочек больше, чем мальчиков, привлекает выполнение домашних заданий (Asymp. Sig. = 0,015) и посещение уроков (Asymp. Sig. = 0,016); на уровне тенденции ими в большей степени, чем мальчиками, руководит учебный мотив (Asymp. Sig. = 0,067).

Для мальчиков больше, чем для девочек (на уровне тенденции), характерна удовлетворенность коллективом сверстников, они чаще высказываются о положительном отношении к своим одноклассникам (Asymp. Sig. = 0,063).

Других значимых различий в процессе адаптации, связанных с полом респондентов, выявлено не было.

Таким образом, мы можем предположить, что мотивационный компонент адаптации более благополучен у девочек, в то время как социальный – у мальчиков.

Результаты исследования позволяют утверждать, что компоненты адаптации представлены в разной степени и порой рассогласованы между собой.

Мотивационная сфера многих современных первоклассников имеет преимущественно социальную направленность. На основе бесед с родителями будущих первоклассников мы позволили себе выдвинуть предположение о том, что постулируемые родителями нормы и образцы поведения транслируются первоклассниками, не обретая силы истинного мотива. Учебный процесс нельзя назвать основным интересом детей, что, безусловно, затрудняет адаптацию к обучению в школе.

Другим важным, на наш взгляд, выводом является способность большинства детей к успешной кооперации со сверстниками в условиях учебного взаимодействия и благополучие данной части социального компонента адаптации. Объяснение этому мы видим в направленности большинства программ как дошкольного, так и школьного обучения на формирование способности детей к сотрудничеству. Кроме того, большинство родителей поощряют игры и совместную деятельность детей друг с другом, что способствует социализации детей.

Говоря об эмоциональном восприятии первоклассниками посещения школы, можно констатировать, что, с одной стороны, дети испытывают значительную тревогу по отношению к учителю, с другой – положительные эмоции при взаимодействии со сверстниками. Тревога, вызванная фигурой учителя, может быть объяснена как определенной неуверенностью в собственных силах, так и высокой значимостью фигуры социального взрослого в период адаптации. Ситуация взаимодействия со сверстниками является знакомой для большинства детей и не вызывает тревоги.

В процессе исследования удалось выявить определенное гендерное своеобразие адаптации к школе. Мотивационный компонент адаптации сравнительно более благополучен у девочек, чем у мальчиков. Девочки более заинтересованы в получении знаний от учителя в культурно заданной форме. Мальчики тем временем в большей степени ориентированы на общение со сверстниками, социальный компонент адаптации к школе у них более благополучен.

В заключение хотелось бы сказать, что такая неоднородная картина может быть вызвана как спецификой дошкольного образования, резким переходом на новую образовательную ступень, так и особенностями внутрисемейного отношения к подготовке и обучению в школе, а также стилем воспитания в целом. Целесообразным представляется проведение психопрофилактических занятий с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, а также организация просветительской деятельности с родителями и педагогами дошкольных учреждений и начальных классов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Битянова М.Р. Социальная психология. – СПб., 2008. – 368 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб., 2008. – 398 с.
3. Булгаков А.В. Дизайн группы как возможное интегральное понятие в изучении и управлении межгрупповой адаптацией // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2011. – № 1. – С. 45-53.
4. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М., 2005. – 159 с.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб., 2004. – 208 с.
6. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: дис. ...д-ра психол. наук. – М., 2002. – 379 с.
7. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М., 2004. – 336 с.
8. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс! Программа адаптации детей к средней школе. – М., 2003. – 122 с.
9. Максимова М.В. Психологические условия

- школьной адаптации: дис. ...канд. психол. наук. – М., 1994. – 199 с.
10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 2009. – 640 с.
 11. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.; Воронеж, 2000. – 304 с.
 12. Психология развития: учебник / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Маркотина, Т.Г. Стефаненко и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2005. – 528 с.
 13. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М., 2004. – 368 с.
 14. Цылев В.Р. О связи диагностики психологической готовности детей к школе и содержания коррекционных занятий // Психологическая наука и образование, 2000. – № 1. – С. 71-77.
 15. Шульга Т.И., Шляпников В.Н. Особенности волевой регуляции в процессе овладения профессиональной деятельностью // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2009. – № 2. – С. 85-91.
 16. Шульга Т.И. Специфика оказания помощи семьям группы риска // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2010. – № 4. – С. 40-44.
 17. Шульга Т.И. Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к обучению школьников // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2012. – № 1. – С. 60-66.

УДК 159.9

Плахотникова И.В.

Московский государственный областной университет

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ И ПРОЯВЛЕНИЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

I. Plakhotnikova

Moscow State Regional University

INTERCONNECTION OF VOLITIONAL QUALITIES AND VOLUNTARY ACTIVITY SELF-REGULATION MANIFESTATIONS

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи индивидуальных особенностей саморегуляции и волевых качеств личности. Показано, что высокий уровень саморегуляции обеспечивается такими волевыми качествами, как упорство, дисциплинированность, самостоятельность, напористость и установка на успех. Респонденты, имеющие высокий уровень саморегуляции более собранны и независимы, полагаются на собственные силы, стремятся преодолевать трудности на пути к цели, стремятся к повышению своего социального статуса. При развитой волевой регуляции показатели всех звеньев саморегуляции имеют высокие значения, развивается гармоничный стиль саморегуляции.

Ключевые слова: волевая регуляция, качества личности, произвольная активность, регуляторно-личностные свойства, саморегуляция, индивидуальный стиль саморегуляции.

Abstract. The article presents the results of studying the interconnection of individual self-regulation peculiarities and volitional qualities of a person. It's shown that high level of self-regulation is based on such volatile qualities as persistence, discipline, independence, assertiveness and success-orientation. The respondents having high level of self-regulation are more focused and independent, they are self-relied, they try to overcome difficulties on their way to the goal and strive to raise their social status. If volitional regulation is highly developed, all self-regulation elements have high range of values, it helps in developing harmonious style of self-regulation.

Keywords: volitional regulation, personal qualities, voluntary activity, personal-regulation qualities, self-regulation, individual style of self-regulation

В современных условиях основная проблема исследований по саморегуляции состоит не только в том, чтобы установить соотношение тех или иных этапов осуществления регуляции, но раскрыть влияние индивидуальных качеств личности на весь комплекс саморегуляции. В исследованиях, посвященных изучению индивидуальных различий в саморегуляции, показано, что особенности системы саморегулирования зависят от субъективных критериев успешности действий и определяются индивидуально-психическими особенностями и требованиями внешней деятельности. Как показано в научных исследованиях, индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется регуляторными процессами, реализующими основные звенья саморегуляции, регуляторно-личностными свойствами, выступающими личностными характеристиками субъекта произвольной активности. Выявление функциональной роли личностных структур в индивидуально-типических особенностях саморегуляции позволяет проследить способы построения и организации произвольной активности в зависимости от личностного типа. Данное положение подтверждено на различных видах деятельности при рассмотрении личностных типологий, а именно темперамента и характера [3; 4; 5; 6].

Регуляторно-личностные свойства связаны со структурой системы саморегуляции в целом и в то же время являются личностными свойствами. Первоначально к ним относили: адекватность, осознанность, надежность и устойчивость. Дальнейшие исследования свойств

самостоятельности, гибкости, надежности позволили доказать их регуляторную природу путем выделения специфических для каждого из них индивидуально-типических комплексов индивидуальных особенностей регуляции [4; 6; 8]. Были исследованы такие личностные качества, как ответственность, рефлексивность, уверенность, тревожность, напористость [6; 7].

В то же время диапазон личностных качеств, проявляющихся при индивидуальных особенностях саморегуляции, может быть шире. Именно поэтому одной из задач настоящего исследования является исследование взаимосвязи регуляторных особенностей и волевых качеств личности.

Вопрос о роли личности в процессах произвольной саморегуляции ставился, в первую очередь, при исследовании волевой регуляции (В.А. Иванников, Т.И. Шульга, Б.А. Быков и др.).

Т.И. Шульга, А.В. Быков рассматривают волевую регуляцию как высший уровень произвольности, когда человек не только направляет свои действия на выполнение конкретной деятельности [1; 2]. Именно волевая регуляция несет в себе следующие особенности: осознанность, преднамеренность, целеполагание, – идущие от самого субъекта.

Волевая регуляция проявляется как способность человека согласовывать разнообразные характеристики своей личности с точки зрения регуляции его активности, направленной на достижение необходимых для личности целей. Волевые качества — это также механизм волевой регуляции. Они, определяя характер действия, его стиль (упорство, решительность, настойчивость, целеустремленность и т. д.), непосредственно создают условия или, наоборот, мешают в достижении стабильности деятельности.

Таким образом, целью настоящего исследования является изучение взаимосвязи индивидуальных особенностей произвольной саморегуляции поведения и качеств, характерных для волевой личности – дисциплинированность, настойчивость, упорство, решительность, смелость, выдержка, само-

стоятельность, организованность, деловитость, инициативность, целеустремленность.

В данном исследовании принимали участие 78 респондентов. Индивидуальные особенности саморегуляции исследовались с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения – 98». Для каждого из испытуемых измерялись показатели по шкалам планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости, самостоятельности. Опросник определения волевой регуляции личности и анкета для определения волевых качеств, характерных для волевой личности – дисциплинированность, настойчивость, упорство, решительность, смелость, выдержка, самостоятельность, организованность, деловитость, инициативность, целеустремленность, – а также методика Г. Айзенка для определения личностных свойств – напористости, манипулятивности, поиска стимуляции, догматизма.

Результаты исследования

Корреляционный анализ. При помощи корреляционного анализа изучалось наличие и выраженность корреляционной связи показателей по шкалам саморегуляции и личностных качеств. Корреляционный анализ позволяет проследить основные тенденции взаимосвязей между показателями.

В результате исследования получены положительные взаимосвязи волевой регуляции с планированием ($r=0,30$), программированием ($r=0,24$), гибкостью ($r=0,29$), самостоятельностью ($r=0,25$) и общим уровнем саморегуляции ($r=0,38$).

Таким образом, результаты показывают, что с направленностью на изменение человеком своей деятельности, поведения, овладение собой, преодоление возникающих трудностей, изменяются и регуляторные особенности – самостоятельно планировать свои действия и поведение; создаются и детально прорабатываются конкретные программы собственных действий, что определяет характер, последовательность и способы реализации достижения цели. Результаты показывают, что волевая регуляция взаимосвязана с общим уровнем саморегуляции поведения,

такие люди самостоятельно, гибко и адекватно реагируют на изменения условий, выдвижение и достижение целей у них в большей степени осознанно.

Еще одной задачей нашего исследования было выделение волевых качеств, взаимосвязанных с процессом саморегуляции. Результаты показывают, что существует положительная корреляционная связь между таким показателем саморегуляции, как планирование и волевое качество – самостоятельность ($r=0,28$); программирование и целеустремленность ($r=0,31$); программирование и такое личностное качество, как установка на успех ($r=0,27$); программирование и уровень волевой регуляции ($r=0,24$); гибкость с напористостью ($r=0,41$) и поиск стимуляции ($r=0,38$); регуляторная гибкость и такие волевые качества, как настойчивость ($r=0,23$), смелость ($r=0,34$), решительность ($r=0,29$) и инициативность ($r=0,27$). При развитой волевой регуляции человек более детально выстраивает планы своей деятельности, разрабатывает программы для достижения поставленных целей, больше полагаясь на собственные силы, не прибегая к помощи других, а также берет на себя ответственность за свои дела и поступки. Чем человек настойчивее, смелее, решительнее или более инициативен, тем быстрее и точнее способен оценивать изменения внешних условий, на их основе он перестраивает и тактику своего поведения, и ход работы, деятельности. Чем более люди амбициозны, трудолюбивы и стремятся повысить свою значимость, тем больше они овладевают навыками самостоятельного построения развернутых программ для достижения целей, которые отличаются своей устойчивостью и реалистичностью, а также неизменны независимо от обстоятельств.

Нами получены положительные взаимосвязи между показателем оценивания результатов и дисциплинированностью ($r=0,31$) и отрицательные – со смелостью ($r=-0,25$). Для того чтобы более реалистично и точно оценивать промежуточные результаты своих действий, их соответствие планам, необходимо подчиняться требованиям окружающей среды, но при этом снижаются возможности

человека к решению каких-либо задач в условиях риска или опасности.

Получена положительная взаимосвязь общего уровня саморегуляции с такими волевыми качествами, как упорство ($r=0,26$), самостоятельность ($r=0,32$), деловитость ($r=0,23$), инициативность ($r=0,30$), целеустремленность ($r=0,26$); напористость ($r=0,31$) и установка на успех ($r=0,31$) и уровень волевой регуляции ($r=0,38$). Таким образом, при высоком уровне саморегуляции произвольной активности человека наблюдается развитость волевой регуляции, субъект своими действиями создает такую систему регуляции, внутреннюю самоорганизованность, которая помогает ему преодолевать значительные трудности на пути к цели, выражающаяся в умении продуктивно работать, ставить и удерживать цели, исходя из определенных жизненных принципов. Человека с высоким уровнем саморегуляции отличает стремление быть независимым, порой – чрезмерно настырным, желание получать социальное уважение и признание, а также трудолюбивость и амбициозность.

Регуляторная самостоятельность имеет прямые взаимосвязи с такими личными качествами, как агрессивность ($r=0,33$), напористость ($r=0,33$), манипулятивность ($r=0,35$) и догматизм ($r=0,23$). Человек с высоким уровнем самостоятельности более независим в построении своей системы саморегуляции, стремится следовать только своим интересам при осуществлении деятельности, а также имеет устоявшиеся мнения и твердые взгляды, что помогает ему быть результативнее.

В исследовании выявлены отрицательные взаимосвязи между моделированием и поиском стимуляции ($r=-0,34$); оцениванием результатов и личностными свойствами агрессивность ($r=-0,25$). Те люди, которые тянутся иногда к рискованным ситуациям, не любят predetermined событий, они с трудом выделяют значимые условия на пути к цели.

Анализ результатов при помощи *t*-критерия Стьюдента показал, что существуют значимые различия у респондентов по общему уровню саморегуляции.

Таблица 1

**Сравнительный анализ уровня саморегуляции и личностных качеств
с применением t-критерия Стьюдента**

Качества	Общий уровень саморегуляции	М	t	Уровень знач.
Настойчивость	низкий	1,80	-2,878	0,027
	высокий	3,00		
Упорство	низкий	1,40	-2,785	0,008
	высокий	2,82		
Решительность	низкий	1,60	-4,841	0,001
	высокий	3,09		
Смелость	низкий	2,00	-2,537	0,041
	высокий	2,91		
Самостоятельность	низкий	1,80	-2,643	0,012
	высокий	3,18		
Организованность	низкий	1,80	-4,578	0,000
	высокий	3,15		
Инициативность	низкий	1,80	-2,570	0,014
	высокий	3,06		
Целеустремленность	низкий	1,20	-6,058	0,000
	высокий	3,12		

Так, при сопоставлении испытуемых с низким и высоким уровнем саморегуляции получены значимые различия по таким качествам, как настойчивость ($t=-2,878$), упорство ($t=-2,785$), решительность ($t=-4,841$), смелость ($t=-2,537$), самостоятельность ($t=-2,643$), организованность ($t=-4,578$), инициативность ($t=-2,570$), целеустремленность ($t=-6,058$).

Таким образом, при высоком уровне саморегуляции наблюдается сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции поведения человека. При высоком уровне саморегуляции человек легче овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях и его успехи в привычных видах деятельности стабильнее. Полученные результаты (с помощью t-критерия Стьюдента) показывают, что для респондентов, которые

обладают высоким уровнем саморегуляции, характерна способность длительно, не снижая активности, добиваться достижения поставленной цели, умение преодолевать трудности на пути к цели, обдуманность в решении вопросов, возникающих в реализации практических действий и задач в условиях риска, также повышается планирование действий с учетом преодоления трудностей и препятствий, умение ставить и удерживать цели, придумывая новые способы для их реализации.

Получены результаты значимых различий у испытуемых по низкому и высокому уровню волевой регуляции. Так, при сопоставлении испытуемых с низким и высоким уровнем волевой регуляции мы получили значимые различия по таким качествам, как напористость ($t=-4,452$), установка на успех ($t=-4,868$) и организованность ($t=2,108$).

**Сравнительный анализ уровня волевой регуляции и личностных качеств
с применением t-критерия Стьюдента**

Качества	Уровень волевой регуляции	М	t	Уровень знач.
Напористость	низкий	14,89	-4,452	0,001
	высокий	20,67		
Установка на успех	низкий	12,74	-4,868	0,001
	высокий	17,72		
	высокий	2,56		
Организованность	низкий	3,37	2,108	0,042
	высокий	2,50		
Общий уровень саморегуляции	низкий	1,37	-2,168	0,037
	высокий	1,78		

По результатам табл. 2 можно проследить, что при низком и высоком уровне волевой регуляции имеются значимые различия по общему уровню саморегуляции ($t=-2,168$). Таким образом, выявлено, что при высоком уровне волевой регуляции повышается уровень целеполагания и самоорганизации своего поведения.

Результаты исследования показывают, что высокий уровень волевой регуляции характеризуется способностью человека к изменению своего поведения, овладением собой при преодолении трудностей в процессе выполнении деятельности и изменении побуждений к деятельности. Для респондентов с развитой волевой регуляцией характерна независимость, способность отстаивать свои права, напористость, ориентация на успех, стремление к повышению своего социального статуса.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что при развитой волевой регуляции показатели всех звеньев саморегуляции имеют высокие значения, развивается гармоничный стиль саморегуляции. При сопоставлении высокого и низкого уровня волевой регуляции получены значимые различия по

общему уровню саморегуляции. Но при сопоставлении высокого и низкого уровня саморегуляции не получены значимые различия по волевой регуляции, таким образом, можно отметить, что саморегуляция – это способность к постановке целей, инициации своего поведения для реализации их, но для обеспечения достижения этих целей необходима волевая регуляция, то есть выдвижение цели еще не есть ее выполнение. При изучении взаимосвязи саморегуляции и волевых качеств выявлено, что развитость звеньев саморегуляции обеспечивается такими качествами, как упорство, дисциплинированность, самостоятельность, напористость и установка на успех. Менее всего влияют на развитость профиля саморегуляции такие качества, как деловитость, инициативность и поиск стимуляции. Высокий уровень саморегуляции обеспечивают в основном такие волевые качества, как настойчивость, упорство, решительность, смелость, самостоятельность, организованность, инициативность и целеустремленность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Быков А.В. Особенности волевой регуляции в кризисные периоды развития личности // Вестник Московского государственного областного

- университета. Серия «Психологические науки», 2012. – № 1. – С. 7-16.
2. Быков А.В., Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: Учеб пособие. – М., 1999. – 168 с.
 3. Зотова Л.Э. Агрессия как активное проявление фрустрации (в свете теории психических состояний Н.Д. Левитова) // Проблемы взаимодействия в психологии и социальной практике. Материалы международной научно-практической конференции III Левитовские чтения в МГОУ. – М., 2008. – С. 56-59.
 4. Краева М.Ю. Психологические проблемы «трудного» детства: особенности, причины, помощь: Учеб. пособие. – М., 2011. – 260 с.
 5. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии, 1994. – № 5. – С. 134-140.
 6. Плахотникова И.В., Моросанова В.И. Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности // Журнал прикладной психологии, 2004. – № 1. – С. 23-30.
 7. Плахотникова И.В. Роль личностных свойств в индивидуально-типических проявлениях произвольной активности // Фундаментальные исследования в психологии. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под ред. В.И. Моросановой. – М., 2006. – С. 76-84.
 8. Прыгин Г.С. Проявление «автономности» и «зависимости» в осознанной регуляции деятельности: Автореф. ...дис. канд. психол. наук. – М., 1983. – 23 с.

УДК 316.61

Резванцева М.О.

Московский государственный областной университет

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕПЕНИ ОСОЗНАНИЯ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНИВАНИЯ ПОДРОСТКАМИ ВОСТОЧНОГО И ЗАПАДНОГО РЕГИОНОВ СНГ

M. Rezvantseva

Moscow State Regional University

SOCIAL - PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF THE DEGREE OF ESTIMATION CRITERIA UNDERSTANDING BY TEENAGERS FROM THE CIS EASTERN AND WESTERN REGIONS

Аннотация. В статье степень осознания критериев оценивания рассматривается как показатель различий психологической структуры оценивания подростков из разных регионов СНГ. Исследуется эгоцентрическое и альтруистическое определения критериев оценивания. Показано, что для подростков из западного региона СНГ более характерны эгоцентрические описания, с использованием оригинальных абстрактных определений. Для подростков восточного региона СНГ более характерны альтруистические описания и реже используются самостоятельные определения, а всё чаще – нормативные.

Ключевые слова: осознание критериев оценивания; эгоцентрическое использование критериев оценивания, альтруистическое использование критериев оценивания, оригинальные ответы, абстрактные определения, традиционно нормативное использование критериев оценивания.

Abstract. The article describes the degree of estimation criteria understanding as an indicator of distinctions in psychological structure of estimation expressed by teenagers from different regions of the CIS. The egocentric and altruistic definitions of estimation criteria are analyzed. It's shown that teenagers from the CIS western regions typically tend to give egocentric descriptions with the use of original abstract definitions. Teenagers from the CIS eastern regions typically tend to give altruistic descriptions, using less self-reliant definitions and more normative ones.

Key words: the degree of estimation criteria understanding, egocentric use of estimation criteria, altruistic use of estimation criteria, original answers, abstract definitions, traditionally standard use of estimation criteria.

В формирующем эксперименте, проведенном по методу П.Я. Гальперина, при формировании оценивания был выявлен его важнейший компонент: совпадение оценочных категорий субъекта с категориями, принятыми в социальной группе [4]. На основании исследований социального взаимодействия Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, А.И. Донцова, Л.А. Петровской, Ю.П. Платонова, П.А. Корчемного, Э.П. Утлика и др., а также опираясь на гипотезу «таяния» В.К. Шабельникова [1; 2; 3; 5], мы предположили, что психологическая структура оценивания у подростков в разных регионах СНГ может иметь характерные особенности, связанные со спецификой локальных социальных ситуаций. Одним из показателей этих особенностей является степень осознания критериев оценивания, которая, вероятно, будет различной у подростков восточного и западного регионов СНГ. Для подтверждения данного предположения было проведено эмпирическое исследование.

Для изучения осознания критериев оценивания мы использовали тест «Незаконченные предложения». Респондентам предлагалось продолжить предложение: «Веселый одноклассник – это...» Использовались 10 прилагательных: красивый, простой, добрый и др. Временные ограничения не вводились.

Обработка: производилась классификация ответов респондентов (по формальным критериям) по комментариям и объяснениям. Затем подсчитывалась сумма и процент каждого

варианта ответов (в качестве 100 % мы брали общее число ответов). Полученный количественный показатель (осознание критерия оценивания) в сочетании с качественными особенностями оценивания позволял выявить различия в осознании критериев оценивания подростками восточного и западного регионов СНГ. Для дальнейшей обработки данных был использован пакет программ SPSS 14.0. Респонденты – старшие школьники 15-17 лет, 330 человек из западного и 342 человека из восточного региона СНГ.

Подростки западного региона СНГ в осознании качеств, с помощью которых оценивают одноклассников, высказались следующим образом. *Красивый* одноклассник – это преимущественно «внешне привлекательный, на которого приятно смотреть», «близкий к идеалу», «внешне симпатичный» (63 %); «внешне и внутренне красив» (11 %); «следит за собой», «ухаженный, опрятный» (11 %). *Веселый* – означает, по мнению подростков западного региона, что человек может «развеселить других», «поднять настроение пессимиста», «позитивный, с ним очень весело» (40 %), а также «улыбчивый, общительный, всегда в хорошем настроении», «позитивны взгляды на жизнь», «оптимист» (34 %) и «имеет чувство юмора», «миролюбивый», «без конца веселится» (15 %). *Теплый* – означает «хороший, отзывчивый, душевный», «миролюбивый», «живой человек», (45 %), «с кем приятно общаться», «от кого идет положительный заряд» (17 %) и «излучающий тепло», «рядом к которым хорошо и душевно», «ценит дружбу» (14 %). *Добрый* – «отзывчивый, понимающий человек», «никогда не выходящий из себя» (34 %), «может помочь», «готов помочь в ущерб себе» (25 %); «делает добро другим», «бескорыстно делает хорошие и полезные дела» (18 %). *Простой* характеризуется как «открытый, естественный человек, без пафоса», «без заморочек», «кто не будет грузить, подставлять и обманывать» (31 %), «легкий в общении», «открытый, доступный для понимания», «ненавязчив» (29 %); «ничем не привлекательный, не имеющий своего мнения», «дурак», «тихий, не-

видный» (20 %). *Смелый* характеризуется как «человек, который может перебороть страх», «не боится трудностей в любой ситуации», «хороший вояка» (29 %); тот, «кто готов на различные поступки», «человек, который может совершить подвиги, рисковать», «готов к безрассудству», «готов идти на таран» (26 %); «кто берет на себя ответственность и может постоять за других», «кому ничего не страшно и кто готов прийти на помощь», «готовый пожертвовать собой для помощи другому» (по 14 %). *Уверенный* – тот, «кто уверен в себе», «не сомневается в своих способностях» (26 %), «твердо оценивает свои возможности и поступки», «знает, что делает» (17 %), кто «не боится брать на себя ответственность», «отвечает за свои дела» (9 %). *Трудолюбивый* – тот, «кто любит, может и хочет трудиться для себя и для общества», «не жалеющий себя (трудится с полной отдачей)», «упорный» (34 %), «кто хорошо учится в школе», «все время делает домашние задания», «в первую очередь отличник, который посвящает учебе большое количество времени» (23 %), «кто делает больше всех», «трудится каждый день много и усердно» (14 %). *Полезный* – «приносящий пользу себе и другим», «способный сделать что-то стоящее», «делает абсолютно все, что попросят», «приносит благо и пользу» (52%); «всегда полезный кому-то для чего-то», «нужный в деле человек», «который пригодится», «везде и всегда нужен всем, без него все может пойти не так», «может понадобиться в какой-либо ситуации» (26 %), «кто помогает школе», «одноклассник, который дает списать» (9 %). *Нежный* – «ласковый, чувствительный, отзывчивый, приятный», «скромный, вызывает желание его защитить», «человек с добрым сердцем» (43 %), «ласковый с другими», «кто всегда может успокоить», «делится своей заботой и любовью» (26 %), «кто не грубит», «с которым приятно» (9 %). Как показано из ответов, подростки Москвы и Московской области по внешним признакам оценивают качества одноклассников или указывают их характеристики во взаимодействии, а также оценивают качества одноклассников в действии: умение

брать ответственность и постоять за других, трудиться для общества и др.

Наряду с перечисленными у части подростков проявились оригинальные ответы, свидетельствующие о большем осознании старшими школьниками предложенных для оценивания качеств. Например: *красивый* характеризуется по внутренним качествам или по прилагаемым усилиям для этого – «человек красивый внутри» или «ему самому нравиться, как он выглядит». *Теплый* – означает теплоту отношений и взаимопомощь – «человек, который ценит дружбу и всегда поможет», «тот, у кого дома можно попить чай из большой чашки. Это так приятно». *Простой* – «человек, который не ожидает помощи от других», «равный со всеми»; *добрый* – «готовый простить», «кто скидывает тебе новые детали для компа бесплатно», «не существует в пространстве класса». *Нежный* – «кто ценит каждый миг и не боится проявлять чувства» «тот, кто ест йогурт “Нежность”», «туалетная бумага “Зева”». *Трудолюбивый* – «кто способен к волевому напряжению сил в труде»; *уверенный* – «кто не покажет свой страх», «тот, кто знает и добивается своей цели», «кто в любой ситуации отстаивает свое мнение», «тот, кто плюнул в Тайсона». *Смелый* – «кто может постоять за себя и других», «одноклассник, который может прогулять урок»; *веселый* – «шут», «хохотун», «наш староста». *Простой* – «в ком нет загадок», «никакой», «без пафоса, нет никаких заморочек с этим человеком», «карандаш». Ответы свидетельствуют о том, что старшие школьники осмысливают внутренние качества одноклассников, морально-этические стороны взаимоотношений с окружающими, проявляют юмор (*теплый* – «тот, после кого садишься на стул, а он теплый»).

По группе западного региона осознание критериев оценивания одноклассников показало понимание испытуемыми заданных прилагательных. Были даны разнообразные ответы, показывающие, какие смыслы, наряду с общепринятыми значениями, подростки Москвы и Подмосковья вкладывают в предложенные слова. Почти одинаково всеми испытуемыми оценивалось качество *веселый*,

что говорит о единообразном его понимании. Среднее положение в оценивании качеств *простой, добрый, трудолюбивый и полезный*. Данный показатель свидетельствует о том, что наиболее одинаковыми для московских подростков оказались качества *веселый, простой, добрый, трудолюбивый, полезный*, а более индивидуально осознаются категории *уверенный, теплый, нежный, смелый, красивый*.

В осознании категорий оценивания одноклассников подростки восточного региона показали следующие результаты. *Красивый* – это человек красивый внешне, «с хорошими внешними данными», «с правильными чертами лица» (43 %), который следит за собой и своей внешностью, «опрятно одевается», «аккуратный» (31 %); человек внешне и внутренне красивый, «имеет приятную внешность и высоко духовный», «у которого сочетаются и внешние, и внутренние качества в одном» (27 %), *Веселый* – человек, который поднимает настроение окружающим, «любит шутить и улыбаться в тяжелых ситуациях», «с ним в любой ситуации не скучно» (40 %); оптимист, «смотрит на жизнь положительно», «всегда находится в позитиве» (32 %); счастливый, с хорошим чувством юмора, «всегда улыбается, и глаза светятся», «жизнерадостный, бодрый» (15 %). *Теплый* – это человек, умеющий делиться душевным теплом с другими, «согреет добрым взглядом и словом», «который всех к себе прижмет, согреет, поймет и пожалеет» (38 %); мягкий, хороший человек, «добродушный», «душевный» (25 %); физически теплый, «с повышенной температурой тела», «жаркий», «у кого всегда горячие руки» (12 %). *Добрый* – означает, что человек помогает другим, «помогает бабушке отнести сумку», «всем помогает и сочувствует, может выслушать и понять», «которому хочется позвонить» (40%); положительный, хороший человек, «душевно богат», «у которого очень доброе сердце, добродушный, ничего “негативного” в нем нет» (32 %); сдержанный, умеет прощать обиды, «который так и не нагубит, веселый всегда», «не сердится на своих близких и друзей» (18 %).

Простой одноклассник – это, по мнению респондентов восточного региона, – обычный, «обыкновенный», «без претензий, пустой», «не сложный» (25 %); не хвастливый и естественный, «не старается выделиться, “не корчит из себя”», «без всяких “закорючек”, но в то же время особенный», «нормальный, «без понтов» (35 %); прост в общении с другими, «к нему легко подойти», «может найти общий язык почти со всеми», «не важничает» (22 %). *Смелый* – означает, что человек не боится действий, ситуаций, чувств, «ничего не боящийся, умеющий преодолеть все трудности, решить все проблемы», «который и в “огонь и в воду”, почти ничего не боится (человек ведь не может ничего не бояться)», «не боится высказать свое мнение и отстаивать его, не боится трудностей и чужих осуждений» (45 %); является защитником других, «может постоять за себя и за друзей», «помогает быть смелым, защищает, любит спорт» (30 %); уверенный в себе, «который никогда не избегает жизненных проблем, а решает их», «может отстаивать свои интересы», «смелый в решениях и поступках» (20 %). *Уверенный* – это смелый и решительный человек, «тот, кто может дать ультиматум учителям, если они не правы», «не боится выходить к доске» (32 %); целеустремленный и положительно оценивающий себя человек, «считающий себя правым» (25 %), напористый в поступках, «знает свою цель и идет к ней», «делает все смело» (12 %). *Полезный* характеризует человека, помогающего другим, «кто может чем-то помочь» (40 %); приносящий пользу обществу, «трудится во благо общества», «приносит хорошую пользу социуму», «у которого в приоритете цели общества, а не личные» (21 %); «дает списывать», «помогает на контрольных и помыть пол», «делает много для класса, участвует в конкурсах» (12 %). *Нежный* – это ласковый, милый и душевный человек, «теплый», «мягкий по характеру», «ласковый, понимающий», «хороший, не ругающийся матом» (31 %); чувствительный и добрый, «неженка, в душе может быть ранимым», «его легко обидеть», «понимающий» (23 %), делится с людьми и заботится о них,

«проявляет нежность и ласку к окружающим», «нежно обнимает», «говорит ласковые слова», «все делает для тебя тихо и аккуратно» (9 %). *Трудолюбивый* характеризуется как человек, который любит трудиться в школе и по хозяйству, «любит свою работу, и который иногда ее может перевыполнить», «любящий трудиться во благо хороших дел, со всей душой и в полную силу», «постоянно выполняющий домашние задания» (53 %); работает с удовольствием и помогает другим, «хорошо занимается и помогает девочкам», «любит трудиться везде и во всем помогает кому-то из близких» (14 %); целеустремленный, «кто хорошо учится и саморазвивается», «упорно работает для достижения своих целей», «который все старается успеть и сделать на отлично» (12 %).

Таким образом, подростки восточного региона характеризуют оценочные качества по внешним проявлениям, описывают отдельные стороны взаимоотношений людей, а также указывают внутренние качества одноклассников, приводят много сравнений и конкретных примеров. Особенно кызыльскими подростками оцениваемое качество используется ситуативно, для характеристики определенного человека. Так, *красивый* – это «тот человек, который следит за собой, ухаживает и уверенно про себя говорит, что она красивая», или «человек с большими карими глазами, губами “бантиками”, длинными волосами и пушистыми ресницами», «человек хорошо учится, красивая Ай-Суу». *Смелый* – «когда полезет в горящий дом и даже не испугается».

Старшие школьники восточного региона больше соотносят оценочные качества с другими людьми. Например, *трудолюбивый* понимается как трудящийся на благо других, *веселый* – умеет развеселить окружающих, *теплый* – делится душевным теплом и т. д.

Оригинальных ответов было меньше, но все же некоторые можно выделить. *Красивый* – это тот, кто «делает все красиво, но красивый может быть тупым». *Веселый* – «КВН-щики», «интеллигентный человек, не унывающий, думающий о хорошем». *Теплый* – «греющий», «любимый», «кто умеет

разговаривать со взрослыми, всегда говорит комплименты», «наиболее домашний человек, кто редко выходит из дома». *Добрый* – «герой из сказки», «глупый», «во всем себя показывает положительно, не говорит, что он крутой». *Простой* – «деревенский», «который знает свои плюсы и минусы». *Смелый* – «кто заступится за девушку и будет этим гордиться», «человек немного безумный, выходящий за рамки толпы», *Уверенный* – «вещь сама в себе», «гаишник», «точный», «умеет находить свои пределы». *Полезный* – «плохо, если считать человека полезным, появляются алчность и расчет», «который умеет сохранить секрет», «одноклассник талантливый и понимающий». *Нежный* – характеризуется подростками как «мямля (в основном)», «все девчонки», «который умеет ухаживать за девочками», «говорит мягко, если парень, то он похож на девочку». *Трудолюбивый* – «как муравей», «зря времени не теряет», «кто понимает, что трудиться в жизни обязательно нужно».

В данных ответах прослеживается более глубокий уровень осознания категорий с учетом морально-нравственных оценок и культурных традиций. Так, «нежный» большинством тувинских подростков плохо осознается, и они считают эту черту женской в отличие от «смелый», которая характерна для мужчин как защитников женщин. Определяя «смелый», алмаатинцы называют Брюса Уиллиса, Робин Гуда, своих друзей, себя. «Полезный» – по данным алматинской выборки, в основном тот, кто приносит пользу обществу и другим людям, а не только себе, «думает об окружающих» «теплый» – тот, кто может согреть других. С позиций подростков Алма-Аты, в отличие от московских, о человеке нельзя говорить, что он полезный, так как тогда рассматриваешь его прагматически. Действительно, в прямом значении слова человек – не вещь, и о его полезности говорить не прилично. Более позднее значение слова и известное выражение «чем могу быть вам полезен», означает предложение помощи в делах, что и имеют в виду московские подростки.

Основные характеристики осознания оценивания качеств одноклассников содержательно можно разделить на три категории:

1) «эгоцентрическое использование», присутствие в описании категории себя (трудолюбивый – «человек, даже если устал, но я его о чем-то попрошу, он всегда выполнит просьбу», красивый – «я, когда выплусь»);

2) «как характеристика других людей, присутствие в описании категорий мотивов взаимодействия с другими (трудолюбивый – «тудяга, который помогает девочкам» или «трудится на благо общества»);

3) прочие определения, такие, как общее описание отдельных качеств человека и их разъяснение (трудолюбивый – «человек, который любит процесс труда», «любит свое дело»); название конкретной ситуации или человека (трудолюбивый – тот человек, которого я очень люблю и уважаю и очень уважает меня – моя подруга Ай-Суу). Кроме этого, выделилась группа отдельных оригинальных ответов.

Категория «простой» для московских и подмосковных подростков является категорией с некоторым негативным смыслом – человек, который «не имеет своего мнения», «тихий, невидный», «забывает на все, что творится вокруг», «не пользуется личными качествами». Эта же категория для подростков Алма-Аты и Кызыла преимущественно нейтральная и означает «обычный, простой в общении».

Категория «смелый» также имеет несколько различное толкование. Подростки западного региона считают, что смелым можно считать того, кто берет ответственность на себя, т. е. принимает индивидуальное решение, а для подростков восточного региона «смелый» – это, прежде всего тот, кто способен защитить других.

Аналогично категория «уверенный» подростками западного региона понимается как характеристика индивидуальной деятельности – «верит в свои силы», «оценивает свои возможности», «берет ответственность на себя», а для подростков другой группы дается общая характеристика дан-

ному качеству, как «смелый, целеустремленный, напористый».

Осознание категории «полезный» выявило следующие различия: для группы западного региона это означает, что человек «приносит пользу себе и другим», является «нужным человеком», а для подростков восточного региона – прежде всего «полезный обществу», и даже – «нельзя считать человека полезным, он обидится, он же не йогурт».

Категория «нежный» также имеет различное понимание. В первом случае это различные положительные описания человека – «заботливый и чуткий», «трогательный» или свои ощущения от взаимодействия с ним – «мне с ним хорошо», «вызывает желание его защитить», а у подростков восточного региона – присутствует негативный смысл – «нежные – девчонки», «человек с тонкой ранимой кожей», «неженка».

Категория «добрый» понимается московскими и подмосковными старшими школьниками как человек, действующий бескорыстно, в ущерб себе по собственно-

му выбору, а алматинскими и кызыльскими подростками как помогающий другим хороший человек.

В дальнейшем мы провели статистическую обработку, присвоив по 1 баллу за наличие признака и 0 – за его отсутствие, с помощью критерия Хи квадрат, который используется для оценки сдвига значений исследуемого признака при трех и более замерах на одной и той же выборке. Результаты математической обработки с помощью пакета SPSS 12 представлены на рисунках.

Как показано на рис. 1, эгоцентрические определения при характеристике оценочных категорий больше характерны для школьников западного региона. Наибольшие различия получены по категориям: *красивый* (60 % и 24 %), *полезный* (59 % и 36 %), *нежный* (37 % и 12 %), *трудолюбивый* (51 % и 32 %), *добрый* (43 % и 20 %). Наименьшие различия в количестве эгоцентрических определений подростками получены по категориям *веселый* (39 %, 46 %), *уверенный* (62 % и 57 %) и *теплый* (32 % и 23 %).

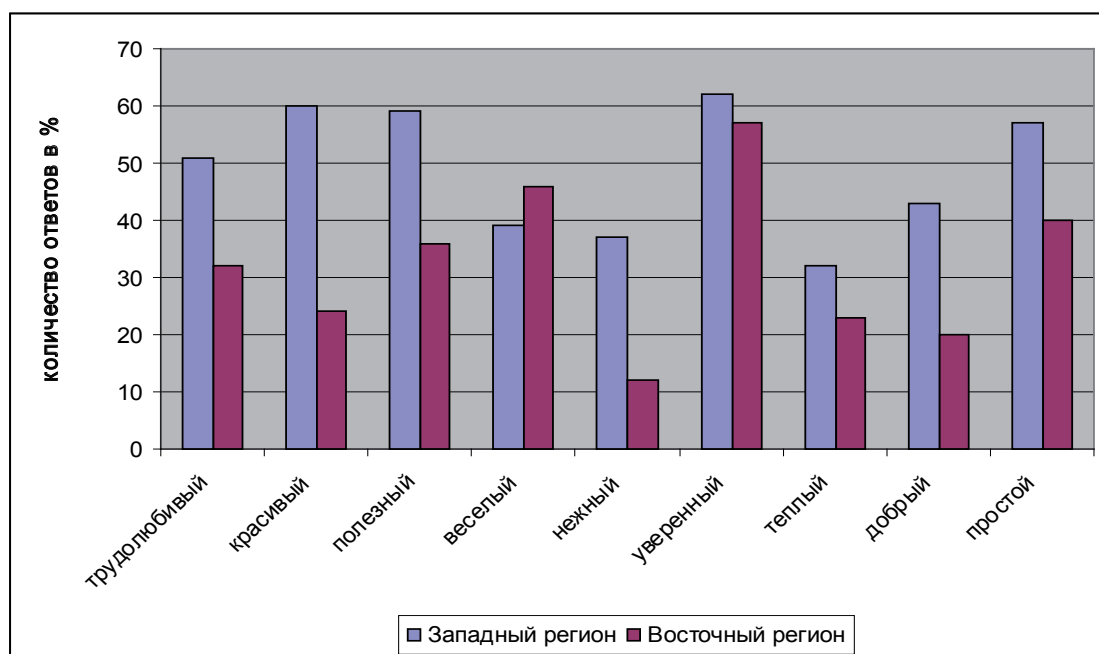


Рис. 1. Показатели количества эгоцентрических определений, данных подростками западного и восточного регионов

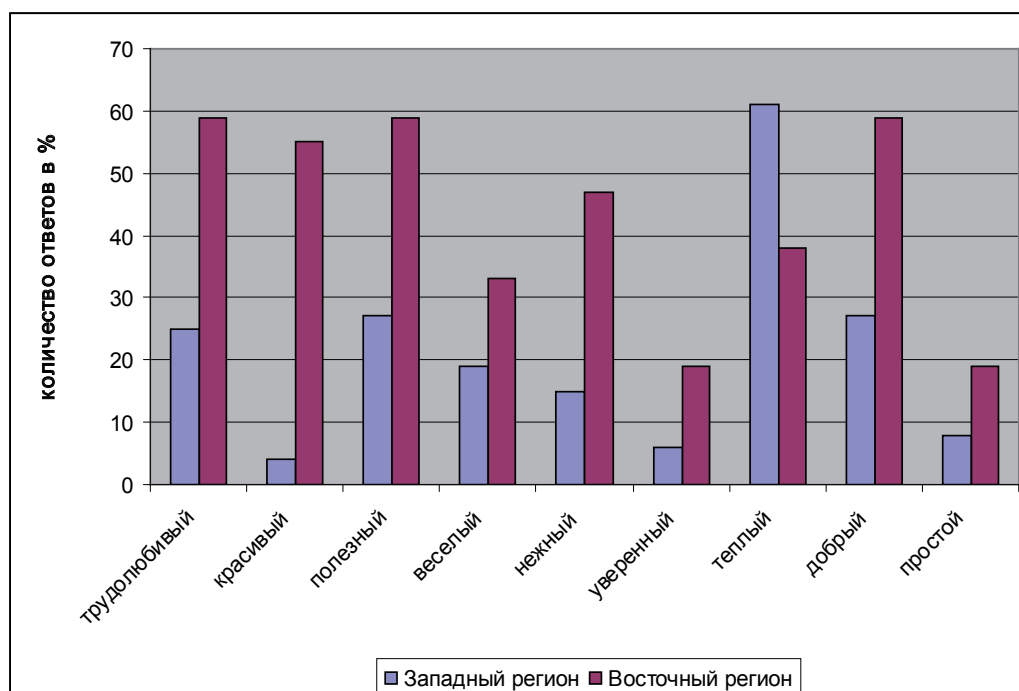


Рис. 2. Показатели количества альтруистических определений, данных старшими школьниками западного и восточного регионов

Как показано на рис. 2, количество альтруистических определений представленных категорий значительно выше в восточном регионе. Наибольшие различия получены по категориям *красивый* (4 % и 55 %), *трудолюбивый* (25 % и 59 %), *нежный* (14 % и 47 %), *полезный* (27 % и 59 %). По категории «теплый» альтруистические определения больше давали школьники западного региона (61 % и 38 %).

Итак, школьники восточного региона чаще используют в описаниях категорий оценивания типовые тавтологические и конкретизирующие определения и в меньшей степени – самостоятельные, абстрактные, что свидетельствует о слабой осознанности критериев оценивания. Подростки западного региона в большей степени используют для описания предложенных оценочных категорий типовые альтруистические описания, оригинальные, индивидуальные сравнения,

эгоцентрические определения, а также абстрактные, словарные описания категорий. Степень осознания оценочных категорий в этой группе – выше.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агеев В.С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком // Вопросы психологии, 1985. – № 3. – С. 139-145.
2. Бодалев А.А. Вопросы восприятия и понимания человека человеком. – М., 1982. – 200 с.
3. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М., 1981. – 295 с.
4. Резванцева М.О. Организация межсубъектного взаимодействия при формировании элементарных геометрических понятий // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика и психология», 2007. – № 1. – Т. 2. – С. 54-65.
5. Шабельников В.К. Демократизация Востока: психологические проблемы. Развитие личности // Развитие личности, 1997. – № 1. – С. 86-94.

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 32:93/94

Орлова Е.А.

Московский государственный областной университет

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

E. Orlova

Moscow State Regional University

INFLUENCE OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF THE IDENTITY OF THE TEACHER OF SCHOOL ON DEVELOPMENT OF CONFLICTNESS AT TEENAGERS

Аннотация. В статье рассматривается недостаточно исследованная в психологии проблема взаимосвязи профессиональных деформаций личности и развития конфликтности как свойства личности. Автор обосновывает необходимость применения системно-психологического подхода к изучению профессиональной деформации учителя и подчеркивает, что профессиональная деформация педагога, обусловленная спецификой его деятельности, приводит к деструкциям не только в личностной, но и в коммуникативной сфере и является одним из факторов развития конфликтности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: профессиональная деформация личности, конфликтность, конфликтная личность, системная психолого-педагогическая коррекция.

Abstract. The article deals with the insufficiently investigated problem of interconnection of the person's professional deformations and the development of proneness to conflict as a personal quality. The author gives proofs for the need of a systemic psychological approach to studying the teacher's professional deformation. It's stressed that such deformation is caused by the specific character of his activities and results in personal and communicative destruction. The author states that it is one of the factors of teenagers' proneness to conflict.

Key words: the person's professional deformations, proneness to conflict, problem personality, systematic psychological-pedagogical correction.

Профессиональное становление – это не только прогрессивное развитие, не только приобретения, но и потери. Профессиональная деятельность уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем – при ее выполнении приводит к искажению личностного профиля специалиста, так как выполнение конкретных видов труда не требует многообразных качеств и способностей личности, многие ресурсные возможности остаются невостребованными. Отдельные профессионально значимые качества с годами трансформируются в профессионально нежелательные. Результатом этого является образование профессиональных деформаций (Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова, Е.В. Орел и др.).

В научной литературе ограничения, которые накладывает профессия на человека, обозначаются как профессиональные деформации.

Термин «профдеформация» впервые появился в 1921 г. благодаря социологу П.А. Со рокину.

В 30-е гг. XX в. в России начались исследования, посвященные влиянию профессии на личность человека. Они сосредоточились на медицинском аспекте влияния труда на организм и личность специалиста (Н.А. Вигдорчик, С.Г. Геллерштейн, М.М. Гран и др.). Именно тогда впервые ученые заговорили о профессиональных заболеваниях, профессиональных патологиях, профессиональных неврозах и т. п.

Во второй половине XX в. (точнее – в 1974 г.) за рубежом появился термин «эмоциональное сгорание» (англ. *burnout* – сгорание, выгорание, затухание горения). Он был введен американским психиатром Х. Фреденбергером.

В нашей стране исследования этого синдрома были начаты в конце 1980-х гг. Н. Аминовым. По его мнению, сутью синдрома эмоционального выгорания являются неоправданные ожидания, сформировавшиеся во время обучения, что проявляется в иронических и даже ернических высказываниях в адрес своей работы, в хронической усталости, в нежелании повышать квалификацию, а затем у специалиста возникают самые разные болезни, невроз.

Таким образом, к 1990-м гг. были накоплены разнообразные, но недостаточно систематизированные сведения о влиянии труда на человека. Закономерно возникла необходимость обобщить накопленные данные и сформулировать психологические объяснения профессиональной деформации человека (Р.М. Грановская, А.К. Маркова, С.П. Безносков, В.П. Подвойский, Г.С. Абрамова и др.). Однако это понятие так и не получило единого определения. Так, исследователи рассматривают профессиональные кризисы, профессиональные болезни общения. Рассматривая синдром «эмоционального выгорания», они обогащают его различными эффектами («выжатого лимона», «сострадательной усталости», «синдрома конечной остановки», «эффекта Розенталя», перфек-

ционизма, выученной беспомощности, «ролевой профессиональной маски», жесткого ролевого поведения и др.), описывают профессиональное старение, профессиональную дезадаптацию, синдром хронической усталости и мн. др.

Несмотря на то, что термин «профессиональная деформация» встречается в научной литературе, понятие «профдеформация личности» почти неизвестно большинству профессиональных сообществ. При характеристике педагогической деятельности ссылки на профдеформацию как феномен появились в учебных пособиях, адресованных будущим педагогам и психологам только в конце XX – начале XXI в. (Г.С. Абрамова, А.А. Бодалев, И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Л.В. Мардахаев, В.Д. Менделевич, В.А. Слостенин и др.).

Педагогическая деятельность насыщена разнообразными напряженными ситуациями и разнообразными факторами, несущими в себе потенциальную возможность повышенного эмоционального реагирования. По степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, то есть тех, кто непосредственно работает с людьми. Условия деятельности педагога приобретают очертания напряженной ситуации, когда они воспринимаются, понимаются, оцениваются как трудные, сложные, опасные.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что причины напряженности педагогической деятельности обусловлены объективными и субъективными факторами (Р.В. Демьянчук, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.В. Самоукина, Ю.В. Щербатых и др.). Под *объективными факторами* понимают внешние условия ситуации, ее сложность, то есть сложные, напряженные условия деятельности (загруженность рабочего дня, столкновение с новыми трудными ситуациями, повышенные интеллектуальные нагрузки и т. д.). Субъективными факторами обычно становятся особенности личности, провоцирующие чрезмерную чувствительность человека к определенным трудностям профессиональ-

ной деятельности, личностные (мотивационные, эмоциональные, социальные и др.) характеристики.

Поведение современных учителей нередко характеризуется повышенной напряженностью. Следствием ее являются грубость, несдержанность, окрики, оскорбления учеников и т. д. Описывая психологические образования современного учителя, Ю. Иванов и Э. Гусинский дают следующую характеристику типичного представителя отечественного образования: «Рваное, противоречивое, набитое мифами и иллюзиями мировоззрение; постоянная готовность прикрыться должностью; практически тотальное отсутствие чувства юмора; привычка воспитывать, оценивать собеседника, самоутверждаться за его счет, предъявлять требования к другим и считать себя эталоном человека и профессионала. И при этом практически все – в общем, хорошие, но очень несвободные, плохо обеспеченные, не слишком счастливые люди» [1, с. 28].

В настоящее время возникла настоятельная необходимость в создании программ профилактики профессиональной деформации, реализуемых в ходе психолого-акмеологического сопровождения труда педагогов. Акмеологический характер модели такого сопровождения способствует раскрытию творческих возможностей личности, обеспечивает продуктивную саморегуляцию психической устойчивости и сохранение здоровья. Комплекс мер социально-психолого-педагогического характера, назначение которых – ослабление косвенным путем деформирующего влияния деятельности педагога на субъекта профессиональной деятельности – способствует созданию условий для восстановления и актуализации их личностно-профессионального ресурса (О.С. Анисимов, А.С. Гусева, Р.В. Демьянчук, П.А. Корчемный, В.Г. Михайловский, М.Ф. Секач, Е.М. Семенова, А.П. Ситникова и др.). Социально-психологическое сопровождение педагогов, работающих в образовании, может осуществляться, на наш взгляд, психологическими службами или от-

дельными психологами, валеологами, медиками, работающими в данных учреждениях.

Состояние неблагополучия в современной российской школе констатируется представителями всех профессиональных групп, имеющих прямое отношение к развитию, образованию и воспитанию подрастающего поколения – педагогами, медиками, психологами. Все большее число детей по различным причинам оказываются неуспешными в школе, как в сфере собственно учебной деятельности, так и в сферах развития, адаптации, воспитания. Для того чтобы решить эту проблему (или хотя бы снизить ее остроту), необходимы серьезные усилия в административном, научном и практическом направлениях.

Можно считать, что одним из главных условий реализации человеческого и при этом конструктивного взаимодействия взрослого с ребенком в психолого-педагогическом общении является гуманистическая позиция педагога, которую К. Роджерс расшифровал как эмпатическое понимание, открытость личному опыту, искренность в выражении своих чувств, доверие к возможностям школьника. Позволяя себе выразить определенный скепсис относительно массовой распространенности высокого уровня эмпатического понимания в учительской среде (и, более того, предполагая, что эмпатическое понимание достижимо и «хорошо» далеко не для всех), в то же время выразим уверенность в необходимости понимания субъективных переживаний ученика, в том числе рационального. Переживания — существенная часть субъективного опыта, и незнание переживаний есть, по сути дела, игнорирование личности. Вместе с тем атрибутирование «должных» переживаний и невосприятие реальных приводит к стереотипизированной, неадекватной социальной перцепции, а в конечном итоге – к неудовлетворительному прогнозированию и всевозможным недоразумениям и конфликтам. Опрос учителей и родителей показывает, что эти «самые близкие» школьнику взрослые имеют весьма смутное представление о том, что на самом

деле его волнует. В частности, они гипертрофируют удельный вес переживаний, связанных с учебой, полагая, что учащиеся озабочены, в первую очередь, успехами в школе, во вторую — профессиональным самоопределением и общением.

Видимо, одна из главных причин непонимания и возникновения конфликтных отношений между учителями и учащимися заключается в том, что отношение ученика к учителю гораздо более личностное, эмоциональное, между тем как у учителей преобладает «деятельностный» подход к ученикам (оценка по результатам деятельности), то есть функциональное отношение.

В нашем понимании, школьные конфликты представляют собой такие проблемные ситуации, участники которых больше всего заинтересованы не в их объяснении или прогнозе дальнейшего развития событий, а в обосновании приемлемого выхода из создавшегося положения. В связи с этим психолого-педагогическое исследование в сфере школьного конфликта не должно ограничиваться объяснительной или прогностической функцией, оно обязано довести познание до предложения психокоррекционных мер, исчерпывающих конфликтную ситуацию [2].

Таким образом, проведенный анализ теоретических основ проблемы подтвердил наше предположение о необходимости рассматривать взаимоотношения с учителем как фактор развития конфликтности подростков. Безусловно, характер этих взаимоотношений в первую очередь определяется личностными характеристиками педагога.

Нами была разработана теоретическая модель взаимосвязи профессиональной деформации педагогов и конфликтности подростков. Данная модель показывает, что взаимосвязь профессиональной деформации педагогов и конфликтности подростков опосредована характером их деятельности и общения и особенностями их взаимоотношений, при этом соответствующие негативные трансформации затрагивают как интрапсихическую, так и интерпсихическую сферы их личности.

Экспериментальное исследование влияния профессиональной деформации личности учителя средней школы на развитие конфликтности у подростков было проведено на двух выборках испытуемых.

Первую группу учителей составили 49 педагогов Государственного многопрофильного лицея № 1575 Северного окружного управления образования г. Москвы, основанного на базе школы № 715. Контингент лицея — это учащиеся 8-11 классов, мотивированные на получение глубоких знаний и продолжение образования в вузе. В основном это подростки из хорошо обеспеченных семей с высоким социальным статусом родителей. К сожалению, в последнее время участились конфликты между преподавателями и учащимися лицея, в данном учебном заведении сложился неблагоприятный психологический климат. Первую группу учащихся составили 104 старших подростка — учащихся старших классов данного образовательного учреждения.

Вторую группу составили 45 учителей и 85 подростков Школы здоровья № 149 САО г. Москвы. С 2007 г. школа включена в состав городской экспериментальной площадки по теме: «Система школьных мониторингов здоровья как составляющая медико-педагогического инструментария «Единый Паспорт здоровья школьника»».

Для исследования заявленной проблемы нами были использован разработанный диагностический комплекс, который составили наиболее валидные, надежные, соответствующие целям и задачам исследования методики [2].

Достоверность различий между выборками по параметрам проведенных методик (средние значения) вычислялась с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Выяснилось, что степень профессиональной деформации педагогов первой группы достоверно выше, чем у испытуемых второй группы.

Корреляционный анализ полученных данных выявил в первой группе подростков значимые положительные корреляции параметров «агрессивные поведенческие ре-

акции на ситуацию фрустрации» и «уровень самооценки», «агрессивные поведенческие реакции» и «уровень притязаний», т. е., чем выше у конфликтных подростков уровни актуальной и идеальной самооценки, тем более склонны они к проявлению агрессии в открытом поведении.

Во второй группе наблюдается прямо противоположная картина: у неконфликтных подростков агрессивные поведенческие реакции отрицательно коррелируют с уровнем самооценки, неагрессивные, напротив, коррелируют с самооценкой положительно, т. е., чем выше у неконфликтных подростков уровень самооценки, тем лучше развит у них контроль над эмоциями, тем менее они агрессивны.

Таким образом, уровень конфликтности подростков из первой группы значительно ниже, чем у их сверстников из второй выборки.

Поскольку целью данного исследования было установление особенностей влияния профессиональной деформации учителей на развитие конфликтности у подростков, полученные на предыдущих этапах диагностического обследования испытуемых результаты были подвергнуты дальнейшему количественному и качественному анализу.

Для этого был проведен корреляционный анализ личностных особенностей и феномена эмоционального выгорания у педагогов и личностной сферы подростков из экспериментальных и контрольных групп соответственно. Установлено, что между этими параметрами существует взаимосвязь, которая в экспериментальных и контрольных группах носит различный характер.

Так, данные, полученные в первой группе, показывают, что эгоистичный стиль поведения учителей положительно взаимосвязан с агрессивным стилем поведения подростка ($r=,004$); подозрительный стиль отрицательно коррелирует с эгоистичным стилем поведения учащихся ($r=,034$); с агрессивным стилем поведения подростка положительно коррелируют дружелюбие и альтруизм учителя ($r=,016$); ригидность учителя положительно взаимосвязана с гедонистической моти-

вацией подростков ($r=,015$) и отрицательно – с их духовно-нравственной мотивацией ($r=,025$); также отрицательно коррелирует с поведением подростка алекситимия педагога ($r=,001$); эгоизм учителя положительно взаимосвязан с доминированием учащихся ($r=,047$); с дружелюбием подростка отрицательно коррелирует агрессивный стиль поведения учителя ($r=,031$), а положительно – зависимый стиль поведения учителя ($r=,015$), дружелюбный стиль учителя ($r=,032$) и высокая самооценка учителя ($r=,007$).

Во второй группе результаты корреляционного анализа показали, что агрессивный стиль учителей отрицательно взаимосвязан с авторитарным поведением подростков ($r=,042$); подозрительный стиль учителей отрицательно коррелирует с авторитарным стилем школьников ($r=,007$); высокие показатели оценочной деятельности отрицательно взаимосвязаны с уровнем духовно-нравственной мотивации школьников ($r=,028$); высокий уровень самооценки учителя положительно взаимосвязаны с гедонистической ($r=,021$) и эгоцентрической мотивацией ($r=,009$) подростков; высокое доминирование учителя положительно коррелирует с подозрительным типом поведения школьников ($r=,002$); высокая гедонистическая мотивация педагога отрицательно коррелирует с подозрительным типом общения подростков ($r=,011$); эгоцентрическая мотивация учителя отрицательно взаимосвязана с дружелюбием подростков ($r=,005$); авторитарный стиль педагога отрицательно коррелирует с уровнем субъективного контроля в сфере взаимоотношений подростков ($r=,049$).

Таким образом, количественный и качественный анализ результатов исследования показал существование взаимосвязи между такими проявлениями деформации личности педагога, как непродуктивный стиль его поведения, профессиональной мотивации и самооценки, ригидность, агрессивность, эгоцентризм и авторитарность и такими параметрами конфликтности подростков, как агрессивность, подозрительность, низкий уровень субъективного контроля и эгоцентричность.

Тем самым выдвинутое предположение о том, что профессиональная деформация учителя, опосредующая характер его взаимоотношений с учащимися, может оказывать негативное влияние на развитие конфликтности у подростков, нашло свое подтверждение [3].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иванов Ю., Гусинский Э. Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – 246 с.
2. Орлова Е.А., Хорошева О.И. Личностные аспекты конфликтности в подростковом возрасте // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики. Сб. докладов VIII Международной научн. Конференции. – Липецк, 2012. – С. 34-37.
3. Хорошева О.И. Факторы профессиональной деформации педагога средней школы // Вестник университета. Социология и управление персоналом, 2008. – №6 (44). – С. 44-49.

УДК 378

Соколовская И.Э.

Институт деловых коммуникаций (Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ИДЕНТИЧНОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ МОЛОДЕЖИ

I. Sokolovskaya

Institute of Business Communications (Moscow)

THE PSYCHOLOGICAL PHENOMENON OF YOUNG PEOPLE'S RELIGIOUS IDENTITY

Аннотация. Статья посвящена исследованию психологического феномена идентичности религиозной молодежи. В качестве гипотезы высказано предположение, что институт церкви (в лице религиозной молодежи) имеет устойчивую форму и механизмы идентификации в кризисных ситуациях, а в структуре идентификации религиозной молодежи особое место занимают религиозное сознание и ценностные ориентации, которые являются базовыми видами идентичности. Было проведено исследование среди студентов православного и светских вузов, где мы выяснили, что психологическим ядром, которое лежит в формировании картины мира человека, являются ценностные ориентации и сформированная устойчивая форма идентичности.

Ключевые слова: картина мира, студенты религиозных и светских вузов, идентификация и идентичность, религиозное сознание, религиозная идентичность, ценностные ориентации религиозной молодежи.

Abstract. The article deals with the psychological phenomenon of the young people's religious identity. As a hypothesis it's suggested that the Church Institution (represented by religious youth) has a stable shape and authentication mechanisms in crisis situations. It's also stated that religious consciousness and value orientations, being the basic kinds of identity, occupy a special place in the structure of young people's religious identity. There have been conducted a study among students of two universities: the Orthodox and secular ones. It was found out that the psychological core, forming a person's world view, consists of value orientations and of a stable form of identity.

Key words: picture of the world, students of religious and secular higher education institutions, authentication and identity, religious consciousness, religious identity, religious youth's value orientations.

В социокультурной ситуации России присутствует несколько видов молодежной культуры, которая в виде субкультур создает маргинальность жизни общества, с проявлениями агрессивных эмоций и возникающей напряженностью взаимоотношений среди молодых людей. Все это отражается на процессе формирования идентификации как светской, так и религиозной молодежи в современной России.

Следует заметить, что необходимость изучения данной проблемы обусловлена наличием противоречия между мировоззрением религиозной и светской молодежи и недостаточной разработанностью психологических программ развития на уровне образовательных учреждений, в частности, программ по формированию личностной зрелости, становлению религиозного сознания, повышения психологического здоровья молодежи, а также воспитания гражданственности и толерантности. Отсутствие этих программ, затрагивающих вопросы, особенно самосознания, сознания, мировоззрения и самоопределения молодежи, не помогает становлению идентичности и формированию картины мира.

Мир поменялся, целостная, онтологическая картина мира разрушена, сейчас он «осколочный», а если это так, то значит, меняются и задачи, и сам процесс идентификации, где его механизмы начинают работать непредсказуемо. Тем более кризис в культуре не способствует становлению целостной картины мира, и молодое неокрепшее сознание теряет самоидентич-

фикацию. Умение ответить на вопросы, зачем он живет и куда он идет, выявляет степень оформленности внутреннего мира, самоидентификации и личностной идентичности. Поэтому, приобретая смысл жизни, человек становится целостным, а значит, свободным, счастливым и самодостаточным [1, с.1-3].

Среди таких признанных институтов, как семья, образование, политика, наука и др., институт церкви как наиболее устойчивая, по нашему мнению, организация, сохранила все механизмы идентификации и обеспечивает наилучшим образом становление картины мира у человека и, в частности, у религиозной молодежи.

В связи с этим все больше исследователей сейчас обращаются к анализу института церкви как восточной, так и западной, видя в анализе религиозного сознания и мышления выход из сложившегося кризиса. Поэтому нам важно исследовать и получить модели, а затем в качестве эталонов применить их на другие сферы жизни, в которых происходят этапы становления идентификации.

Проведенный анализ психологической, педагогической, исторической, и социокультурной ситуаций в России позволил нам выделить противоречия в религиозной молодежной среде между:

- потребностью становления идентичности религиозной молодежи и отсутствием целостного мировоззрения у молодого поколения;
- естественной обособленностью религиозной молодежи, отчуждению ее от светской и напряженностью взаимоотношений молодежи различных молодежных субкультур;
- наличием необходимости пробуждения нравственной направленности личности молодежи и негативным влиянием массовой культуры, которая стирает границы между добром и злом, уходя от моральных основ жизни;
- необходимостью формирования механизмов идентификации, ценностных ориентаций личности, соотношения ее внутреннего и внешнего мира и трудностью формирования картины мира у молодого поколения.

Поэтому *цель* нашего исследования заключается в обосновании и апробации модели становления картины мира у религиозной молодежи в современной России через механизм идентификации.

Объектом исследования являются особенности психологического феномена идентичности религиозной молодежи.

Предметом являются механизмы идентификации становления религиозного сознания личности.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что институт церкви имеет устойчивую форму и механизмы идентификации в кризисных ситуациях, поэтому эти механизмы следует определить и доказать, а в структуре идентификации религиозной молодежи особое место занимают религиозное сознание и ценностные ориентации, которые признаются базовыми видами идентичности. Это, по нашему мнению, и является тем психологическим ядром, которое лежит в основе формирования картины мира человека. Таким образом, мы имеем устойчивую форму идентичности, которая связана с принятием на себя обязательств со стратегией преодоления кризиса и с определенными психологическими характеристиками личности.

В соответствии с целями и гипотезой были сформулированы следующие *задачи* исследования.

1. Исследование феномена идентичности, условий и факторов, влияющих на ее становление у религиозной молодежи.
2. Анализ основных теоретических положений и выявлений закономерностей и механизмов действия феномена идентичности.
3. Анализ различных форм механизмов идентификации в кризисных ситуациях и уровни их устойчивости по степени интенсивности.
4. Исследование современной социокультурной ситуации в России и мире.
5. Выявление роли механизма идентификации на становление религиозного сознания и его влияния на развитие личности молодежи в социокультурной среде.

6. Диагностика и тестирование психологических особенностей у религиозной молодежи.

7. Изучение стратегий поведения религиозной молодежи.

8. Анализ картины мира религиозной молодежи в аспекте ценностных ориентаций и позиций.

Постановка проблемы и анализ литературы

Научное исследование теории идентичности началось с работ американского социального психолога Э. Эриксона. Термин «идентичность» прочно вошел в философский, социологический и психологические словари после выхода в свет его основного труда «Идентичность: молодость и кризис».

Э. Эриксон определяет идентичность как чувство органической принадлежности индивида к его исторической эпохе и типу межличностного взаимодействия, свойственному данной эпохе. Идентичность личности предполагает, следовательно, гармонию присутствующих ей идей, образов, ценностей и поступков с доминирующими в данный исторический период социально-психологическим образом человека [5, с. 203-204].

По Э. Эриксону, обладать идентичностью – значит ощущать себя неизменным независимо от ситуации; ощущать связь собственной непрерывности и признания этой непрерывности другими людьми; воспринимать прошлое, настоящее и будущее как единое целое.

Много сделал для понимания этнической идентичности отечественный исследователь Г. Шпет. Говоря о том, что «национальное самосознание является особым переживанием, в основе которого лежит присвоение исторических и социальных событий и взаимоотношений и противопоставление их другим народам» [6, с. 5-6], Г. Шпет подчеркивал его субъективность и изменчивость, объясняющие как динамику развития самого народа, так и его отношение к другим этносам. Г. Шпет доказал, что хотя национальная идентификация и произвольна, но определяется она той культурой, в которой воспитывался

человек, языком и традициями, которые для него являются родными и близкими, однако не эти объективные связи, но субъективные переживания определяют процесс отнесения себя к конкретному этносу.

Одна из наиболее содержательных концепций по проблеме идентичности в современной культуре представлена у известного британского социолога А. Гидденса. Он исследует идентичность не просто как психологическую проблему, а как проблемы современного мира и истории. В своей работе «Модерн и самоидентичность» А. Гидденс стремится показать идентичность и самоидентичность как явления современной культуры. А. Гидденс представляет собственную гипотезу структуры идентичности. Идентичность – это два полюса: с одной стороны, абсолютное приспособленчество (конформизм), с другой – замкнутость на себе [6, с. 8-9].

Согласно определению известного французского социолога А. Турена, «идентичность – осознанное самоопределение социального субъекта» [7, с. 189-190]. Следовательно, идентификация – это процесс эмоционального и иного самоотождествления индивида, социальной группы с другим человеком, группой или образцом, интериоризации занимаемых социальных статусов и освоения значимых социальных ролей.

Понятие «идентичность» сегодня широко используется в этнологии, психологии, культурной и социальной антропологии. В самом общем понимании оно означает осознание человеком своей принадлежности к какой-либо группе, позволяющее ему определить свое место в социокультурном пространстве и свободно ориентироваться в окружающем мире.

Обзор современных исследований таких авторов, как В.В. Новикова (1999), Г.М. Андреева (1999), Д.И. Фельдштейна (2006), выявляет необходимость изучения проблем самоопределения молодежи, понимания ею своей идентичности, которые находятся в тесной взаимосвязи (проблемы идентичности и идентификации себя как представителя определенной группы, региона, этноса, страны, современного сообщества).

Следует отметить, что проблеме выявления механизмов идентификации личности религиозной молодежи не уделено должного внимания. Отсутствует комплексное исследование особенностей становления идентичности религиозной молодежи и ее психологических характеристик идентификации, но вместе с тем в современной психологии накоплен богатый материал по некоторым аспектам изучаемого явления, где религиозному аспекту не уделялось пока должного внимания.

Поэтому научная новизна и теоретическая значимость зависит от постановки проблемы нашего исследования, которая состоит в том, что впервые будут проанализированы и уточнены психологические механизмы идентификации религиозной молодежи, особенности становления ее идентичности как важнейшего процесса становления религиозного сознания личности. Планируется определить роль Русской Православной Церкви в становлении религиозного сознания молодежи и описании программы развития личностной зрелости религиозной молодежи в структуре православного вуза, так как существующие проблемы говорят сами за себя: потеря целостного мировоззрения у молодого поколения в связи с «осколочностью мира» и кризисом культуры; трудности в формировании картины мира у молодого поколения и становления у него механизмов идентификации.

Идентичность как психологическая проблема разрабатывалась с методологически различных точек зрения. Вопрос об инвариантном и сущностном в человеке всегда был в центре внимания философских исследований (Д. Локк, Д. Юм, М. Хайдеггер, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, М.К. Мамардашвили и др.). Личностно-индивидуальный срез исследования феномена персональной идентичности затрагивает область субъективного, наполненного уникальными смыслами переживаемого «я» (Т. Бьюдженталь, А. Лэнгле, Д. Мадди, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл и др.).

Исследования в рамках социально-психологической проблематики рассматрива-

ют идентичность как самоопределение в социально-групповом пространстве относительно многообразных общностей, осознание и переживание принадлежности к ним (В.С. Агеев, Г.М. Андреева, М. Борневассер, М.Г. Ионин, Д. Тернер, Г. Тэджфел, В.А. Ядов и др.). В рамках аналитической методологии раскрываются истоки устойчивой и интегрированной идентичности, интрапсихическая логика ее становления (Д. Винникотт, Х. Кохут, М. Малер, Р. Лейнг, К. Хорни, А. Штраусе, Х. Хартманн). Этими исследователями была разработана также теория «первичной идентичности», объектных отношений, затронута проблема кристаллизации идентичности в связи с развитием механизмов саморегуляции.

Понятие идентичности аккумулирует в себе процессы структурной и смысловой перестройки самосознания, поэтому у религиозной молодежи выкристаллизован образ мира родительской семьей и верующим окружением, она менее чувствительна к кризисам социального устройства общества, основное угрожающее проявление которых – диффузия и размывание ценностей (А. Ватерман, Ф. Дольто, Д. Марсия, Э. Эриксон), так как религиозная молодежь имеет сформированные ценности – это вера в Бога, которая не подвластна потрясениям, надежда на спасение и любовь к ближним.

Важным элементом становления идентичности религиозной молодежи являются ценностные ориентации, религиозное сознание, личностная зрелость. Специфика развития структурных компонентов этих элементов состоит в формировании религиозного сознания в семье с раннего детства и при переходе от старшего подросткового к юношескому возрасту. Специфика ценностно-смысловой позиции молодежи и характерные стратегии самоопределения в значимых сферах жизни определяют статус идентичности и устойчивость в своей позиции. Но и у религиозной молодежи также присутствует неравномерность, индивидуальная вариативность в освоении различных значимых жизненных сфер самоопределения.

Анализ историко-философской литературы по проблеме ценностей показывает, что ценности на протяжении истории рассматривались как «регулятивный механизм» социальной жизни людей. Данный механизм представляет собой сложно организованную систему, в которой вместе с ценностями, осуществляющими самую общую, стратегическую регуляцию поведения, имеются и нормы. В философской литературе сложились различные подходы к определению ценностей: ценность отождествляется с идеей, выступающей в качестве индивидуального или социального ориентира; воспринимается как распространенный субъективный образ или представление, имеющее человеческое измерение, синонимизируется с культурно-историческими стандартами; ассоциируется с типом «достойного» поведения, с конкретным жизненным стилем.

Поэтому можно заключить, что у современных молодых людей нет четких ориентиров в поиске смысла жизни и, оказавшись перед множеством подчас противоречащих друг другу мировоззренческих систем, они вынуждены самостоятельно осуществлять поиск и выбор той картины мира, на основе которой они хотели бы построить свою жизнь.

В связи с вышесказанным можно сделать вывод, что в России созрела ситуация, когда молодежи необходимо идентифицировать себя в многоконфессиональном обществе, определить свои и чужие ценностные ориентации, научиться общаться с религиозным человеком, принадлежащим к традиционным и нетрадиционным религиям. Самоидентификация необходима современной молодежи для формирования духовно-нравственной компетентности при общении не только с религиозным человеком из крупных конфессий мира, но и для умения отстаивать свою религиозную позицию в общении с сектантом.

В своих исследованиях О.В. Сучкова отмечает, что ценностными ориентациями современной религиозной молодежи выступает взаимосвязь религиозного сознания, духовного здоровья, здорового образа жизни. О.В. Сучковой были предложены

следующие закономерности: «Во-первых, важно развивать у религиозной молодежи именно ценностно-нормативный и когнитивный компоненты, апеллировать к ценностям христианства, ссылаться на религиозную идентификацию верующих. Тогда религиозность будет для личности ресурсом, обуславливающим социально безопасное поведение. Во-вторых, надо обращаться к религиозности, как к психологическому ресурсу» [2, с. 145-150].

Подводя итог обзора, можно сказать, что в основу теоретических представлений о сущности религиозной идентичности как социально-психологического явления легло положение о структурном строении идентичности, ее основных аспектов. Изучение механизмов идентификации религиозной молодежи и взаимосвязи их с психологическими характеристиками личности составляют основу для дальнейших эмпирических исследований и способствуют разработке вопроса психологической основы формирования религиозного сознания, выбора ценностных ориентаций в самосознании зрелой личности и дальнейших моральных предпочтений студентов.

Методы и организация исследования

Эмпирической базой исследования стали педагогический и социальный факультеты Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ, Москва), факультет педагогики и психологии Новосибирского Государственного педагогического университета (НГПУ, Новосибирск), факультет психологии Института деловых коммуникаций (ИДК, Москва).

В исследовании приняли участие 70 студентов I-V курсов ПСТГУ в возрасте от 17 до 30 лет и 80 студентов НГПУ I-V курсов в возрасте от 17 до 25 лет, а также 20 студентов ИДК II курса в возрасте от 23 до 30 лет. Гендерные различия в исследовании не учитывались.

Для решения поставленных задач мы планировали использование следующих методов

и методик исследования: теоретический анализ источников, обобщение и интерпретация научных данных; метод опроса, анкетирование, диагностическое интервью, наблюдение и обобщение психологического и педагогического опыта.

Для исследования особенностей идентичности религиозной молодежи мы использовали следующую методику: методика статусов идентичности по Дж. Марсия (адаптация С.А. Татарко) [3, с. 5-15].

Методика исследования статусов идентичности представляет собой опросник-интервью, выявляющий такие статусы идентичности, как «выбор профессии», «религиозные убеждения», «отношение к семье», «политические убеждения», которые разделены на два основных блока – это «выбор профессии» и «идеология». В него нами были включены утверждения, направленные на выявление религиозной идентичности.

Выводы и заключения

В результате проведенного исследования нами был выделен следующий феномен: лишь немногие испытуемые конструируют идентичность самостоятельно, а сконструированная идентичность накладывается на изначально данную в процессе принятия решений о том, кем быть, в какую социальную группу входить, какие верования и ценности разделять, какие цели ставить, что свидетельствует лишний раз о крайне интересной ситуации, в которую поставлена наша молодежь.

Ситуация предельного требования принятия самостоятельных решений, по нашим данным, напрямую имеет связь с самостоятельностью и типами решения проблемы религиозной молодежью, притом наиболее эффективная связь наблюдается у того типа личности, который внимателен к своему внутреннему миру, способен фиксировать свои переживания и переводить их на конструктивный уровень через рефлексию. Второй тип – это переживающий и конструктивно не переводящий, т. е. не включающий рефлексию и не умеющий работать с проблемами.

Если это связывать с типами идентич-

ности, которые предложены Дж. Марсия, то идентичность как гипотетически психологическая структура, которая проявляет себя феноменологически через паттерны решения проблем индивидом, подтвердилась в нашем исследовании. Таким образом, идентичность связана с психологическими характеристиками личности студента, проявленными в стратегиях поведения в кризисных ситуациях, где идентичность развивается и способствует приобретению чувства непрерывности, направленности и осмысленности жизни. Это, по нашему мнению, и является тем психологическим ядром, которое лежит в основе формирования картины мира человека.

В связи с этим, мы имеем устойчивую форму идентичности, которая связана с принятием на себя обязательств со стратегией преодоления кризиса и с определенными психологическими характеристиками личности. Это дает основание вводить собственную типологию механизма идентификации как устойчивой, неустойчивой и переходной форм, где одним из проявлений устойчивой идентификации являются поддерживающие ее в моменты кризиса гибкие механизмы трансформации тех или иных форм идентичности и их видоизменений, наиболее подходящих к современным обстоятельствам с учетом базовых ценностей. По нашему мнению, формы идентичности иерархически организованы и имеют различные уровни выраженности по степени интенсивности.

Таким образом, полученные предварительные данные в соответствии с целями нашего исследования расширили возможности методики «Исследование статусов идентичности по Дж. Марсия» [4, с. 20-22] и представления об идентичности, а также позволили сформулировать интересующую нас религиозную идентичность, где для религиозного сознания личности очень важны выделенные критерии иерархичности и степень протекания механизмов идентификации на каждом уровне. Специфика религиозной идентичности – в ее крестообразности, где горизонталь (статусы идентичности) и вертикаль (иерархии идентичности и ее уровни), пересекаясь

друг с другом, дают нам в своем сопряжении то психологическое ядро, которое лежит в формировании картины мира человека.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Соколовская И.Э., Битехтина Л.Д. Духовная безопасность подрастающего поколения как залог здоровой нации XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции 16-19 мая 2011 г., Лейбек-Збруй. – Польша, 2011. – 205 с.
2. Сучкова О.В. Социально-психологические аспекты религиозной молодежи в контексте психологической безопасности: Автореф. ... канд. психол. наук. – СПб., 2009. – 26 с.
3. Татарко С.А. Измерение идентичности в рамках статусной модели Дж. Марсии // Психологическая диагностика, 2009. – № 1. – С. 1-39.
4. Cote J. Identity Studies: How Close Are We to Developing a Social Science of Identity? – An Appraisal of the Field // Identity: An International J. of Theory and Research, 2006. – № 6(1). – P. 3-25.
5. Erikson E. Insight and Responsibility. – N.Y., 1964. – 320 p.
6. Giddens A. Modernity and Self-Identity. – Stanford, 1991. – 150 p.
7. Touraine A. Production de la societe. – Paris, 1973. – 360 p.

УДК 378.1

Танвель И.В.

Московский государственный областной университет

ЭТИКО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

I. Tanvel

Moscow State Regional University

ETHICAL AND HUMANISTIC POTENTIAL OF HIGHER EDUCATION TEACHING PRACTICE SYSTEM AS A BASIS FOR PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIAL TEACHER

Аннотация. В статье рассмотрена сущность профессионально-личностного развития, определена его роль для будущего социального педагога. Актуализирована проблема этико-гуманистического потенциала с позиций сущностных характеристик профессионально-личностного развития и роли формирования гуманистических и этических ценностей у будущих социальных педагогов, анализируются особенности личностного развития в студенческом возрасте. Автор обоснован этико-гуманистический потенциал системы вузовской практики как основы профессионально-личностного развития будущего социального педагога; выделены антиномичные характеристики рассматриваемой дефиниции.

Ключевые слова: потенциал, этико-гуманистический потенциал системы вузовской практики, профессионально-личностное развитие, антиномии.

Abstract. The article describes the essence of professional and personal development, defines its importance for future social teachers. The problem of ethic-humanist potential is revealed both through the essential characteristics of future social teachers' professional and personal development and through the importance of humanistic and ethical values formation. The author analyzes the peculiarities of students' personal development and substantiates ethical and humanistic potential of the higher education teaching practice system being the basis of future social teachers' professional and personal development. The antinomic characteristics of the definition studied are singled out.

Keywords: potential, ethical and humanistic potential of higher education teaching practice system, professional and personal development, antinomy.

Тенденции развития высшего профессионального образования вызваны необходимостью более полного удовлетворения потребности общества и государства в получении молодыми гражданами качественного образования и конкурентоспособной профессиональной квалификации.

Изменение общественно заданной нормы трансформирует не только потребности личности, но и требует детального анализа места и роли практики в системе профессионального обучения студентов – социальных педагогов. Становится очевидным, что успешность деятельности вузов возможна при условии научно обоснованного соотношения учебного, воспитательного и производственного процессов с процессом практического обучения.

Эффективность становления специалиста социально-педагогического профиля на этапе вузовской подготовки во многом определяет отработанная система профессионально-личностного развития студента.

Профессионально-личностное развитие (И.Д. Лушников, П.Е. Решетников, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин и другие) на этапе вузовского образования представляет собой развитие личности в профессиональной деятельности, выражающееся в системном изменении

как самой личности, так и ее деятельности. Личностное развитие рассматривается как процесс и результат закономерного постепенного изменения личности будущего социального педагога в процессе разнообразной практической деятельности, педагогического общения и саморазвития. Профессиональное развитие, являясь важнейшей составной частью личностного развития, представляет собой процесс и результат овладения студентом опытом профессиональной деятельности и постоянного изменения этого опыта. Единство личностного и профессионального развития заключается в индивидуальном стиле овладения будущим социальным педагогом профессиональной деятельностью и в личностно неповторимом способе ее регуляции.

В исследованиях социально-педагогической сферы существует два основных подхода к изучению профессиональной деятельности (С.Г. Косарецкий): 1) когда субъекты рассматриваются преимущественно с точки зрения реализации ими профессиональных функций и социально-педагогических технологий и 2) когда в качестве приоритетов выдвигаются личностные качества специалистов [5].

Практическую социальную педагогику относят к гуманистическому роду профессиональной деятельности, поскольку ее мировоззренческим основанием является гуманизм, понимаемый как высший смысл социального развития, утверждающий отношение к человеку как главной ценности бытия и предполагающий создание максимально благоприятных условий для свободного развития всех людей.

Признание профессионально-личностного развития является не только ведущей гуманистической ценностью профессионала, важнейшей инвариантной характеристикой социально-педагогической деятельности, но также целью и основным назначением профессии.

Профессия социального педагога требует огромной затраты душевных сил, высоких моральных качеств, нравственно-психоло-

гической готовности к осуществлению профессиональной деятельности, ядро которой составляют гуманистические и этические ценности.

Этика, понимаемая как практическая философия, в гуманитарных, ориентированных на человека науках часто становится важнейшим условием осознания целей и смыслов будущей профессиональной деятельности.

Так, Э. Эриксон отмечает, что формирование «этической способности» у молодежи становится «истинным критерием идентичности», а «формирование общечеловеческой идентичности – абсолютной необходимостью» [14, с. 48-49]. Идентичность, в понимании Э. Эриксона – чувство собственной истинности, полноценности, единства в пространстве и времени, включенности в человеческое сообщество.

В. Франкл, рассуждая о задачах образования, пишет о том, что «даже в эру отсутствия ценностей, ученик должен быть наделен в полной мере способностью совести» [11, с. 295]. При этом сама совесть рассматривается им как «орган смысла» [11, с. 38], как «интуитивная способность человека находить уникальные смыслы ситуации» [11, с. 294]. Поиск смысла есть важнейшая экзистенциальная проблема самоопределяющейся личности.

Основной характеристикой субъектности выступает способность рефлексии своих ответственных действий и всей своей жизнедеятельности. Э. Фромм, размышляя о внешней и внутренней активности субъекта деятельности, отмечает, что «если человек не будет хотя бы стремиться осмыслить свои действия и найти в них определенный личностный смысл, то тогда не человек будет выполнять действие, а само «действие будет совершаться над ним»» [12, с. 96-97].

По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, центральным феноменом человеческой субъектности является именно рефлексия, определяемая как «специфическая человеческая способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего

себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования» [8, с. 78].

Студенты, избравшие в качестве будущей профессиональной деятельности социально-педагогический профиль, часто приходят в университет с весьма поверхностными представлениями о назначении и смысле практической социальной педагогики, не имеют возможности оценить степень адекватности своих ценностных и личностных ориентиров ее требованиям. Безусловно, в ходе вузовской профессиональной подготовки формируются многие профессионально важные качества, личностные характеристики, ценностные ориентации и многое другое. Однако академическое обучение не всегда ведет к окончательному профессиональному самоопределению личности.

Теоретически и практически доказано, что лучше всего этому способствует практика будущих социальных педагогов. Она создает возможности, во-первых, для всесторонней профессиональной ориентации студентов и, во-вторых, при соответствующем сопровождении позволяет им глубоко осмыслить ценностно-нормативные основания и требования профессии, определить степень их приемлемости для себя, осознать собственную профессиональную идентичность.

Анализ особенностей личностного развития в студенческом возрасте (Г.С. Абрамова, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова и другие) показал, что именно на этом этапе протекают сложнейшие процессы, обеспечивающие диалектический скачок, прорыв молодого человека во взрослость. Границы юности, совпадающие с возрастом студенчества, связывают с возрастом обязательного участия человека в общественной жизни. Человек должен принять на себя ответственность за устройство жизни в той степени, в какой это возможно в конкретных социальных условиях. Г.С. Абрамова подчеркивает, что «в этот период решается проблема как независимого существования своего Я – целостного, интегрированного, узнавшего свои свойства с помощью идентификации их в Другом, так и задачи независимого

существования, для осуществления которых необходимы умения и навыки организации своей социальной жизни, в том числе важнейший навык принятия ответственных решений» [1, с. 517]. По мнению этого автора, у юности для этого есть все возможности, проявляющиеся, во-первых, в интериоризации норм нравственности, во-вторых, в осознании своей экзистенциальности, обладающей необходимым опытом переживаний выбора. Именно в этом возрасте молодые люди делают профессиональный выбор и поступают в вуз. Г.С. Абрамова считает, что «профессиональный выбор в современных условиях – дело далеко не личное. Осуществляясь как Я-решение о карьере, оно будет отзываться на жизни многих людей, если не на жизни всего человечества. Через это решение начинается путь в практическую этику, где чувство долга и ответственности выливается в конкретные профессиональные решения и действия» [1с., 517]. Это актуализирует нравственное развитие будущего социального педагога и способность к усвоению и трансляции духовного потенциала социума средствами технологий профессионально-этической культуры.

Основой профессионально-личностного развития будущего социального педагога выступает противоречие между влияющими на самоопределение личности внешними факторами и внутрилличностными процессами ее развития. Данное противоречие конкретизируется возможностью студента в условиях практики самоопределяться как профессионально, так и лично, подчеркивая тем самым не только гуманистический потенциал практики как неотъемлемой составляющей профессионального образования, но также раскрывая ее этические возможности.

Процесс профессионально-личностного самоопределения будущего социального педагога характеризуется двусторонностью: с одной стороны, это форма самоорганизации и саморегуляции, с другой – результат целенаправленной организации педагогической деятельности. Это обуславливает необходимость рассмотрения внешней части педагогического процесса в диалектическом

единстве с внутриличностными процессами самоопределения и саморазвития студентов. В условиях практического обучения последнее обеспечивается специально созданными психолого-педагогическими условиями, которые направляют процессы личностного развития будущего социального педагога на самоопределение как целеполагающее начало и запускают все процессы саморазвития.

В педагогике проблема повышения эффективности профессионально-личностного развития рассматривается в рамках различных теоретических подходов. Для анализа этико-педагогического потенциала практики как основы такого развития мы воспользуемся личностно ориентированным и субъектно-деятельностным подходами.

В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой слово *потенциал* в переносном значении понимается как «степень мощности в каком-нибудь отношении, совокупность средств, возможностей, необходимых для чего-нибудь» [6, с. 561]. Однокоренное слово «потенция» рассматривается как «возможность, то, что существует в скрытом виде и может проявиться при известных условиях» [6, с. 561]. Профессор Д.Н. Ушаков в своем словаре дает такое толкование слова *потенция*: «Возможность, способность, обладание достаточной силой для проявления каких-либо действий, деятельности» [10, с. 651]. Можно заключить, что термин «потенциал» относится скорее к некоему процессу, явлению, а «потенция» – это личностная характеристика. Однако в научной психолого-педагогической литературе четкого разделения этих понятий нет. Термин «потенциал» относится как к самой личности, так и к условиям, в которых она находится, а также к различным педагогическим понятиям. Существуют педагогический, образовательный, воспитательный, субъектный, гуманистический, этический и другие потенциалы.

Так, Г.А. Стрюкова под гуманистическим потенциалом системы понимает условия для самореализации в личностном, деятельностном, отношенческом аспектах, проявляющиеся в вариативном характере межличностных от-

ношений, возможности свободной смены ролей в общении и совместной деятельности [9].

Этический потенциал рассматривается В.В. Игнатовой и Т.В. Шендель как совокупность реальных нравственных потребностей, возможностей личности и средств их реализации в осознанном действии и ситуациях морального выбора [3].

Интересным представляется мнение Н.Б. Шмелевой, которая считает, что понятие «потенциал» концентрирует в себе три временных уровня: 1) отражающий прошлое, где потенциал – это совокупность свойств объекта или явления, накопленных в процессе его становления; 2) репрезентирующий настоящее, где потенциал представлен как актуализация возможностей, их практическое применение; 3) ориентированный на будущее через единство устойчивого и изменчивого состояний объекта (явления), содержащее в себе зародыш будущего развития [13].

Мы считаем, что данное определение может служить основой для понимания этико-педагогического потенциала системы вузовской практики. Студент, приходя на практику, так или иначе во временном измерении организует свою деятельность. Однако в разных масштабах времени личность организует свою деятельность только тогда, когда она активна и выступает как субъект. Сама деятельность всегда осуществляется в настоящем времени. Эту текущую деятельность личность регулирует, соотнося со своими возможностями, ограничениями, состоянием, а не только целями.

Хотя практическая деятельность, выполняемая студентом, привязана к настоящему времени, она осуществляется и в масштабах всей жизни, выступая в качестве труда, профессии, его жизни в профессии. В этих масштабах будущий социальный педагог ставит перед собой не только конкретные цели, задачи, но и определяет соответствие своей деятельности своим притязаниям, своим способностям, определяет способ самовыражения в профессии.

Последнее часто ускользает от сознания личности: человек трудится ради заработка,

по привычным стереотипам выбирая профессию, не оценивая, на что он способен, к чему склонен. Именно поэтому не всякая личность может быть названа субъектом деятельности. По мнению К.А. Альбухановой: «В деятельности человек должен суметь соединить необходимость, присущую труду (ответственность), и свободу, способность самоопределиваться по отношению к необходимости (инициатива) [2, с. 220].

Основным этико-гуманистическим потенциалом системы вузовской практики выступает личностный потенциал, характеризующий личность не только как субъекта социально-педагогической деятельности (гуманистический аспект), но и как субъекта нравственного выбора в различных ситуациях взаимодействия (этический аспект). Субъектность будущего социального педагога как неперенный атрибут любого вида вузовской практики и готовность к ценностному выбору как нравственный императив социально-педагогической деятельности являются основами, которые способствуют профессиональному и личностному развитию будущего специалиста социально-педагогического профиля.

Процесс формирования личности в деятельности фиксирует в нем «точки ее роста», изменения, развития, отражая сложное соотношение в ней индивидуального и общественного, которое, по-разному сочетаясь для каждой личности, дает разный результат. Эти «точки роста» у будущего социального педагога обнаруживаются в процессе реальной деятельности через различные противоречия, возникающие при решении общественно значимой задачи. Разрешение данных противоречий важно не только для формирования, развития или изменения профессиональной мотивации, но также имеет определяющее значение для тех выводов и обобщений, которые делает студент, проходящий практику, при реализации различных форм деятельности и решении конкретных задач.

Примерами таких противоречий могут выступать положения: между исходными притязаниями личности на определенный ре-

зультат и результатом реально полученным; между стремлением выразить себя (например, самоутверждением) как исходной мотивацией деятельности и глубоко общественным способом деятельности других людей, работающих рядом; между реальными возможностями личности и требованиями к ней и ряд других. Развитие личности в деятельности осуществляется через разрешение данных противоречий. Конечно, не все противоречия и не все способы их решения несут в себе возможности развития. Более того, не все разрешенные противоречия снимаются: некоторые из них, разрешаясь, возникают снова, хотя и в несколько ином виде.

Не ставя задачи рассмотреть все противоречия, которые создаются в социально-педагогической деятельности, укажем несколько принципиальных для нашей статьи моментов.

Ю.Н. Галагузова, Л.К. Иванова, В.Л. Симонич, Л.Е. Никитина и другие, исследуя вопросы организации и проведения практики социальных педагогов в системе профессиональной подготовки вуза, понимают под ней интегрирующий и стержневой компонент личностно-профессионального становления специалиста. Интегративная роль практики в системе вузовского профессионального образования связана с координацией теоретического, практического обучения и научно-исследовательской деятельности студентов. По мнению данных авторов, личностно-профессиональное развитие будущего социального педагога обусловлено обучающим, воспитывающим, развивающим, социализирующим и индивидуализирующим потенциалом системы вузовской практики.

Опираясь на работы данных авторов, мы выделили шесть основных положений, с которыми, на наш взгляд, связано обоснование этико-гуманистического потенциала системы практики как основы профессионально-личностного развития будущего социального педагога. К ним относятся: 1) особенности связи академического знания и профессиональной деятельности; 2) интеграция академической и профессиональной среды; 3) дидактические особенности процесса обучения

на практике, заключающиеся в специфике субъектов обучения и учения; 4) специфические черты практического обучения, присущие процессу воспитания; 5) обратная связь для образовательного процесса вуза; 6) образовательное и социокультурное пространство практики составляет процесс педагогического общения ее участников.

1. В пространстве практики будущего социального педагога актуализируется особая связь академического знания и профессиональной деятельности, характеризующаяся обретением для студента профессионально-личностного смысла, превращение теоретического знания в нравственные убеждения и профессионально-личностные установки. В основе этой связи лежит действенное начало, активность самого будущего социального педагога, связанная с его личностными характеристиками: осознанием того, что знание, полученное в ходе академической подготовки, важно и существенно для настоящего момента; желанием разобраться, углубить свои знания; пропустив их через себя, стремлением понять и переосмыслить (осуществляется актуализация, углубление, усвоение и коррекция знаний).

Личностно-профессиональное развитие будущего социального педагога проявляется еще в одной особенности связи знания и профессиональной деятельности – интеграции академической науки и социально-педагогического опыта, реализующееся через соединение научной деятельности студентов с потребностями социально-педагогических служб, в которых происходит практика. Ю.Н. Галагузова в этом соединении видит двойное назначение: научно осмысляя опыт деятельности того или иного базового учреждения, студент: 1) овладевает необходимыми научно-исследовательскими компетенциями, 2) помогает учреждению в решении конкретной научно-практической проблемы [4].

Связь академической и профессиональной составляющей проявляется и в возможности для верификации знаний о смысле, назначении гуманистических целей социально-педагогической деятельности. В ходе

реализации данной возможности через знакомство с опытом работы учреждений, в которых студенты проходят практику, в их сознании может возникнуть противоречие, основанное на несоответствии знаний действительности. Данное положение выдвигает институциональное требование отбора учреждений – баз практики, актуализирует необходимость предметного исследования предметности и согласования теоретических и практических знаний.

2. Система практики будущих социальных педагогов интегрирует академическую и профессиональную среду. Результатом их объединения является создание новых образовательных условий, максимально приближенных к предстоящей профессиональной деятельности. Непосредственное включение в практическую работу обеспечивает освоение студентами профессиональных требований и результатов, профессиональных ролей и функционала. Однако создание и функционирование профессионального сообщества, в котором студент выполняет пассивную роль наблюдателя или исполнителя, недостаточно. Образование сегодня – это процесс социокультурной интеграции ее участников, где профессиональное сообщество является посредником между образованием и личностью обучающегося. Выполняя эту роль, оно выступает как носитель и выразитель образовательного этоса, понимаемый как «социокультурный инструмент согласования корпоративной (организационной) и индивидуальной независимости, как нормативно-ценностная основа деятельности» [7, с. 42].

Эффективная организация практики предполагает обязательное определение норм и правил взаимодействия ее участников. Процесс установления уровня нормативности демократических отношений между всеми участниками практики – это процесс институализации образовательно-практического этоса. Его этико-гуманистический потенциал заключается не в заданности определенного стандарта, включающего совокупность норм и правил, а предполагает выявление и прояснение личностного отношения к прак-

тикуемым предписаниям и оценкам либо их совместное создание.

Процесс практического обучения, характеризующийся децентрализацией и равноправием его участников, позволяет выделить внутри этико-гуманистического потенциала его аксиологические и управленческие возможности.

Аксиологические возможности связаны с личностно ориентированным подходом, который основан на ценностях и реализуется в процессе практики. Эти возможности раскрываются через умение каждым участником оценить потенциал образовательного процесса и социально-педагогической деятельности с точки зрения собственного личностно-профессионального развития. Ценностная нормативность решается через установление симметрии ролей студента, преподавателя вуза и профессионала-практика, гарантирует автономию каждому участнику посредством самостоятельного выбора индивидуальной траектории профессионально-личностного развития. Однако выбор как атрибут личностного развития и профессионального самосовершенствования содержит в себе риски, связанные с различием ролевых ориентиров, индивидуальных ценностей и функций выбора участников практики. Из этого следует, что надежность конструктивного профессионально-личностного развития обеспечивает совместная деятельность участников практики как субъектов взаимодействия, а не объектов педагогического воздействия, что актуализирует реализацию в ходе практики субъектно-деятельностного подхода.

Управленческий потенциал образовательного этоса обеспечивает управляемость и предсказуемость процесса практики социальных педагогов, поскольку нормативность здесь выступает как демократическая форма взаимного контроля.

Кроме того, потенциал практико-образовательного этоса способствует также разрешению ряда противоречий: 1) между «объектной», «ответной» позицией студента, когда он действует лишь в ответ на управ-

ляющие действия, и потребностью социально-педагогической практики в творческой позиции будущего социального педагога; 2) между специфическим характером социально-педагогического труда, проявляющимся в способности работать в команде, и привычным индивидуальным характером учебной работы студента.

3. Система практики будущих социальных педагогов включает в себя образовательный процесс, специфика которого выражается в его дидактических особенностях и специфике субъектов обучения и учения. Гуманистический потенциал процесса обучения на практике заключается в переходе от форм объяснения к использованию различных форм понимания. Субъект обучения (преподаватель вуза, практик-профессионал, студент-однокурсник, партнер по совместной деятельности) демонстрирует студентам собственные способы мышления, решения профессиональных задач, образцы общения и отношений. Это является основанием предъявления к субъекту обучения требований, выражающихся в соблюдении определенных границ, с одной стороны, исключающих манипуляцию, с другой – предоставляющих студенту свободу, выбор и самостоятельность.

Специфика субъекта учения отражает соответствующую направленность учебной роли студента, выраженную в гуманистически ориентированном способе познания, девиз которого: «важно знать, а не иметь знание». Другими словами, будущий социальный педагог не будет механически запоминать предложенную информацию, а будет нацелен на понимание и поиск смысла. Эта особенность интеллектуального сотрудничества тесно связана с описанными выше особенностями: связи теории и практики, а также с особенностью ролевой дифференциации – и заключается в задаче преподавателя вуза или профессионала-практика помочь студенту определить область незнания.

Еще одна специфика субъекта учения связана с использованием проблемных и активных форм практического обучения: диалога,

полилога, дискуссии, дискурса и других, предоставляющих студенту возможность свободно и аргументированно выражать свое мнение. Этико-гуманистический потенциал тут связан с уважительным отношением к другим мнениям, взглядам и убеждениям и заключается в умении интерпретировать факты. В основе этого потенциала лежит многозначность как способность человека видеть любой объект, процесс, явление вместе со всеми актуальными и потенциальными его связями и соотношениями. В пространстве практики многозначность выражает разнообразие смыслов и содержаний ее участников. Однако есть и другая сторона, порождающая проблему интерпретации. Толкование, характеризующееся вкладыванием разных значений в любой объект (ситуацию, процесс, явление), не уточняя его смысла, может привести к действиям по ситуации, руководствуясь соображениями выгоды.

4. Система практики, являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, содержит в себе специфические черты, присутствующие процессу воспитания. Студент в ходе практики имеет дело не с искусственными – символическими, контекстными ситуациями, а погружен в реальную социально-педагогическую действительность, взаимодействует с живыми людьми, соприкасается с их жизненными ситуациями. Все это вызывает у будущих социальных педагогов эмоциональный отклик и соответствующие переживания, способствующие формированию у студентов отношения к профессиональной деятельности и к себе в ней, к ее субъектам и к себе во взаимодействии с ними, к себе как идеальному образу социального педагога – профессионала. Это возможность эмоционально пережить знание о работе с людьми, нуждающимися в социально-педагогической помощи и поддержке. Эмоционально пережитые знания обретают личностный смысл и становятся значимыми для будущего социального педагога.

5. Практика как часть системы профессионального образования является своеобразным механизмом обратной связи для обра-

зовательного процесса вуза. Объективные результаты работы студентов на практике, их мнение о степени своей готовности к ней, отзывы профессионалов-практиков, сопровождающих практическое обучение будущего социального педагога непосредственно в социально-педагогическом учреждении, оказывают влияние на цели, содержание, формы и методы обучения и воспитания, обеспечивающих содержательную, процессуальную и нравственно-психологическую готовность студентов к практике.

6. В основании системы практики как неотъемлемой части профессионального образования будущих социальных педагогов лежит интерактивная деятельность. Учет категории «коммуникативность» в качестве ведущей для профессионально-личностного развития социального педагога (В.П. Сморчкова), а также раскрытый выше процесс институализации практико-образовательного этоса позволяют рассматривать педагогическое общение участников практики как образовательное и социокультурное пространство.

Очевидно, что педагогическое общение изначально несимметрично. В ходе практики для ее участников характерны неодинаковость кругозора, количество знаний, умений, опыта, степень овладения методами коммуникативного анализа, техниками активного слушания и многое другое. Зачастую именно эти параметры диктуют границы и стиль отношений. Это зависит как от ценностей, лежащих в основе профессиональных ориентиров, так и от характера идентификации процесса практического обучения его участниками (межличностное общение или учебно-педагогическое взаимодействие). Потенциал этоса общения – в установлении равенства ролевых позиций как нормативного основания, реализующееся в пространстве коммуникативного договора и разума. Принцип сотрудничества становится общезначимым и нормативным.

Всем участникам практики необходимо осознать, что современная парадигма непрерывности образования делает процесс

обучения существенной чертой всей жизни вообще, а не отдельного ее этапа, и потому уравнивает роли участников практики как людей, которые учатся всю жизнь.

В результате можно выделить специфические черты этико-педагогического потенциала системы вузовской практики, которые носят характер антиномий: 1) утверждение относительной независимости образовательных субъектов друг от друга одновременно выражает необходимость их кооперации; 2) предъявление к субъекту обучения требований в соблюдении границ, исключающих манипуляцию, и вместе с тем предоставление студенту свободы, выбора и самостоятельности; 3) принадлежность каждого участника к практико-образовательному этосу, распространяет ответственность на всех и каждого, кто к этой общности принадлежит; 4) проблема интерпретации, порождаемая многозначностью как способностью человека вкладывать различные смыслы в любой объект (ситуацию, процесс, явление), не уточняя его (смысла), может привести к действиям по ситуации, руководствуясь соображениями выгоды; 5) изначальная несимметричность педагогического общения уравнивает роли участников практики как людей, которые учатся всю жизнь.

Антиномичные характеристики этико-педагогического потенциала системы вузовской практики напрямую связаны с содержательной стороной социально-педагогической деятельности. Антиномия природы человека – это глубинное, сущностное противоречие, заключенное в том, что отличает его от всех прочих живых существ и, порождая огромные преимущества человека в сравнении с ними, неизбежно порождает те или иные личные и (или) общественные проблемы.

Ни одну из антиномий нельзя устранить. Их надо изучать и учитывать, с целью глубже понимать природу человека и лучше решать текущие проблемы, порождаемые антиномиями. Антиномии природы человека отражают двойственность всего сущего. В социально-педагогической практике двойственность природы человека проявляет себя

как сочетание его несомненных достоинств и неустранимых недостатков. Традиционно понимается, что преодолеть проблему – значит «снять», устранить ее основание – противоречия. Но неустранимая противоречивость (двойственность) всего сущего должна быть ясной каждому субъекту практики. Не бывает так, чтобы недостатки были отдельно от достоинств: порою одно является продолжением другого или переходит в свою противоположность при определенных условиях. Именно в этом проявляется «универсальность человека в добре и зле» (С.К. Бондырева, Д.В. Колесов). Именно эти положения должны учитывать все участники практики.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

Гуманистический потенциал социально-педагогической деятельности состоит в создании возможностей для развития и личностного роста всех участников процесса практики, удовлетворения их эмпирических, коммуникативных и экзистенциальных потребностей.

Под *гуманистическим потенциалом системы вузовской практики* мы будем понимать институциональные и межличностные возможности социально-педагогического пространства, реализуемые ее участниками для достижения цели их профессионально-личностного развития. Этический потенциал связан с выбором личности при разрешении духовно-нравственных противоречий, возникающих в процессе организации и проведения практики будущего социального педагога.

Этико-гуманистический потенциал системы вузовской практики понимается нами как единство возможностей целенаправленно организованной результативной педагогической деятельности, социально-педагогического взаимодействия и внутриличностных процессов самопознания, самореализации, саморегуляции, самоактуализации и самосовершенствования.

Таким образом, профессионально-личностное развитие будущего социального педагога напрямую зависит от степени реали-

зации этико-гуманистического потенциала системы вузовской практики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология : Учебное пособие для студентов вузов. – М., 2000. – 624 с.
2. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М., 1999. – 224 с.
3. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Т. 1. Психолого-педагогические науки. – Красноярск, 2011. – № 3 (17) – 316 с.
4. Иванова Л.К. Гуманистический ценностный потенциал вузовской учебно-производственной практики социальных педагогов : Дис. ...канд. пед. наук. – Тамбов, 2002. – 202 с.
5. Косарецкий С.Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов : Дис. ...канд. психол. наук. – Москва, 1999. – 123 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН.; Российский фонд культуры; – 3-е изд., стереотипное – М., 1995. – 928 с.
7. Садовая Л.В. Формирование профессионально-этической конвенциональности будущего учителя в образовательном процессе вуза : Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2009. – 220 с.: ил.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. – М., 1995. – 384 с.
9. Стрюкова Г.А. Гуманистический потенциал профессионально детерминированной воспитательной системы / Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 – С. 61-64 URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7796561 (дата обращения: 10.05.2012).
10. Толковый словарь русского языка: В 4 т. – Т. 3 / Под ред. проф. Д. Ушакова. – М., 1996. – 712 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М., 1990. – 368 с: ил.
12. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм; общ. ред. и предисл. В.И. Добренъков. 2-е изд., доп. – М., 1990. – 336 с.
13. Шмелева Н.Б. Профессионально-личностное становление специалиста социальной сферы. – Ульяновск, 1997. – 240 с.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М., 1996. – 344 с.

УДК 37.013.46

Шиндаулова Р.Б.

Российский университет дружбы народов (Москва)

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НООГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

R. Shindaulova

Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)

SOME PSYCHOPHYSIOLOGIC AND ETHNOCULTURAL PECULIARITIES OF A MUSIC TEACHER'S NOO-HUMANISTIC OUTLOOK FORMATION

Аннотация. В статье исследуются этнокультурные, психофизиологические предпосылки мышления, способностей педагога-музыканта в процессе ноогуманистической мировоззренческой подготовки. Определяется дидактический потенциал свойственных музыкальному мышлению моторно-двигательных навыков и природосообразности с точки зрения ноогуманистической педагогики. Доказывается, что этнокультурная специфика традиционной музыки казахов («культура состояний», медитативность, виртуальность) способствует осмыслению ноогуманистических понятий.

Ключевые слова: ноогуманистическое мировоззрение, ноогуманистическая педагогика, психофизиологические и этнокультурные особенности, моторно-двигательная активность, медитативность, виртуальность.

Abstract. The article explores music teacher's ethnocultural, psycho-physiologic prerequisites of thinking and abilities in the process of noo-humanistic outlook training. The didactic potential of motion skills, typical for music thinking, as well as its nature-congruence are defined in terms of noo-humanistic pedagogics. Ethno-cultural specific character of Kazakh traditional music («culture of states», meditativity, virtuality) stimulates comprehension of noo-humanistic concepts.

Key words: noo-humanistic outlook, noo-humanistic pedagogics, psycho-physiologic and ethno-cultural peculiarities, motion activity, meditativity, virtuality.

Ноогуманистическая педагогика – новое направление в современной ноосферной и гуманистической парадигме образования, направленная на реализацию идей социоприродного согласия. Ноогуманистическая мировоззренческая подготовка (НМП) студентов включает в себя психофизиологические и этнокультурологические особенности. Поскольку основной контингент обучающихся представляли будущие педагоги-музыканты казахстанских вузов, то основу НМП составили психофизиологические особенности музыкального мышления вообще и этнокультурологическая специфика казахского традиционного музыканта в частности.

Исследования Г.С. Альтшуллера, Н.А. Аминова Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, А.Б. Орлова и др. указывают на актуальность психофизиологического фактора в сенсорно-перцептивном, аттенционном аспектах интеллектуального развития (по Б.Г. Ананьеву), взаимосвязь социальной перцепции с когнитивно-стилевой дифференциацией (Г.А. Берулава); дивергентности и конвергентности мышления (Дж. Гилфорд); лабильности и амбивертности; эмоциональной устойчивости и механизмов саморегуляции.

О связи моторно-двигательной активности с сенсорно-перцептивным началом и влиянии ее на когнитивные процессы писали С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов, А.Н. Лук, В.Д. Небылицин, Я.А. Пономарев, А.П. Пуни, З.И. Ходжава. В музыкально-исполнительской практике давно установлено, что при многократном проигрывании в медленном темпе обра-

зуются прочные моторно-двигательные взаимосвязи, в основе которых лежит обыкновенный двигательный рефлекс. Очень точное с точки зрения психофизиологии определение этого механизма дает А.Л. Готсдинер, отмечая, что при длительном и многократном исполнении одного и того же музыкального материала в процессе выучивания сложного в техническом отношении музыкального текста происходят необратимые изменения в белковых молекулах нервных клеток, которые приводят к прочному закреплению технического навыка. Он, как правило, сохраняется на всю жизнь [6, с. 40]. Это дает возможность музыканту-исполнителю не только легко и произвольно воспроизводить сформированный навык, но и позволяет перенести основы двигательных навыков в новые условия. В этой связи весьма эффективными в обучении оказываются различного рода письменные работы, поскольку в процессе их выполнения приобретенные за долгие годы исполнительской практики моторно-двигательные навыки, благодаря «мышечной» памяти, стимулируют механизмы восприятия и запоминания учебного материала. Проведенная опытно-экспериментальная работа по формированию ноогуманистического мировоззрения у студентов выявила продуктивность использования таких форм учебной деятельности проблемно-дискуссионной направленности на «письменной» основе, как «лекции-конспекты», творческие задания (эссе, отчет, сочинение, доклад) и пр.

Установлено, что мышление музыкантов по природе своей относится к ассоциативно-образному типу. Не случайно в этой связи перспективным направлением в зарождающейся ноогуманистической педагогике (НП) оказалось использование ассоциативной модели обучения на основе ментальных карт по методике Т. и Б. Бьюзенов [5], где в разработанных ими майндмэппинг (mindmapping) – интеллект-картах – понятийный ряд строится посредством ассоциаций вокруг некоего центрального понятия. По аналогии, в так называемой «ноогуманистической интеллект-карте» такой от-

правной точкой является метапринцип гармонии, идея социоприродного согласия которого генерирует ноогуманистические понятия и ценности [10].

Вместе с тем ассоциативные связи помогают устанавливать смысловые аналогии между музыкальным искусством и, казалось бы, далекими естественнонаучными теориями. К примеру, понятие «индукция», рассматриваемая в физике как «электромагнитная» и указывающая на органическую связь магнетизма и электричества, в рамках музыкознания ассоциируется с гармонической индукцией, которая, благодаря акустическим особенностям интервала терции, составила основу классической мажороминорной системы. Следовательно, обращение к знакомым для студента-музыканта категориям при объяснении «неблизких» естественнонаучных понятий лежит в плоскости адаптивно-регулирующего механизма дидактического обеспечения НМП.

Говоря об этнокультурологических особенностях НМП педагогов-музыкантов, необходимо тезисно дать их обзор, поскольку ранее, в рамках музыковедческого подхода, они были освещены в достаточной мере [9].

1. Природосообразная составляющая объединяет ноогуманизм и музыку. Установлено, что тесный контакт с природой, космосом сформировал в сознании людей, в этнопсихике космологическую компоненту, так называемый «ландшафтный» пласт сознания (по А.В. Тороповой), регулирующий сознание и поведенческий тип людей и воздействующий на их музыкальное творчество. В мире существует огромное количество этнических сообществ (к примеру, индейская община «аруако» в Колумбии), духовный мир которых содержит нравственно-экологический градиент, выражающийся в бережном отношении к природе, людям, в гармоничном сосуществовании со Вселенной. Выдающиеся деятели музыкального искусства Б.В. Асафьев и А.В. Затаевич, воспитанные в иной культурной среде, тонко и глубоко постигшие мироощущение казахов и дух народной музыки, отмечали ее «этически высокую эмоциональ-

ную настроенность, философскую созерцательность, поэтическую отзывчивость» [2, с. 78], отражавшую поистине космический размах степных просторов и органичную близость кочевника к природе, Богу [7, с. 19].

2. Эмоционально-художественное воздействие казахской традиционной музыки, родившейся в лоне природосообразного продуцирующего музыкального сознания, настолько велико, что порождает особый феномен – культуру состояний, отражающую важнейшую категорию миропонимания. «Состояния – это те данности, в которых предстает и раскрывается сознанию сущность мира» [8, с. 246]. Универсальность этой категории состоит в том, что она объединяет в себе микро- (самого человека) и макро- (окружающую среду) космос, обуславливая смысловую многозначность «музыкального космоса», вбирающего мироотношенческие категории природного космоса. Исследователи (А.И. Мухамбетова, С.Ш. Аязбекова и др.) отмечают медитативный характер традиционной музыки, «трансцендентальный в своей сути» [3, с. 175]. Разумеется, речь идет об опосредованном влиянии природы на музыкальное творчество, поскольку, по замечанию В.П. Бобровского, «музыкальное мышление только потому и возможно, что в его основе лежит не просто переплавленная эмоция, а интонационно реализованный сплав эмоций и мысли» [4, с. 9].

3. «Виртуальная» природа лежит в основе и объединяет значения, принадлежащие к разным областям знаний: квантовой физике и музыкознанию – «физический вакуум» и «казахский кюй». В вакууме возможны процессы виртуального взаимодействия частиц с вакуумом и изменения их свойств. Известный казахстанский музыковед А. Мухамбетова установила наличие виртуального многоголосия в домбровой музыке: «домбровое многоголосие есть весьма своеобразная, не находящая аналога в европейском многоголосии организация музыкальной ткани. Если многоголосная фактура европейского типа реальна и объемна, то многоголосие домбрового типа – виртуально. На двухструнной

домбре реально могут звучать не более двух голосов, но высота расположения этих голосов и их комбинации могут быть различными. Двухоктавный диапазон домбры делится на несколько зон, которые слушателем подсознательно связываются с зоной действия различных голосов. Объемное, целостное представление о музыкальном пространстве и его многоголосном строении складывается в процессе слушания кюя в сознании слушателя. Сумма различно комбинированных двухголосных проекций звукового пространства, последовательно прозвучавших в кюе, репрезентирует целостный объем и строение его музыкального пространства. На основе переменчивой жизни двух голосов сознание воссоздает 4-5-голосную фактуру виртуального многоголосия. Того самого **реального многоголосия**, что получило столь многообразную и сложную разработку в европейской музыке, но не имеющего никакого отношения к **многоголосию виртуальному**» [1, с. 341-342].

Следовательно, основной посыл НП в данном аспекте исследования заключается в том, что благодаря культурным кодам, символичности, абстрагированности и склонности к образно-смысловой выразительности космологического порядка мифопоэтического продуцирующего музыкального сознания индивида, гораздо эффективнее будут усваиваться ноогуманистические представления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аманов Б.Ж., Мухамбетова А.И. Казахская традиционная музыка и XX век. – Алматы, 2002. – 544 с.
2. Асафьев Б. О народной музыке / Сост. И. Земцовский, А. Кунанбаева. – М.-Л., 1987. – 248 с.
3. Аязбекова С.Ш. Картина мира этноса: Коркут-Ата и философия музыки казахов. – Алматы, 1999. – 285 с.
4. Бобровский В.П. Тематизм как фактор музыкального мышления. Очерки: В 2-х вып. Вып.1. – М., 1989. – 268 с.
5. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / Пер. с англ. Е.А. Самсонов. – Мн., 2003. – 304 с.
6. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993. – 190 с.
7. Затаевич А.В. 1000 песен казахского народа. – М., 1963 – 605 с.

8. Мухамбетова А.И. Культура кочевников на рубеже веков. – Алматы, 1995. – 144 с.
9. Шиндаулова Р.Б. Музыкаловедческий аспект формирования ноогуманистической мировоззренческой культуры у будущего учителя музыки // Инициативы XXI в. – М., 2011. – № 3. – С. 53-57.
10. Шиндаулова Р.Б. Некоторые особенности психолого-этнокультурологического аспекта ноогуманистической педагогики // Психология этнокультурного образования: Материалы Междунар. научно-практ. конф. «VII Левитовские чтения в МГОУ» (Москва, 18-19 апреля 2012). – М., 2012. – С. 68-71.

НАШИ АВТОРЫ

Антипина Мария Александровна – аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-socpsi@mgou.ru

Байковская Наталия Андреевна – аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета; e-mail: baykovskaya@gmail.com

Боcharова Елена Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского; e-mail: bocharova-e@mail.ru

Булгаков Александр Владимирович – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Демьянова Анна Вячеславовна – аспирант кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета e-mail: anhelper@yandex.ru

Квитчастый Антон Владимирович – аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии Московский городской психолого-педагогический университет e-mail: suelto15@gmail.com

Нисская Анастасия Константиновна – аспирант кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: anastasiyanisskaya@yandex.ru

Орлова Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и профессиональной деятельности Московского государственного областного университета; e-mail: orlova.elena64@yandex.ru

Плахотникова Ирина Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: ivplaxotnikova@mail.ru

Резванцева Марина Олеговна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: m-re@mail.ru

Соколовская Ирина Эдуардовна – кандидат психологических наук, докторант кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, проректор по учебной работе, декан психологического факультета Института деловых коммуникаций (г. Москва); e-mail: iren3d@yandex.ru

Танвель Ирина Викторовна – старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: tanvely@mail.ru

Фомичева Анастасия Евгеньевна – аспирант кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета; e-mail: Nasikk@rambler.ru

Шиндаулова Раушан Байсеитовна – кандидат педагогических наук, доцент Казахской национальной консерватории им. Курмангазы, докторант Российского университета дружбы народов (Москва); e-mail: sharabana1@mail.ru

Шульга Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: shulgatatiana@gmail.com