

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514

Серия

2015 / № 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный журнал основан в 1998 г.

«Вестник МГОУ» (все его серии) включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии (См.: Список журналов в редакции от 2012 г. на сайте ВАК) по наукам, соответствующим названию серии.

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of the Moscow State Regional University» (all its series) is included by the Supreme Certifying Commission into the List of the leading reviewed academic journals and periodicals, in which the basic research results of Ph.D. and Doctorate's academic degree thesis should be published (See: the List of journals edited 27.10. 2012 at the site of the Supreme Certifying Commission) in corresponding series.

2015 / № 1

Series

ISSN 2072-8514

PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW STATE
REGIONAL UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник МГОУ»: Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

Редакционно-издательский совет «Вестника МГОУ»

Хроменков П.Н. — к. филол. н., проф., ректор Московского государственного областного университета (председатель совета)

Ефремова Е.С. — к. филол. н., и.о. проректора по научной работе Московского государственного областного университета (зам. председателя)

Клычников В.М. — к. ю. н., к. и. н., проф., проректор по учебной работе и международному сотрудничеству Московского государственного областного университета (зам. председателя)

Антонова Л.Н. — д. пед. н., академик РАО, Комитет Совета Федерации по науке, образованию и культуре

Асмолов А.Г. — д. псх. н., проф., академик РАО, директор Федерального института развития образования

Климов С.Н. — д. ф. н., проф., Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)

Клобуков Е.В. — д. филол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Манойло А.В. — д. пол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Новоселов А.Л. — д. э. н., проф., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Пасечник В.В. — д. пед. н., проф., Московский государственный областной университет

Поляков Ю.М. — к. филол. н., главный редактор «Литературной газеты»

Рюмцев Е.И. — д. ф. м. н., проф., Санкт-Петербургский государственный университет

Хухуни Г.Т. — д. филол. н., проф., Московский государственный областной университет

Чистякова С.Н. — д. пед. н., проф., член-корр. РАО

ISSN 2072-8514

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2015. № 1. М.: ИИУ МГОУ. 84 с.

Журнал «Вестник МГОУ» серия «Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-26137.

**Индекс серии «Психологические науки»
по Объединенному каталогу «Пресса России» 40717**

© МГОУ, 2015.

© Издательство МГОУ, 2015.

Редакционная коллегия серии «Психологические науки»

Ответственный редактор серии:

Шульга Т.И. — д. псх. н., проф., МГОУ

Заместитель ответственного редактора серии:

Климова Е.М. — к. псх. н., МГОУ

Ответственный секретарь:

Филинкова Е.Б. — к. псх. н., доцент, МГОУ

Члены редакционной коллегии серии:

Иванников В.А. — д. псх. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Карри К. — д. псх. н., Православный институт Святого Иоанна Богослова

Кондратьев М.Ю. — д. псх. н., проф., главный редактор журнала «Социальная психология и общество»

Марцинковская Т.Д. — д. псх. н., проф., Психологический институт РАО (г. Москва)

Овсяник О.А. — д. псх. н., доц., МГОУ

Резванцева М.О. — к. псх. н., проф., МГОУ

Утлик Э.П. — д. псх. н., проф., МГОУ

Фирсов М.В. — д. и. н., проф., МГОУ

Шнейдер Л.Б. — д. псх. н., проф., Московский психолого-социальный институт

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru)

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника МГОУ» обязательна. Воспроизведение материалов в печатных, электронных или иных изданиях без разрешения редакции запрещено. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение редколлегии серии может не совпадать с точкой зрения автора. Рукописи не возвращаются.

**Адрес Отдела по изданию научного журнала
«Вестник МГОУ»**

г. Москва, ул. Радио, д. 10а, офис 98

тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31;

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

Founder of journal «Bulletin of the MSRU»: Moscow State Regional University

— Issued 4 times a year —

Series editorial board «Psychology»

Editor-in-chief:

T.I. Shul'ga – Doctor of Psychology, Professor, MSRU

Deputy editor-in-chief:

Y.M. Klimova – Ph.D. in Psychology, MSRU

Executive secretary:

Y.B. Filinkova – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, MSRU

Members of Editorial Board:

V.A. Ivannikov – Doctor of Psychology, Professor, Lomonosov Moscow State University

Ch. Currie – Ph. D in Psychology, Orthodox Institute of Saint John the Divine

M.Yu. Kondratiev – Doctor of Psychology, Professor, Editor-in-chief of the journal of Social Psychology and Society

T.D. Martsinkovskaya – Doctor of Psychology, Professor Psychological Institute, RAE (Moscow)

O.A. Ovsyanik – Doctor of Psychology, Associate Professor, MSRU

M.O. Rezvantseva – Ph.D. in Psychology, Professor, MSRU

E.P. Utlik – Doctor of History, Professor, MSRU

M.V. Firsov – Doctor of History, Professor, MSRU

L.B. Shneider – Doctor of Psychology, Professor, Moscow Psychology-Social Institute

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), as well as at the site of the Moscow State Regional University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow State Regional University» is obligatory. The reproduction of materials in printed, electronic or other editions without the Editorial Board permission, is forbidden. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

**The Editorial Board address:
Moscow State Regional University**

10a Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (499) 261-43-41; (495) 723-56-31

e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

Publishing council «Bulletin of the MSRU»

P.N. Khromenkov – Ph. D. in Philology, Professor, Rector of MSRU (Chairman of the Council)

E.S. Yefremova – Ph. D. in Philology, Acting Vice-Principal for scientific work of MSRU (Vice-Chairman of the Council)

V.M. Klychnikov – Ph.D. in Law, Ph. D. in History, Professor, Vice-Principal for academic work and international cooperation of MSRU (Vice-Chairman of the Council)

L.N. Antonova – Doctor of Pedagogics, Member of the Russian Academy of Education, The Council of the Federation Committee on Science, Education and Culture

A.G. Asmolov – Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Principal of the Federal Institute of Development of Education

S.N. Klimov – Doctor of Philosophy, Professor, Moscow State University of Railway Engineering

E.V. Klobukov – Doctor of Philology, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.V. Manoylo – Doctor of Political Science, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.L. Novosjolov – Doctor of Economics, Professor, Plekhanov Russian University of Economics

V.V. Pasechnik – Doctor of Pedagogics, Professor, MSRU

Yu. M. Polyakov – Ph.D. in Philology, Editor-in-chief of “Literaturnaya Gazeta”

E.I. Rjuntsev – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Saint Petersburg State University

G. T. Khukhuni – Doctor of Philology, Professor, MSRU

S.N. Chistyakova – Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

ISSN 2072-8514

Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Psychology». 2015. № 1. M.: MSRU Publishing house. 84 p.

The series «Psychology» of the Bulletin of the Moscow State Regional University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-26137.

**Index series «Psychology» according to the
union catalog «Press of Russia» 40717**

© MSRU, 2015.

© MSRU Publishing house, 2015.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Бобылева И.А., Заводилкина О.В.</i> ПОДГОТОВКА ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ	6
<i>Кочнев В.А., Белоусова К.А.</i> ОБ ИССЛЕДОВАНИИ СТРАХА, СВЯЗАННОГО С ЭКСПЕКТАЦИЕЙ У ЖЕНЩИН, ПОВТОРНО ВСТУПАЮЩИХ В БРАК.....	16
<i>Филинкова Е.Б.</i> САМООЦЕНКА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	25

РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Зотова Л.Э.</i> ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СОВЕСТЛИВОСТИ.....	40
<i>Клейберг Ю.А.</i> КРЕАТИВНАЯ ДЕВИАНТОЛОГИЯ: ОПЫТ ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ.....	47
<i>Остапенко Д.К.</i> ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ.....	53
<i>Утлик Э.П.</i> О КОМПЕТЕНЦИЯХ И КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ.....	59
<i>Чудновский В.Э.</i> К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ УЧЕБНОГО КУРСА ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	66
<i>Богатырёва М.Б.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ.....	73
НАШИ АВТОРЫ	83

CONTENTS

SECTION I. SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>I. Bobyleva, O. Zavodilkina.</i> PREPARATION OF CHILDREN FOR INDEPENDENT LIVING IN ORPHANAGES.....	6
<i>C. Kochnev, A. Belousova.</i> ABOUT THE RESEARCH OF FEAR, ASSOCIATED WITH EXPECTANCIES OF RE-MARRING WOMEN.....	16
<i>E. Filinkova.</i> SELF-ASSESSMENT OF TEACHERS' READINESS TO MANAGEMENT ACTIVITY.....	25

SECTION III. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

<i>L. Zotova.</i> I-CONCEPT PECULIARITIES OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF CONSCIENTIOUSNESS.....	40
<i>Yu. Klayberg.</i> CREATIVE DEVIANTOLOGY: EXPERIENCE OF INSTITUTIONALIZATION.....	47
<i>D. Ostapenko.</i> SOME VALUE ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS INVOLVED IN SPORTS.....	53
<i>E. Utlitk.</i> ABOUT COMPETENCES AND COMPETENCE-BASED APPROACH.....	59
<i>V. Chudnovsky.</i> TO THE QUESTION OF DEVELOPING A COURSE FORMING SENIOR PUPILS' MEANING OF LIFE ORIENTATION.....	66
<i>M. Bogatyreva.</i> STUDYING THE DYNAMICS OF STUDENTS-CONSULTING PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL IDENTITY.....	73
OUR AUTHORS	83

РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376.1

Бобылева И.А., Заводилкина О.В.

*Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!»
ФГБНУ «Институт семьи и воспитания РАО»*

ПОДГОТОВКА ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Аннотация. В научной статье рассматриваются вопросы подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (учреждения для детей-сирот, интернатные учреждения), к самостоятельной жизни: актуальность проблемы, содержание и организация работы в интернатных учреждениях. Охарактеризованы программы подготовки, реализуемые в интернатных учреждениях, дан анализ практики их использования. Обоснованы инновационные изменения в учреждениях для детей-сирот с целью оптимизации деятельности по подготовке воспитанников к самостоятельной жизни, даны рекомендации по организации подготовки.

Ключевые слова: интернатные учреждения, воспитанники интернатных учреждений, самостоятельная жизнь, подготовка воспитанников интернатных учреждений к самостоятельной жизни, готовность к самостоятельной жизни, программы подготовки к самостоятельной жизни воспитанников интернатных учреждений.

I. Bobyleva, O. Zavadilkina

*Foundation for Social Assistance to Children «Spread Your Wings!»
FGBNU “Institute of Family and Education RAO”*

PREPARATION OF CHILDREN FOR INDEPENDENT LIVING IN ORPHANAGES

Abstract. This article discusses the issues of training children-orphan and children left without parental care (institutions for children-orphan, orphanages) for independent living. Besides, the authors mention the urgency of the problem, the content and organization of work in such institutions. The article gives characteristic features of the training programs implemented in these institutions; and presents the analysis of the practices of their application. The innovative changes in the institutions for children-orphan are justified. It is stated that they are aimed at the optimization of the activities on the inmates' preparation for independent life. Recommendations on organizing the training are given.

Key words: orphanages, inmates of orphanages, independent living, preparation of inmates of orphanages to independent living, readiness for independent living, programs of training inmates of orphanages for independent living.

© Бобылева И.А., Заводилкина О.В., 2015.

Актуальность проблемы подготовки воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей¹, определена в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. (утверждена Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»), а именно поставлена задача реформирования сети и деятельности учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и в Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г., где задача обеспечения социальной защиты детей, нуждающихся в особой заботе государства, конкретизируется через совершенствование программ подготовки воспитанников учреждений для детей-сирот к самостоятельной жизни по окончании пребывания в таких организациях.

Разветвленная система институционального воспитания сложилась еще в советские годы и значительно расширилась в 1990-ые годы, отмеченные значительным ростом социального сиротства. Традиционные для России формы семейного устройства, такие как родственная опека и усыновление, не справлялись с увеличившимся притоком детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и проблема их устройства начала решаться за счет системы стационарных учреждений.

Сегодня в субъектах Российской Федерации активно идет процесс реструктуризации и реформирования сети учреждений для детей-сирот, изменения направлений их работы и содержания деятельности.

¹ Далее учреждения для детей-сирот (интернатные учреждения).

За последние пять лет каждое четвертое учреждение для детей-сирот прошло реорганизацию. С 2009 г. 194 учреждения для детей-сирот (13,2 %) было ликвидировано, 108 учреждений для детей-сирот (7,4 %) были перепрофилированы в образовательные учреждения других видов и 9 учреждений (0,6 %) были перепрофилированы в профессиональные организации, осуществляющие работу с замещающими родителями и замещающими семьями.

Изменения коснулись и процесса подготовки воспитанников к самостоятельной жизни.

Подготовка к самостоятельной жизни – это процесс формирования у воспитанников готовности преодолевать возможные трудности в решении возникающих социальных проблем, ответственного отношения к своей жизни и приобретения ими социальных и бытовых навыков, необходимых для самостоятельного проживания.

Если в условиях семьи многие жизненные навыки у детей формируются в повседневной жизни, то воспитанникам интернатного учреждения необходимы специальные *программы подготовки к самостоятельной жизни*, которые ориентированы на формирование у них адаптивных механизмов и развитие способности к самоопределению.

В настоящее время во всех интернатных учреждениях разрабатываются и реализуются программы подготовки воспитанников к самостоятельной жизни, позволяющие им преодолевать трудности социализации, расширять границы собственного пространства жизнедеятельности, а также программы, направленные на самоопределение и овладение полорлевым поведением.

Программы предполагают специально организованную системную деятельность воспитателей и воспитанников по выработке у последних знания требований социальной среды; умения организовать свою жизнь и деятельность в соответствии с этими требованиями; качеств, обеспечивающих бесконфликтную интеграцию в сферу самостоятельной жизни и деятельности. Воспитанник интернатного учреждения должен не только освоить определенную сумму нормативных знаний, научиться действовать по определенным правилам, развить у себя определенные качества, но и сформировать свои социальные потребности.

Существующие программы подготовки воспитанников учреждений для детей-сирот к самостоятельной жизни имеют достаточно широкое содержание: навыки ведения домашнего хозяйства, умение самостоятельно обслуживать себя, эстетика оформления жилого помещения и быта (умение навести порядок и уют в доме или комнате); элементы кулинарии; умение пользоваться разными инфраструктурами вне стен учреждения; формирование представлений об экономических процессах и правилах экономического поведения.

Содержание программы подготовки к самостоятельной жизни обеспечивает основные условия повышения успешности вхождения выпускников в социум: развитие у воспитанников самопознания и положительного отношения к себе; развитие индивидуальности и становление идентичности – помощь в преодолении кризиса идентичности, формирование индивидуальной линии жизни (прошлое,

настоящее, будущее); формирование чувства защищенности и принадлежности к определенной общности; формирование полоролевого поведения; обучение искусству общаться с другими людьми; профессиональное самоопределение; подготовка к созданию будущей семьи и семейной жизни; социально-правовая ориентация.

Содержание подготовки зависит от возраста ребенка и имеющихся условий.

Несомненными сильными сторонами этой деятельности является: заблаговременность и преемственность, возможность постепенного усвоения социальных знаний и умений.

К минусам можно отнести: низкий уровень индивидуализации, сложности в переносе и актуализации полученных знаний, отсутствие возможности сразу применить полученные навыки на практике, отсроченность их использования.

Подготовка к самостоятельной жизни воспитанников интернатных учреждений должна быть направлена на преодоление противоречия между коллективной формой жизни в условиях учреждения и индивидуальным характером жизни за пределами интерната.

Условно можно выделить три *направления* этой *подготовки*:

– *развитие индивидуальности и становление идентичности* (помощь в преодолении кризиса идентичности, формирование индивидуальной линии жизни (прошлое, настоящее, будущее): выработка индивидуальной жизненной стратегии, предоставление возможностей и условий для самопознания (как психологических, так и физических качеств, умений, навыков и т. п.);

– овладение структурой деятельности и профориентационная подготовка (формирование навыков постановки целей, выбора средств для ее достижения, планирования, оценки результатов; формирование представлений о будущей профессии, профессиональные пробы, помощь в профессиональном самоопределении, формирование устойчивых интересов, формирование представлений о необходимости труда в жизни человека, воспитание трудолюбия, развитие работоспособности). Данная подготовка должна сочетаться с условиями и возможностями трудоустройства выпускников в конкретной местности. Задача подготовки – научить работать и сформировать осознание необходимости работать;

– расширение ситуаций индивидуальной жизни, или расширение сфер самостоятельности: создание ситуаций, когда ребенок все или почти все делает сам. Возможно, сначала под наблюдением взрослого. Расширение ситуаций индивидуализированного общения со взрослыми. Например, подростку предоставляются условия, имитирующие его жизнь после выхода из учреждения. Он должен хотя бы в течение недели сам себе готовить, убирать, планировать свой день. В данной ситуации должен быть взрослый, с которым ребенок может обсудить все возникающие у него вопросы и трудности.

Можно выделить следующие **инновационные изменения** в учреждениях для детей-сирот в целях оптимизации деятельности по подготовке воспитанников к самостоятельной жизни:

1) *перестройка жизни самого учреждения, создание индивидуализирован-*

ной среды – разнообразная по содержанию, формам, способам организации деятельность детей в первичных коллективах и во всем учреждении. Основу деятельности составляют ситуации, когда ребенок имеет возможность выбирать, учиться обосновывать свой выбор, проверять себя и определять свои возможности, принимать самостоятельные решения, учиться быстро адаптироваться в новых условиях, гибко реагировать на воздействия окружающей среды, осваивать различные социальные роли;

2) *внедрение тренинговых форм подготовки и разнообразных практик (проб):* социальных, бытовых, коммуникативных, профессиональных, а также максимально возможные выходы за пределы учреждения.

Взросление предполагает приобретение (накопление) социального опыта (когнитивного, эмоционально, поведенческого). Поэтому нужно создавать условия, чтобы ребенок этот опыт смог получить. Не всегда это возможно в рамках самого учреждения. Нужно предоставлять возможность получения необходимого опыта за рамками учреждения. Причем опыта, который будет востребован в самостоятельной жизни (ситуации из реальной будущей жизни). Взрослый человек должен вести самостоятельную жизнь в трех основных направлениях: производственном, общественном, личном. Выпускнику необходимо иметь опыт социальной (общественной), профессиональной и бытовой жизнедеятельности;

3) *понимание подготовки к самостоятельной жизни детей-сирот как индивидуализированной работы с каждым воспитанником, включаю-*

щей продумывание перспективы его жизни (образование, жилье, трудоустройство, социальная сеть, семья, досуг и др.), определение в учреждении для детей-сирот специалиста, сопровождающего процесс подготовки воспитанника к самостоятельной жизни с целью индивидуализации подготовки (специалист сопровождения).

Наличие такого специалиста означает, что у воспитанника в предвыпускной период появляется заинтересованный взрослый, который сознательно берет на себя ответственность за оказание ему поддержки и помощи.

Задачи специалиста сопровождения:

- содействие созданию условий для подготовки к выпуску из учреждения, в том числе разработка и реализация плана сопровождения;

- содействие становлению жизненных планов и четких перспектив будущего у воспитанника;

- снижение тревожности, формирование у воспитанника уверенности в собственных силах и в реальности его жизненных планов;

- содействие знакомству воспитанника с информационным полем профессиональной ориентации и социальной адаптации;

- содействие предварительному решению вопросов социальной защищенности и материальной обеспеченности будущего выпускника;

- формирование сети социальной поддержки с включением в нее родственников и специалистов, органов и учреждений, участвующих в сопровождении.

Роль специалиста сопровождения в формировании выпускником перспектив своей будущей жизни. Специалист

сопровождения выслушивает воспитанника, побуждает к рассказу о его планах, сомнениях и ожиданиях. Он поддерживает воспитанника в принятии решений в соответствии с его уровнем зрелости, предоставляет ему информацию, которая может помочь в принятии решений. Специалист сопровождения совместно с воспитанником планирует пути получения образования, поддержания здоровья, дальнейшего места жительства, способы проведения досуга и др. На основании запланированных действий составляется маршрут постинтернатной адаптации.

Роль специалиста сопровождения в подготовке воспитанника к выходу из интернатного учреждения. Специалист сопровождения осуществляет подготовку плана сопровождения, в который на основе мониторинга готовности воспитанника к самостоятельной жизни и анализа его социальной ситуации включаются все действия и мероприятия, необходимые для обеспечения наилучших условий для безболезненного и постепенного перехода к независимому проживанию. План составляется при непосредственном участии воспитанника и специалистов службы сопровождения.

Специалист сопровождения участвует в реализации плана сопровождения, он занимает активную позицию, чаще других специалистов взаимодействует с воспитанником, обеспечивает участие воспитанника в планировании своего выхода из учреждения и реализации действий по выполнению плана. Его задача – «усиление голоса воспитанника».

Таким образом, основная роль специалиста сопровождения на данном

этапе – индивидуализация процесса подготовки воспитанника к выпуску из интернатного учреждения;

4) *предоставление опыта самостоятельного проживания в учебной квартире*, которая представляет собой специально созданное и определенным образом организованное помещение, предназначенное для сопровождаемого проживания воспитанников в целях их подготовки к самостоятельной жизни. Учебная квартира предоставляет будущему выпускнику возможность для осмысления и апробации, полученных ранее знаний, умений и навыков, их переработки, объединения, перехода на качественно иной уровень подготовки, который характеризуется способностью решать жизненные задачи с использованием всех имеющихся в его арсенале средств. Учебная квартира играет роль своеобразного социального адаптера – с одной стороны, она изменяет социальные условия, к которым требуется адаптироваться, а с другой – формирует у ребенка качества, необходимые для адаптации. Учебная квартира позволяет организовать сопровождаемое проживание, направленное на создание условий, в том числе жилищных, с целью овладения детьми навыками, необходимыми для самостоятельного проживания, на фоне постепенного сокращения объема помощи со стороны [11].

В процессе сопровождаемого проживания в учебной квартире интернатного учреждения для усиления активной позиции воспитанников используются идеи тьюторства. Воспитанник хочет и выбирает, пробует и ошибается, ищет причины ошибок и устраняет их, знает, как он будет в дальнейшем использовать получен-

ный опыт. Взрослый содействует и помогает.

Основные функции воспитателя-тьютора в деятельности учебной квартиры:

– индивидуализация процесса, которая предоставляет воспитаннику право на выстраивание собственного содержания подготовки. В ходе совместного обсуждения воспитателем-тьютором и воспитанником программы сопровождаемого проживания рождается индивидуальный план (проект), который условно можно назвать: «Как жить самостоятельно?»;

– обеспечение такого усвоения полученных знаний, при котором формируется личная готовность воспитанника к употреблению их в деятельности (компетентность);

– организация тьюторского (рефлексивного) пространства, в рамках которого осуществляется взаимодействие воспитателя-тьютора и воспитанника.

Схематично последовательность действий воспитателя-тьютора в процессе сопровождаемого проживания воспитанников в социальной квартире выглядит следующим образом:

– установление открытых доверительных отношений с воспитанником;

– обозначение основных организационных моментов самостоятельного проживания воспитанника;

– содействие разработке воспитанником индивидуального плана (проекта) сопровождаемого проживания;

– содействие разработке планов на день, на три дня, на неделю (в зависимости от сроков проживания);

– координация действий специалистов, необходимых для успешной реа-

лизации программы сопровождаемого проживания;

– содействие воспитаннику в осуществлении ежедневных планов, с постепенным уменьшением объема оказываемой помощи;

– совместно с воспитанниками ежедневный рефлексивный анализ реализации плана на день с целью оценки достигнутых результатов и внесения в план на следующий день необходимых корректив;

– помощь воспитаннику в рефлексии приобретенного опыта в процессе самостоятельного проживания, самооценки личных достижений, определении жизненных перспектив;

– совместно с другими специалистами оценка индивидуальных достижений воспитанника за период самостоятельного проживания;

– определение дальнейших мер, необходимых для обеспечения успешной постинтернатной адаптации;

5) *внедрение диагностики готовности воспитанников учреждений для детей-сирот к самостоятельной жизни.* Основные блоки диагностики: личностная самостоятельность, т. е. готовность действовать и решать проблемы; способность к самообслуживанию (бытовые навыки и навыки самообслуживания); осведомленность и способность к поиску информации, мотивация к освоению новых видов деятельности. На основе этих факторов дается общая оценка готовности воспитанников к самостоятельной жизни [8];

6) *использование методик, которые направлены на индивидуализацию социально-педагогической поддержки:* составление «Книги жизни», в которой ребенок пишет о себе и своей жизни,

и это содействует осознанию ребенком своего прошлого, настоящего и будущего, способствует более реальному становлению жизненных планов ребенка; разъяснительная работа / подготовка при временном отъезде из учреждения, посещении чужих семей; план индивидуального развития в определенной сфере и др.;

7) *сотрудничество с трудовыми коллективами и предприятиями с целью создания условий для профессионального становления воспитанников через организацию профессиональных проб, обучение и производственную практику;*

8) *обучение специалистов, сопровождающих воспитанника в процессе подготовки к самостоятельной жизни, с целью обеспечения индивидуализации данного процесса.*

Обучение направлено на качественное изменение профессиональных компетенций: способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации; умение поддерживать активность, инициативность, самостоятельность воспитанников.

Очевидно, что индивидуализация выходит на первый план в подготовке воспитанников интернатных учреждений к самостоятельной жизни.

Условия обеспечения индивидуализации в интернатном учреждении можно разделить на две большие группы: педагогические условия (ценностный, содержательный и технологический компоненты) и организационные условия (организационно-управленческий и нормативно-правовой компоненты).

Педагогические условия: ценностный компонент

Индивидуализация связана со становлением и развитием своей жизненной позиции, образа поведения, образа жизни, формированием своего способа действия, с учетом своего темпа и ритма жизнедеятельности, накоплением своих достижений. Важно отметить, что индивидуализация связана не столько с усвоением, сколько с познанием, исследованием, пробой, проверкой и выбором.

Гуманистическое воспитание, центрированное на ребенке, исходит из того, что человек сам способен определить причины и найти способ решения возникающих перед ним трудностей. Задача специалиста стимулировать собственную работу воспитанника по личностному развитию. Он должен уметь, не разрывая поддерживающих и защитных отношений с воспитанником, постепенно уменьшать долю своих непосредственных действий в решении его проблем, дистанцируясь таким образом от непосредственной ответственности за принимаемые решения и создавая условия для передачи полной ответственности ребенку. Это приводит к формированию способности к самоорганизации и самообразованию, аналитическому и творческому отношению к действительности при сохранении своей самобытности и адекватном использовании собственной индивидуальности.

Педагогические условия: содержательный компонент

Содержание деятельности определяется пониманием индивидуализации как процесса развития и самореализации человека в качестве субъекта собственной жизни и деятельности. Этот процесс характеризуется накоплением ребенком особенного, уни-

кального опыта, ростом его творческого потенциала, самостоятельности, осознанности, свободы и ответственности.

Для обеспечения индивидуализации важно правильно определить актуальную сферу развития ребенка, в которой будут созданы или имеются возможности для совершения воспитанником инициативных ответственных действий и постепенной передачи ответственности за развитие в данной сфере самому ребенку.

При выборе сферы важно учитывать следующие факторы: интерес ребенка к той или иной деятельности; возраст ребенка, которым определяются возрастные задачи социализации; жизненную ситуацию воспитанника и связанные с ней задачи социальной адаптации; умственное развитие и связанные с ним задачи адаптации методических и дидактических средств сопровождения; готовность специалистов, работающих с ребенком, передать ему ответственность в этой сфере; зависимость достижения результата не только от действий ребенка.

Педагогические условия: технологический компонент

Деятельность специалиста можно представить в виде последовательности шагов.

Первый шаг – выявить направление индивидуального развития воспитанника в данный момент времени, основываясь на актуальных задачах социализации-индивидуализации, социальной адаптации и индивидуальных особенностях ребенка.

Второй шаг – выявить имеющиеся и необходимые ресурсы для развития воспитанника в выбранном направлении.

Третий шаг – составить план действий, оформить индивидуальную программу развития.

Четвертый шаг – реализовать индивидуальную программу на основе составленного плана действий.

Пятый шаг – оценить результаты, полученные в ходе реализации программы.

Все шаги фиксируются в индивидуальной программе развития воспитанника.

Организационные условия: организационно-управленческий компонент

Организационно-управленческие условия, обеспечивающие индивидуализацию, определяются ответами на следующие вопросы: какие есть возможности для развития воспитанника в выбранной сфере, в какой форме они представлены для воспитанника; как обеспечивается избыточность возможностей для воспитанника; какие формы есть для командной работы воспитанников; каким образом воспитанник узнает обо всех имеющихся возможностях для своего развития в выбранной сфере; как организован процесс выбора воспитанником приемлемых для себя форм деятельности; как сам воспитанник может менять формы и содержание деятельности в выбранной сфере, переходить от одной к другой; в какой форме и с кем воспитанник может обсуждать свои достижения, какие инструменты для этого есть.

Основные усилия специалистов в обеспечении организационных условий индивидуализации направлены на создание новой формирующей среды. Именно среда является центром внимания и целенаправленного воздействия.

Организационные условия: нормативно-правовой компонент

Нормативно-правовые условия обеспечения индивидуализации в интернатном учреждении закрепляются локальными нормативными актами. Отметим наиболее важные моменты, которые должны быть отражены в этих документах: цели и задачи организуемой деятельности по индивидуализации подготовки воспитанников к самостоятельной жизни; перечень специалистов, включенных в эту деятельность; принципы деятельности; порядок организации деятельности, включая формы взаимодействия специалистов разного профиля, работающих в учреждении и включенных в деятельность; основное содержание деятельности, особенно содержание индивидуальных встреч специалистов с воспитанниками и занятий с обратной связью. Дополнительно могут быть освещены права и обязанности воспитанников.

Оптимизация подготовки воспитанников к самостоятельной жизни приведет к увеличению числа и доли воспитанников, имеющих высокий уровень готовности к самостоятельной жизни и росту числа и доли социально адаптированных выпускников.

Организация качественной подготовки воспитанников учреждений для детей-сирот к самостоятельной жизни после выпуска из учреждения является одной из основных задач региональных программ социальной адаптации и сопровождения выпускников. Таким образом, задача подготовки к самостоятельной жизни решается не только на уровне интернатного учреждения, но и на уровне субъекта Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Постпатронат: конструктор системы сопровождения выпускников / Под ред. И.А. Бобылевой. М., 2013. 40 с.
2. Социальная квартира интернатного уч-реждения: подготовка воспитанников к самостоятельной жизни : Методич. пособие / А.А. Аббасова, И.А. Бобылева, Д.Е. Доненко, О.В. Заводилкина, Н.А. Найденова. М., 2011. 120 с.

УДК 159.9.075

Кочнев В.А., Белоусова К.А.*Московский государственный областной университет***ОБ ИССЛЕДОВАНИИ СТРАХА, СВЯЗАННОГО С ЭКСПЕКТАЦИЕЙ
У ЖЕНЩИН, ПОВТОРНО ВСТУПАЮЩИХ В БРАК**

Аннотация. В статье представлены материалы эмпирического исследования проблемы страха, связанного с экспектацией, у российских женщин, планирующих повторно вступить в брак. В ходе исследования применялись факторный и кластерный методы анализа, позволившие разделить испытуемых женщин на четыре группы по двум факторам (осям) – «страх» и «экспектация». Описаны результаты изучения корреляционных связей двух переменных – «страх» и «экспектация» у женщин, повторно вступающих в брак и имеющих разные уровни этих показателей.

Ключевые слова: страх; чувство семейной вины; семейная тревожность; семейная напряженность; экспектация (ожидания и притязания); женщины, повторно вступающие в брак.

C. Kochnev, A. Belousova*Moscow State Regional University***ABOUT THE RESEARCH OF FEAR, ASSOCIATED
WITH EXPECTANCIES OF RE-MARRING WOMEN**

Abstract. The article presents the empirical research materials of studying the problem of fear associated with expectancies of women who are planning to re-marry. During the research the cluster and factor methods of analysis were applied. That made possible to divide the women into four groups according to two factors – “fear” and “expectancy”. The authors describe the results of the two variables correlation – “fear” and “expectancy” of re-marrying women with different levels of fear and expectations.

Key words: fear, sense of family guilt, family anxiety, family tension, expectancy (expectations and ambitions), re-marrying women.

Актуальность исследования

Одна из ключевых социальных проблем современного российского общества – усиление дестабилизации института семьи. По данным Росстата, в 2009 г. в России были зарегистрированы 1 млн. браков и 700 тысяч разводов. С ростом числа разводов увеличилось и количество повторных браков [7]. Так, например, исследова-

ния С.И. Голода и А.А. Клецина свидетельствуют о том, что в нашей стране в период с 1950 г. по 1954 г. через 10 лет после овдовения или развода на 1000 овдовевших или разведенных, количество мужчин, вступающих в повторные браки, составляет 673 чел. против 219 женщин. В 1960–1964 гг. – соответственно 598 мужчин против 243 женщины и, наконец, в 1970–1974 гг. – 579 мужчин против 274 женщин [2].

Иными словами, в России наблюдается устойчивая тенденция: мужчин, вступающих в повторный брак, начиная с 50-х гг. XX в., в 2 с небольшим раза больше, чем женщин. Для сравнения: на западе (по данным исследований G. Spanier, E. Furstenberg, 1982) мужчины вступают в повторный брак в 3 раза чаще, чем женщины; большинство разведенных мужчин в возрасте старше 40 лет женятся снова, в то время как лишь треть разведенных женщин этого возраста снова выходят замуж [10]. Таким образом, сравнительный анализ зарубежных и отечественных исследований показывает, что женщин по различным причинам вступает в повторный брак в несколько раз меньше, чем мужчин, а это позволяет говорить о данной проблеме как об одной из центральных социальных и социально-психологических проблем.

По мнению авторов, наиболее интересной и недостаточно изученной причиной, затрудняющей вступление женщин в повторный брак, является страх экспектаций (страх, вызванный притязаниями и ожиданиями в новом браке) [6].

Практическая актуальность данной научной работы обусловлена: во-первых, недостаточной представленностью в отечественной психологической литературе результатов исследования страха, связанного с экспектацией у женщин, планирующих повторно вступить в брак; во-вторых, необходимостью разработки психодиагностического инструментария для изучения заявленной проблемы и получения с помощью него данных на выборке российских женщин.

Научная актуальность определяется получением конкретных резуль-

татов исследования страха, связанного с экспектацией у женщин, повторно вступающих в брак, в связи с недостаточной изученностью данного вопроса в современной отечественной психологии.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловила объект, предмет, цель и гипотезу исследования. *Объект исследования* – страх и экспектация у женщин при повторном вступлении в брак. *Предмет исследования* – взаимосвязь уровня страха и экспектации у женщин, повторно вступающих в брак. *Цель исследования* – изучить взаимосвязь уровня страха и экспектации у женщин при повторном вступлении в брак. *Гипотеза исследования*: у женщин, повторно вступающих в брак, существует прямая связь между уровнем страха, в основе которого лежат переживания чувства семейной вины, семейной тревожности и напряженности, и экспектацией в браке.

Теоретические основы исследования

1. В словаре психолога-практика под *экспектацией* понимается «система ожиданий или требований относительно норм исполнения индивидом ролей социальных; представляет собой разновидность санкций социальных, упорядочивающих систему отношений и взаимодействий в группе. В отличие от официальных предписаний, должностных инструкций и прочих регулятивов поведения в группе, характер экспектаций не формализован и не всегда осознаваем. Две основные их стороны: 1) право ожидать от окружающих поведения, соответствующего их ролевой позиции; 2) обязанность

вести себя соответственно ожиданиям других людей» [6, с. 942].

Под *экспектацией женщин, повторно вступающих в брак*, будем понимать их ожидания и притязания в предстоящих супружеских (партнерских) отношениях в различных сферах семейной жизни (в рамках реализации основных семейных функций).

2. Основными показателями (сферами), отражающими семейные функции, планируемая реализация которых испытываемыми изучалась в нашем исследовании, являются [4]: «сексуально-эротическая», «личностная идентификация с супругом (партнером)», «хозяйственно-бытовая», «родительско-воспитательская», «социальная активность», «эмоционально-терапевтическая», «внешняя привлекательность».

3. По мнению В.К. Вилюнаса, *страх* – это «эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности» [5, с. 187]. Как отмечает В.К. Вилюнас, интенсивность и специфика переживания страха может варьировать в достаточно широком диапазоне оттенков (опасение, боязнь, испуг, ужас). При этом он указывает, что если источник опасности неопределен или неосознан, возникающее состояние называется тревогой [5].

Как отмечается в Википедии свободной энциклопедии, страх условно делится на ситуативный и личностный. *Ситуативный страх* возникает в необычной, крайне опасной или шокирующей обстановке. Часто он появляется в результате психического заражения паникой в группе людей,

тревожных предчувствий со стороны членов семьи, тяжелых испытаний, конфликтов и жизненных неудач. *Личностно обусловленный страх* предопределен характером человека, например его повышенной мнительностью, и способен появляться в новой обстановке или при контактах с незнакомыми людьми. Ситуативно и личностно обусловленные страхи часто смешиваются и дополняют друг друга [1].

Страх также бывает реальный и воображаемый, острый и хронический. *Реальный и острый* страхи предопределены ситуацией, а *воображаемый и хронический* – особенностями личности [1].

Анализ психологической литературы по проблеме страха позволил сделать вывод о том, что понятие «страх» тесно связано с таким явлением как тревожность. По мнению А.И. Захарова, в страхе и в тревоге есть общий эмоциональный компонент в виде чувства волнения и беспокойства. Страх и тревога – два понятия, объединяемые одними и разделяемые другими авторами. Тревогу можно сравнить с глубоко запрятанным страхом диффузно-го характера [3].

Поскольку переживание страха сродни переживанию тревоги и оба содержат в себе представление об опасности или о возможных негативных последствиях, в нашем исследовании мы будем рассматривать страх как переживание тревоги.

4. Опираясь в нашем исследовании на подход Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса, мы считаем, что основными критериями страхов в семейных (супружеских) отношениях (в том числе у женщин, решивших вступить в повторный брак) выступают: семейная

тревожность, семейная вина, семейная напряженность, общая семейная тревожность [9].

У женщин, вступающих в повторный брак могут возникать и другие проблемы и страхи, что непременно сказывается на психологическом климате новой семьи.

Методика

Согласно замыслу исследования и на основании изучения двух факторов (двух осей координат: «страх» и «экспектация»), имеющих по классической модели 4 варианта взаимодействия между собой, все испытуемые женщины посредством кластерного анализа были разделены на 4 группы. Каждая группа женщин изучалась посредством корреляционного исследования и качественного анализа данных. По результатам корреляционного и качественного исследований были выделены компоненты экспектаций, с которыми наиболее связывают свои страхи испытуемые-женщины.

В связи с пилотажным характером исследовательского проекта и некоторой уникальностью выборки в исследовании приняли участие 26 молодых разведенных женщин (жительниц г. Москвы), имеющих желание повторно заключить брак. Все женщины ранее состояли в браке (средний стаж первого брака – 5 лет). Средний возраст испытуемых – 27 лет.

В ходе применения *метода психологического тестирования* применялись следующие тестовые методики:

1. Опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ; Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) [6].

2. Методика оценки тревожности (Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина) [10].

3. Методика «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП; А.Н. Волкова) [6].

В рамках применения *методов математической статистики и обработки данных* использовались такие виды математического анализа данных, как факторное, кластерное и корреляционное исследования. Математическая обработка данных осуществлялась в статистическом пакете SPSS-20. Критерием достоверности результатов вычислений считался показатель $p \leq 0,05$.

Результаты и их обсуждение

По результатам исследования испытуемых с помощью подобранных тестовых методик с учетом изучения взаимодействия двух переменных («Страха» и «Экспектации») все женщины с помощью кластерного анализа были разделены на 4 группы с обозначением (в скобках) ключевой характеристики каждой группы:

– Гр. 1 (3 чел., «*проблемно ожидающие*»); характеристики группы: 1) высокий уровень страха; 2) экспектации: высокий уровень ожиданий, низкий уровень притязаний;

– Гр. 2 (8 чел., «*проблемно притязующие*»); характеристики группы: 1) высокий уровень страха; 2) экспектации: высокий уровень притязаний, низкий уровень ожиданий;

– Гр. 3 (4 чел., «*сохранные*»); характеристики группы: 1) низкий уровень страха; 2) экспектации: высокий уровень ожиданий и притязаний;

– Гр. 4 (11 чел., «*нерешительные*»); характеристики группы: 1) низкий уровень страха; 2) экспектации: низкий уровень ожиданий и притязаний.

Анализ результатов, полученных с помощью опросника «Анализ семей-

ной тревоги», позволяет сделать следующие заключения:

1) Высокий уровень страха (анализировалось значение интегрального показателя уровня страха, ИПУС) отмечается в Гр. 1 (13,67) и Гр. 2 (12,75). Низкий уровень – в Гр. 3 (11).

2) Более высокий уровень вины отмечается в Гр. 4 (4,55), низкий уровень вины – в Гр. 1 (3,33).

3) Более высокий уровень семейной тревоги отмечается в Гр. 2 (4,75) и Гр. 1 (4,67), низкий уровень вины – в Гр. 4 (4).

4) Самый высокий уровень напряжения отмечается в Гр. 1 (5,67) и Гр. 2 (4,67), низкий уровень напряжения – в Гр. 3 (3,25).

Результаты применения теста Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина показывают:

1) Несмотря на примерно одинаковый уровень ситуативной тревожности (СТ) в группах 1, 2 и 4, более высокий уровень ситуативной тревожности (страха) отмечается в Гр. 1 (43,33). Низкий уровень – в Гр. 3 (35,5).

2) Более высокий уровень личностной тревожности (ЛТ) (страха) отмечается в Гр. 1 (40,33), низкий уровень – в Гр. 2 (33).

Анализ представленных выше результатов изучения уровня и видов страха с помощью диагностических методик в группах испытуемых позволяет сделать вывод, что наиболее высокий уровень страха отмечается у «*проблемно ожидающих*» и «*проблемно притязających*» женщин. Более низкий уровень страха наблюдается у «*сохранных*» женщин.

В рамках изучения переменной «экспектации» проанализируем отдельно уровень ожиданий и уровень притязаний испытуемых женщин.

Результаты изучения уровня зависимости отношения к будущему супругу от оценки его как сексуального партнера (Шкала 1 «Интимно-сексуальная», РОП) и уровень выраженности установки женщин на ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения с будущим супругом (партнером) (Шкала 2 «Личностная идентификация с супругом», РОП) позволяют утверждать следующее:

1) Большое значение будущему супругу как сексуальному партнеру придают «*проблемно притязające*» женщины. Тогда как это менее значимо для «*проблемно ожидающих*» женщин.

2) Более высокая общность интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения с будущим супругом (партнером) необходима «*сохранным*» женщинам. Меньшее значение этой сфере отношений придают «*проблемно ожидающие*» женщины.

Анализ результатов изучения уровня ожиданий испытуемых в ряде сфер семейных отношений позволяет заключить следующее (в скобках указаны показатели шкал в баллах): более высокий уровень ожиданий (сравнение производилось по интегральным показателям ожиданий, ИПО) отмечается у «*сохранных*» (1,65) и «*проблемно ожидающих*» (1,50) женщин, наиболее низкий – у «*нерешительных*» женщин (1,38). При этом:

– «*проблемно ожидающие*» женщины больше всего ожидают от своих будущих партнеров активности в таких сферах семейных отношений, как: «эмоционально-психотерапевтическая» (1,67), «социальная активность»

(1,67), «хозяйственно-бытовая» (1,50). Меньше всего – в сфере «внешняя привлекательность» (1,17);

– «проблемно притязающие» женщины больше всего ожидают от своих будущих партнеров активности в таких сферах семейных отношений, как: «внешняя привлекательность» (1,75); «родительско-воспитательская» (1,56), «социальная активность» (1,31). Меньше всего – в «эмоционально-психотерапевтической» сфере (1,19);

– «сохранные» женщины больше всего ожидают от своих будущих партнеров активности в таких сферах семейных отношений, как: «хозяйственно-бытовая» (2,50); «социальная активность» (2,00), «родительско-воспитательская» (1,88). Меньше всего – в «эмоционально-психотерапевтической» сфере (0,75);

– «нерешительные» женщины больше всего ожидают от своих будущих партнеров активности в таких сферах семейных отношений, как: «родительско-воспитательская» (1,55), «внешняя привлекательность» (1,50). Меньше всего – в сфере «социальной активности» (0,95).

Изучение уровня притязаний испытуемых в ряде сфер семейных отношений позволяет сделать вывод, что более высокий уровень притязаний (сравнивались интегральные показатели притязаний, ИПП) отмечается у «сохранных» женщин (1,48), наиболее низкий – у «нерешительных» (1,18). Рассматривая результаты более подробно, следует отметить:

– «проблемно ожидающие» женщины в будущем браке готовы прилагать большие усилия в таких сферах семейных отношений, как: «эмоционально-психотерапевтическая» (1,83),

«социальная активность» (1,67). Меньше всего – в «хозяйственно-бытовой» сфере (1,00);

– «проблемно притязающие» женщины в будущем браке готовы прилагать большие усилия в таких сферах семейных отношений, как: «родительско-воспитательская» (1,50), «эмоционально-психотерапевтическая» (1,44). Меньше всего – в «хозяйственно-бытовой» сфере (1,00);

– «сохранные» женщины в будущем браке готовы прилагать большие усилия в таких сферах семейных отношений, как: «социальная активность» (1,88), «родительско-воспитательская» (1,75), «хозяйственно-бытовая» (1,50). Меньше всего – в «эмоционально-психотерапевтической» сфере (1,00);

– «нерешительные» женщины в будущем браке готовы прилагать большие усилия в таких сферах семейных отношений, как: «эмоционально-психотерапевтическая» (1,41), «родительско-воспитательская» (1,32). Меньше всего – в сфере «социальной активности» (0,86).

Систематизировав результаты изучения уровня и видов страхов, а также уровня экспектаций у женщин, вступающих в повторный брак, и осуществив качественный анализ данных психодиагностических мероприятий мы делаем следующие выводы:

1) «проблемно ожидающие» женщины характеризуются высоким уровнем страха, высоким уровнем ожиданий и низким уровнем притязаний в предстоящем браке;

2) «проблемно притязающие» женщины характеризуются высоким уровнем страха, низким уровнем ожиданий и высоким уровнем притязаний в предстоящем браке;

3) «сохранные» женщины характеризуются низким уровнем страха, высоким уровнем ожиданий и притязаний в предстоящем браке;

4) «нерешительные» женщины характеризуются низким уровнем страха, низким уровнем ожиданий и притязаний в предстоящем браке.

С целью доказательства гипотезы исследования взаимосвязи переменных «страх» и «экспектации» в каждой группе испытуемых было проведено корреляционное исследование. Последовательно проанализируем каждую группу испытуемых.

Гр. 1 («проблемно ожидающие» женщины):

1) Чем выше уровень страха у женщин Гр. 1:

– тем менее гармоничными им представляются сексуальные отношения (СО) в предстоящем браке (например, ИПУС и СО, $r = -0,94$; СТ и СО, $r = -1,00$; ЛТ и СО, $r = -1,00$);

– тем выше ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения (комплексный показатель – общность интересов (ОИ)) (например, ИПУС и ОИ, $r = 0,89$; СТ и ОИ, $r = 0,73$; ЛТ и ОИ, $r = 0,69$);

– тем выше ожидания от будущего партнера в хозяйственно-бытовой сфере (ожидания в хозяйственно-бытовой сфере – ОХБС) (например, ИПУС и ОХБС, $r = 0,89$; СТ и ОХБС, $r = 0,73$; ЛТ и ОХБС, $r = 0,69$);

– тем ниже уровень экспектации в сфере внешней привлекательности (ВП): ВП – ожидания и ИПУС, $r = -1,00$; ВП – притязания и ИПУС, $r = -0,99$).

2) Наибольшее влияние у женщин данной группы страх оказывает на экспектации в таких сферах, как:

«интимно-сексуальная», «личностная идентификация с супругом», «внешняя привлекательность». Наименьшее влияние – в «родительско-воспитательской» и сфере «социальной активности».

Гр. 2 («проблемно притязующие» женщины):

1) Определенный уровень страха при наличии высокого уровня мотивации реализации себя в предстоящем браке у женщин данной группы способствует в целом:

– позитивному прогнозированию предстоящих сексуальных отношений с партнерами (ОУСТ, $r = 0,27$);

– позитивной установке женщин на ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения (ИПУС, $r = 0,51$; ЛТ, $r = 0,73$).

2) Наибольшее влияние у женщин данной группы страх оказывает на экспектации в таких сферах, как: «личностная идентификация с супругом», «социальная активность». Наименьшее влияние – в «хозяйственно-бытовой», «родительско-воспитательской» сферах и сфере «внешней привлекательности».

Гр. 3 («сохранные» женщины):

1) Уровень страха, выявленный в ходе исследования женщин данной группы, способствует в целом:

– позитивному прогнозированию предстоящих сексуальных отношений с партнерами (ИПУС, $r = 0,67$);

– высокому уровню ожиданий в «хозяйственно-бытовой» сфере (ИПУС, $r = 0,76$);

– высокому уровню ожиданий (ИПУС, $r = 0,94$) и среднему уровню притязаний (ИПУС, $r = 0,55$) в «родительско-воспитательской» сфере;

– снижению уровня экспектации в «эмоционально-психотерапевтической» сфере (в области ожиданий – ИПУС, $r = -0,95$; в области притязаний – ИПУС, $r = -0,94$).

2) Наибольшее влияние у женщин данной группы страха оказывает на экспектации в таких сферах, как: «интимно-сексуальная», «эмоционально-психотерапевтическая». Наименьшее влияние – в сфере «внешней привлекательности».

Гр. 4 («нерешительные» женщины).

1) Определенный уровень страха у женщин данной группы способствует в целом:

– негативному прогнозированию предстоящих сексуальных отношений с партнерам (ИПУС, $r = -0,45$; ЛТ, $r = -0,45$);

– личностная и ситуативная тревожность (страх) способствуют позитивным ожиданиям в сфере «социальной активности» ($r = 0,73$) и в сфере «внешней привлекательности» ($r = 0,72$).

2) У женщин данной группы низкий уровень страха не оказывает серьезного влияния на экспектации в предстоящем браке.

Итак, в ходе эмпирического исследования выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, а полученные результаты позволяют сделать ряд выводов.

1. Основными критериями страха, связанного с экспектацией у женщин, планирующих повторно вступить в брак, выступают: семейная тревожность, семейная вина, семейная напряженность и общая семейная тревожность.

2. Чаще всего при повторном вступлении в брак женщины испытывают страх, связанный с экспектацией в

рамках реализации таких сфер семейной жизни, как: «интимно-сексуальная», «личностная идентификация с супругом», «хозяйственно-бытовая», «родительско-воспитательская», «социальная активность», «эмоционально-психотерапевтическая», «внешняя привлекательность».

3. В ходе эмпирического исследования получены психологические профили 4-х групп женщин-испытуемых, имеющих характерные особенности.

4. В плане консультационной и психокоррекционной работы с такими клиентами, как женщины, вступающие в повторный брак и испытывающие страх, связанный с экспектацией, психологам-консультантам следует обратить внимание на практическую работу с такими индивидуально-личностными и межличностными аспектами данной категории клиентов, как: самооценка, уровень адаптивности, семейное чувство вины, семейное чувство тревожности и напряженности, негативное прогнозирование предстоящих сексуальных отношений с партнером.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Википедия (Свободная энциклопедия) [Сайт]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 12.09.2014)
2. Голод С.И., Клецин А.А. Состояние и перспективы развития семьи. СПб., 1994. 43 с.
3. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. М., 1988. 244 с.
4. Олифирова Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб., 2006. 360 с.
5. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М., 2005. 250 с.

6. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Мн., 2001. 976 с.
7. Федеральная служба государственной статистики [сайт]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/ross-tat/ru/statistics/population/motherhood (дата обращения: 12.09.2014).
8. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб., 2008. 256 с.
9. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999. 656 с.
10. Spanier G., Furstenberg E. Remarriage after divorce: A longitudinal analysis of wellbeing // J. of Marriage and the Family, 1982, p. 709-720.

УДК 159.9:35

Филинкова Е.Б.*Московский государственный областной университет*

САМООЦЕНКА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию представлений учителей о собственной готовности к работе заместителя директора школы. Рассматриваются три вида самооценки: уверенность в себе как лидере, подготовленность к руководящей деятельности и наличие заинтересованности в работе руководителя. Показано, что эти три вида самооценки являются относительно независимыми и позволяют разделить учителей на несколько групп по соотношению уровней психологической, профессиональной готовности и заинтересованности в управленческой деятельности. Исследованы мотивационные факторы готовности учителей к управленческой работе.

Ключевые слова: мотив, мотивация, личностный смысл, психологическая готовность, управленческая деятельность.

E. Filinkova*Moscow State Regional University*

SELF-ASSESSMENT OF TEACHERS' READINESS TO MANAGEMENT ACTIVITY

Abstract. The article is devoted to the study of the way the teachers understand their own readiness to working as a school deputy director. Three kinds of self-assessment are discussed: self-confidence as a leader, readiness to management activity and their own interest in being a manager. It is shown these three types of self-assessments are relatively independent and allow dividing teachers into several groups. The motivational factors of teachers' readiness for the administrative work are studied.

Key words: Motive, motivation, personalized meaning, psychological readiness, management activity.

Концептуальная основа исследования

Готовность к деятельности, с точки зрения многих исследователей, есть интегральный феномен, органично включающий в себя и состояния, и свойства личности. Психологи, изучая психологическую готовность (ПГ) как некий набор свойств и состояний, рассматривают готовность как объективное явление, что дает возможность

© Филинкова Е.Б., 2015.

измерить готовность, например, спортсмена к старту тестовыми и аппаратными методиками.

Профессионально-психологический подход к структуре ПГ к деятельности, несмотря на все различия в авторских позициях, в целом просматривается достаточно четко: общее мнение состоит в том, что существуют четыре-шесть компонентов готовно-

сти (чаще выделяют мотивационный, интеллектуальный (или познавательный), эмоциональный и деятельностно-операциональный компоненты), которые полностью описывают все содержание этого феномена [2; 3; 5; 6; 8]. Однако такой подход применим только в ситуации изучения ПГ с позиции внешнего наблюдателя. Если же мы исследуем готовность (в нашем случае – ПГ к управленческому труду) с позиции внутреннего наблюдателя, то следует признать, что традиционный метод не работает и не может быть применим.

Действительно, для самого человека готовность – вещь исключительно субъективная, у него нет иных методов ее измерения кроме самооценки. И эта самооценка производится и на иных критериях, и подчас с иными результатами, чем для внешнего наблюдателя. Если исследователи выделяют, как минимум, четыре разные категории оценок психологической готовности, отражающие компоненты ПГ, то наивный испытуемый не может оценивать свою готовность столь же детализировано. Наши более ранние исследования [12] показывают, что его самооценка готовности всегда носит обобщенный характер и зачастую вообще никак не структурируется («была готова»). На основании полученных данных мы предполагаем, что педагог, делая оценку собственной готовности к управленческой работе, вычленяет максимум три ее составляющие: компетентность в качестве специалиста-менеджера (наличие знаний о содержании будущей работы, необходимых навыков, умений и способностей); компетентность в качестве лидера коллектива (умение и желание руково-

дить людьми); значимость и ценность управленческой деятельности (представления о ее содержании и возможностях удовлетворения в ней имеющихся потребностей).

Таким образом, самооценка ПГ к управленческой деятельности, по нашему мнению, в сознании субъекта-исполнителя представлена максимум тремя компонентами:

– *самооценкой лидерских качеств*, раскрываемой нами для респондентов как «уверенность в себе, в своей способности к роли заместителя директора школы»; в опроснике мы назвали и далее в тексте будем называть этот вид самооценки «психологической готовностью»;

– *самооценкой компетентности*, представленной в опросе как «самооценка наличия необходимых знаний и умений» (далее – «профессиональная готовность»);

– *самооценкой «личностной заинтересованности»* в управленческой деятельности, которую мы рассматриваем как прямой показатель наличия у педагога личностного смысла принятия решения о переходе в сферу управления.

Это концептуальное понимание готовности было реализовано нами в исследовании 2011 г., проведенном в рамках программы МГОУ по изучению психологии субъекта управленческой деятельности в образовании [4; 9-14], целью которого было изучение мотивационной основы психологической готовности учителей к управленческому труду. В исследовании приняли участие 32 заместителя директора по учебно-воспитательной работе (УВР), 31 женщина, 1 мужчина в возрасте от 31 до 65 лет, с управленческим стажем от полугода до 25 лет.

В исследовании решались следующие задачи.

1. Изучить мотивационную основу принятия решения учителями о переходе на управленческую работу: личностную заинтересованность в управленческой работе, мотивы принятия решения, степень их осознанности и значимости, а также форму мотивов.

2. Изучить самооценки «психологической» и «профессиональной» готовности учителей к управленческой работе.

3. Изучить взаимосвязи разных самооценок готовности к управленческой деятельности.

4. Изучить связь готовности учителей к управленческой работе и особенностей мотивации принятия решения о переходе в сферу управления.

Основным методом было стандартизированное интервью (см. Приложение). Дополнительно были использованы методики: «Уровень притязаний личности» В. Горбачевского [7], «Оценка потребности в одобрении» Д. Крауна и Д. Марлоу в адаптации Ю. Ханина [1], «Мотивация успеха и боязни неудачи» А. Реана [1]. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью корреляции по Спирмену, факторного анализа по методу главных компонент, кластерного анализа

по методу К-средних и расчета критерия Фишера. Для обработки открытых вопросов применялся контент-анализ.

Мотивационные особенности принятия решения учителями о переходе на управленческую работу

Степень собственной заинтересованности учителей в управленческой работе оказалась незначительно выше среднего уровня. Средний балл по семибалльной шкале (1 балл означал совершенную ненужность для субъекта, но необходимость для школы, а 7 баллов – максимальную личностную заинтересованность) оказался равен 4,59 (табл. 1). Низкую личностную заинтересованность в управленческой деятельности показал в своих ответах каждый четвертый педагог (28,1 % опрошенных), для этой группы основным смыслом принятия решения была необходимость пойти навстречу потребностям профессионального сообщества или организации в целом. Высокая личностная заинтересованность была характерна для двух третей респондентов (69,1 %), один из восьми (12,5 %) опрошенных указал на равную заинтересованность организации и самого субъекта в его переходе на работу завучем.

Таблица 1

Оценка учителей степени собственной заинтересованности в управленческой работе (в % от опрошенных)

Параметр	Баллы							Сред. балл
	1	2	3	4	5	6	7	
Степень личностной заинтересованности учителей в управленческой работе	3,1	9,4	15,6	12,5	28,1	18,8	12,5	4,59

Основными агентами влияния на принятое педагогами решение чаще выступали значимые другие: члены семьи (15,6 % случаев), коллеги по работе (21,9 %) или непосредственный руководитель (28,1 %). Реже решение принималось абсолютно независимо, без чьего-либо влияния (25,0 %) или под давлением обстоятельств (9,4 %).

Логично было бы предположить, что самостоятельно решение принималось только теми педагогами, которые указали на наличие собственной заинтересованности работать руководителем. Действительно низкую заинтересованность в руководящей работе проявили 12,5 % «независимых» и почти в три раза больше (33,3 %) респондентов, принявших решение о переходе в сферу управления под чьим-то влиянием («зависимых»). Но одновременно более половины (58 %) «зависимых» в принятии решения субъектов отметили высокую личностную заинтересованность в новой работе, и примерно столько же (62,5 %) высокозаинтересованных было в группе «независимых». Сравнение результатов двух групп по критерию Р. Фишера показало, что уровня статистической достоверности различия не достигают и выдвинутая гипотеза неверна.

Мы объясняем это тем, что вполне типична ситуация, когда педагог, ранее даже не задумывавшийся о работе завуча, т. е. не имеющий осознанного смысла работать управленцем, получив предложение о повышении, начинает этот смысл искать и находит его. Если это так, то должна быть связь между ожиданием кадрового предложения, малым временем принятия решения и положительными эмоци-

ями, испытываемыми субъектом в процессе принятия решения, с одной стороны, и степенью личностной заинтересованности как показателя наличия личностного смысла учителей в управленческой работе – с другой.

Действительно, названные связи были найдены. Чем выше была степень личностной заинтересованности педагога в работе заместителя директора школы, тем менее неожиданным было для него кадровое предложение ($r=0,366$; $p<0,05$) и более позитивными были эмоции, испытываемые при принятии решения ($r=0,431$; $p<0,05$). Корреляционная связь между временем принятия решения и степенью заинтересованности педагога в управленческой работе не подтвердилась. При этом полученная зависимость, как оказалось, носит характер, противоположный выдвинутой нами гипотезе: высокая скорость принятия решения несколько чаще была связана с необходимостью этого решения для школы, а не для субъекта.

Для объяснения этого эмпирического факта обратимся к анализу мотивов принятия учителями решения о переходе на работу заместителем директора школы. Задавался вопрос: «Почему вы решили стать завучем?». Результаты, полученные на этой небольшой выборке, практически совпали с результатами проведенного ранее более масштабного исследования [10; 12]. Выделилось два типа принятия учителями решения: самостоятельное и вынужденное. Мотивами полностью или частично вынужденного решения выступали: нежелание или неумение отказывать руководству или педагогическому коллективу («выбора не было: просьба всего коллектива», «решила

не я») и необходимость подчиниться семейным и/или производственным обстоятельствам («*других вакансий не было*»). В качестве мотивов самостоятельного принятия решения выступили следующие: мотивы самореализации, полезности обществу, карьеры, интереса к управленческой деятельности, независимости в работе и комфорта.

Сравнение двух подгрупп педагогов – самостоятельно и вынужденно принявших решение стать завучами – показало, что на уровне тенденции между ними фиксируются различия по времени принятия решения. В подгруппе «вынужденных» руководителей доля тех, кто дал согласие сразу составляет 62,5 %, а аналогичная доля в подгруппе свободно, без внешнего давления принимавших решение в два раза меньше – 30,4 % (критерий Фишера равен 1,60; $p = 0,055$).

Детальный анализ развернутых ответов на вопрос о том, почему именно столько времени потребовалось респонденту на принятие решения, раскрывает отличие в психологических механизмах высокой скорости рассмотрения кадрового предложения «вынужденными» и всеми остальными руководителями. Если для «вынужденных» руководителей причинами быстрого согласия выступали либо безальтернативность решения («*поставили перед фактом*»), либо отсутствие каких-либо позитивных альтернатив («*из двух зол выбрала меньшее*»), то для учителей, делавших свой выбор самостоятельно, единственной причиной мгновенного решения было существование осознанной готовности к управленческой работе («*была готовность*», «*всегда хотела заниматься административной работой*»).

Таким образом, быстрое принятие решения о переходе к управленческой деятельности учителями, не имевшими в ней личностной заинтересованности, получило свое объяснение – единственным смыслом такого перехода для учителя выступало желание пойти навстречу потребностям (или нежелание сопротивляться) педагогического коллектива или семьи.

Полученные эмпирические данные дают основание предполагать, что формирование личностного смысла происходило путем изменения, перестроения субъектом иерархии мотивов труда. Важнейшую роль при этом играло ближайшее окружение учителя: коллеги, руководство и члены семьи. Они помогали учителю увидеть (осознать) новые мотивы труда и, тем самым, давали толчок к перестроению существующей мотивационной иерархии.

В нашем исследовании руководителям было предложено оценить степень участия себя, а также ближайшего окружения в процессе осознания возможностей, предоставляемых руководящей работой. В данной шкале «0» означал максимальное влияние значимых других, а «3» – отсутствие влияния извне, максимальную роль самого учителя в осознании новых возможностей.

В целом фактически все потенциальные мотивы перехода на управленческую работу (возможности, предоставляемые новой должностью) были осознаны учителями с большей или меньшей помощью ближайшего окружения. Относительно более самостоятельно (табл. 2) учителями осознали возможности (или мотивы) новизны, повышения социального статуса и карьерного продвижения. Мотивами, которые самостоятельно

Таблица 2

**Оценка учителей степени самостоятельности осознания возможностей
в труде заместителя директора школы (в % от опрошенных)**

Возможности	Баллы				Средний балл
	0	1	2	3	
в смене деятельности, новизне	16,1	32,3	12,9	38,7	1,74
в принесении пользы школе	19,4	32,3	25,8	22,6	1,52
в проявлении своих лидерских качеств	19,4	25,8	35,5	19,4	1,55
в независимости, самостоятельности в работе	16,1	29,0	32,3	22,6	1,61
в повышении социального статуса	19,4	22,6	25,8	32,3	1,71
в повышении материального благосостояния	25,8	25,8	22,6	25,8	1,48
в развитии карьеры	22,6	9,7	38,7	29,0	1,74
в воспитании молодежи, передаче своего опыта	32,3	29,0	12,9	25,8	1,32
в раскрытии своих способностей, самореализации	22,6	22,6	29,0	25,8	1,58

осознавались с трудом и на осознание которых активнее влияли коллеги или члены семьи, оказались: стремление к повышению благосостояния и педагогический мотив (воспитание молодежи, передача своего опыта).

Корреляционный анализ выявил только одну взаимосвязь между личностной заинтересованностью педагога в управленческой деятельности и самостоятельностью осознания им потенциального мотива перехода: чем

в большей степени учитель самостоятельно понял, что работа руководителя предоставляет ему широкие возможности для передачи своего опыта и воспитании молодежи, тем сильнее он был заинтересован в этой работе ($r=0,378$; $p=0,04$). Наличие единственной достоверной взаимосвязи позволяет говорить, что личностная заинтересованность со степенью осознанности мотива практически не связана.

Таблица 3

**Оценка учителями значимости возможностей при принятии решения
о переходе на должность руководителя (в % от опрошенных) ***

Возможности	Баллы							Не отв.	Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7		
в смене деятельности, новизне	9,4	6,2	18,8	6,2	9,4	28,1	21,9	0	4,68
в принесении пользы школе	0	9,4	9,4	21,9	18,8	12,5	25	3,1	4,94
в проявлении своих лидер. качеств	15,6	18,8	12,5	15,6	12,5	9,4	9,4	6,2	3,60
в независимости в работе	9,4	3,1	9,4	18,8	12,5	25	21,9	0	4,84
в повышении социального статуса	12,5	12,5	12,5	12,5	9,4	15,6	21,9	3,1	4,32
в повышении благосостояния	9,4	6,2	9,4	25,0	9,4	9,4	28,1	3,1	4,64
в развитии карьеры	12,5	3,1	15,6	18,8	12,5	12,5	21,9	3,1	4,45
в воспитании молодежи	6,2	9,4	12,5	25	18,8	12,5	12,5	3,1	4,32
в самореализации	6,2	0	9,4	25	18,8	9,4	31,2	0	5,03

* 1 балл означал минимальную, а 7 баллов – максимальную возможность

Переменной, имеющей теснейшую связь с личностной заинтересованностью, оказалась значимость для принятия субъектом решения той или иной возможности, которую давала должность руководителя или иначе – *значимость мотива*. Выявлена четкая закономерность, проявившаяся в отношении всех девяти изучаемых возможностей (потенциальных мотивов): высокая личностная заинтересованность субъекта в управленческой работе связана с высокой оценкой значимости того или иного мотива. Наличие именно этой закономерности дает нам основание говорить о личностной заинтересованности как показателе личностного смысла (т. е. значение мотива для меня) принятия педагогом соответствующего решения.

Обратим внимание на прямую связь между самостоятельностью осознания субъектом возможности удовлетворения потребности и значимостью этой возможности при принятии решения о переходе на управленческую работу. Означенные достоверные связи были найдены в пяти случаях из девяти и в двух случаях имели уровень тенденции: чем более самостоятельно осознавалась возможность удовлетворения какой-либо потребности, тем большее значение имела эта возможность для принятия педагогом решения стать руководителем.

Отличительной особенностью данного исследования являлось изучение формы мотивов принятия решения. Мы предлагали завучам выбрать один из двух вариантов формулировок мотивации (сделанной в позитивной и в негативной форме) принятия решения. Оказалось, что абсолютно преобладает положительная мотивация,

как желание сделать что-то или добиться чего-то. Негативная мотивация имела место только в отношении мотива власти (лидерства): две трети (62,1 %) ответивших выбрали вариант «мне не хотелось оставаться на положении рядового члена коллектива», а треть – вариант «мне хотелось руководить людьми, быть лидером в коллективе».

Самооценки «психологической» и «профессиональной» готовности учителей к управленческой работе

Оценка готовности проводилась по семибалльной шкале от 1 (минимальное значение) до 7 (максимальное значение). Результаты показали (табл. 4), что общегрупповой уровень самооценок готовности к управленческому труду у учителей был выше среднего, при этом оценка уверенности в себе оказалась ниже оценки «профессиональной готовности» (средние баллы 4,48 и 4,81, соответственно). Примерно половина респондентов оценили и уровень «психологической готовности», и уровень имеющихся знаний и навыков как высокий, около пятой части учителей дали низкие оценки обоим видам готовности к управленческой деятельности, самооценки четверти или чуть более респондентов находились на среднем уровне.

Уровень взаимной корреляции двух показателей готовности не очень высокий, коэффициент Спирмена равен 0,42 ($p < 0,05$), а это говорит о том, что имеется как общность, так и различие в их содержании. Корреляционные плеяды самооценок готовности к управленческой деятельности различаются между собой, что подтвержда-

Таблица 4

**Самооценка готовности учителей к управленческой деятельности
(в % от опрошенных)**

Вид готовности	Баллы							Не отв.	Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7		
«психологическая»	0	12,5	6,2	31,3	21,9	18,8	6,3	3,1	4,48
«профессиональная»	0	6,2	12,5	25,0	18,8	25,0	12,5	0	4,81

ет относительную независимость этих переменных.

«Психологическая готовность» как уверенность в себе, в своей способности играть новую роль оказалась взаимосвязана с двумя группами переменных. Первая группа представляла собой значимость для педагога и самостоятельность осознания им возможности удовлетворения важнейших потребностей в управленческой деятельности. «Психологическая готовность» педагогов к работе руководителя была тем выше, чем самостоятельнее были осознаны возможности удовлетворения мотивов новизны и проявления своих лидерских качеств ($r=0,387$; $p<0,05$ и $r=0,476$; $p<0,01$, соответственно) и чем более значимыми для субъекта были эти мотивы ($r=0,379$ и $r=0,376$, соответственно; $p<0,05$).

Вторая группа переменных, тесно связанных с самооценкой уверенности в себе как лидере коллектива, дает нам понимание того, какие мотивационные особенности личности способствуют принятию учителями решения о переходе к управленческой деятельности. Общая закономерность такова, что чем ярче выражены у педагога мотивы состязательности, познания, интереса к деятельности («внутренний мотив» по В. Горбачевскому) и потребность в одобрении, тем выше оценка его уверенности в своих способностях

к роли руководителя (коэффициенты корреляции равны 0,536; 0,428; 0,481; 0,410, соответственно).

Такая личностная характеристика, как мотив самоуважения оказалась взаимосвязанной не с оценкой уверенности в себе, а с оценкой наличия требуемых знаний и умений ($r=0,40$; $p<0,05$). Мотив самоуважения был единственной характерологической переменной, которую можно рассматривать в качестве фактора самооценки профессиональной подготовленности. Основная же часть этих факторов является *представлениями*, отражающими степень осведомленности учителей о работе завуча. К ним относятся представления о требуемых способностях, об уровне компетентности (знаниях, умениях и навыках), а также об основных трудностях и проблемах в работе (коэффициенты корреляции равны 0,608; 0,532; 0,419, соответственно).

Общими для анализируемых показателей готовности к управленческой деятельности оказались лишь две переменные: число будущих подчиненных и педагогический мотив перехода на управленческую работу. Учителя тем выше оценивали готовность к переходу от педагогической деятельности к управленческой, чем сильнее было выражено у них желание передавать опыт молодежи (именно так был сформулирован педагогический мотив) и чем

большее количество педагогов составляло производственный коллектив. Если существование педагогического мотива как одного из факторов готовности к управленческой деятельности у учителей интуитивно понятно (этот мотив является одним из ведущих в структуре мотивации труда педагогов), то связь готовности и количества подчиненных у будущего руководителя требует объяснения. Возможны две интерпретации данного результата.

Первая. Более тесная корреляция зафиксирована между числом подчиненных и самооценкой наличия управленческих навыков и умений ($r=0,517$; $p<0,01$), что в совокупности с положительным характером взаимосвязей числа подчиненных с обоими показателями готовности предположительно говорит о присутствии у учителей, переходящих на должность завуча, развитых лидерских и карьерных устремлений. Возможно, что, с точки зрения руководителей школ, чем больше учителей у них будет в подчинении, т. е. чем большее количество людей будут занимать низкостатусные позиции, тем сильнее и явственнее руководители будут чувствовать себя лидерами и ощущать наличие власти в их руках.

Вторая. Как показали наши результаты [12], для социальной группы учителей крайне значимым трудовым мотивом является мотив общественной полезности деятельности. С другой стороны, учителя весьма зависимы от мнения коллектива, а, как известно, уровень конформности личности имеет определенную связь с размером группы. Поэтому вполне вероятно, что повышение готовности учителей к переходу на управленческую работу с ростом числа школьных работников

обусловлено стремлением педагогов принести пользу своему коллективу, с одной стороны, и нежеланием конфликтовать с ним – с другой.

Рассмотрим связи «психологической» и «профессиональной» готовности и личностной заинтересованности учителя в переходе на работу управленца. Выявлено, что самооценка «профессиональной» готовности с наличием личностного смысла становится руководителем никак не связана, а корреляция между уровнем личной заинтересованности в новой должности и «психологической готовностью» – слабая ($0,34$, $p = 0,05$). Таким образом, полученные данные говорят о самостоятельности и относительной независимости трех видов самооценок готовности. Этот же вывод поддерживают и результаты факторизации всей матрицы переменных, показавшие, что оценка уверенности в себе является самостоятельным фактором, группирующим вокруг себя различные характеристики личности, а оценка управленческих умений и навыков является составной частью фактора «удовлетворенность деятельностью». Переменная «личностная заинтересованность» педагога в управленческой деятельности вошла с «весом» более $0,4$ в три фактора, в том числе и в фактор, «психологическая готовность», что говорит, с одной стороны, о близости «психологической готовности» и личностной заинтересованности, а с другой – о несовпадении этих оценок.

Кластеризация позволила вычленивать три группы респондентов (табл. 5). В первую группу вошли учителя, характеризующиеся высокой и психологической, и профессиональной готовностью и глубоко заинтересованные в

Таблица 5

Средние значения и стандартные отклонения готовности и личностной заинтересованности в управленческой деятельности для трех групп учителей

Переменная	Группы завучей		
	№1, n=14	№2, n=11	№3, n=7
«психологическая готовность»	5,62±0,96	3,91±0,94	3,29±1,26
«профессиональная готовность»	5,79±1,05	4,45±1,29	3,43±0,98
личностная заинтересованность	5,71±1,07	2,73±0,91	5,29±0,49

будущей управленческой работе. Педагоги, составившие вторую группу, оценили свою профессиональную и психологическую готовность как среднюю или выше среднего уровня. Главным отличием второй группы от остальных является низкая личностная заинтересованность в руководящей работе. В третьей группе оказались учителя, которые дали средние или ниже среднего уровня оценки своей и психологической, и профессиональной готовности, но были очень заинтересованы в управленческой работе.

Сравнение по степени ожидания кадрового предложения, времени принятия решения, стажа педагогической деятельности до перехода в управление и эмоциям, доминирующим при принятии решения, показало отсутствие значимых различий по всем этим показателям. Единственной переменной, по которой различия были найдены, оказалась степень самостоятельности осознания возможности удовлетворения потребностей в управленческой деятельности. Самостоятельность осознания мотивов у второй группы, отличающейся крайне низкой заинтересованностью в руководящей работе, самая малая по всем исследуемым переменным. Сравнение по критерию Фишера позволило обнаружить значимые отличия второй группы от первой

по 4 анализируемым показателям (самостоятельность осознания мотивов новизны, проявления лидерских качеств, реализации педагогического потенциала и самореализации) и отличие второй группы от третьей по трем показателям – самостоятельности осознания мотивов общественной пользы, реализации педагогического потенциала и самореализации. Достоверных отличий первой группы от третьей не обнаружено.

Результаты наглядно демонстрируют, что группы с различным уровнем личностной заинтересованности в управлении отличаются также и различным уровнем самостоятельности осознания мотивов управленческой деятельности, что находится в некотором несоответствии с описанными выше (отсутствие корреляции между осознанностью мотива и личностной заинтересованностью). Получается, что самостоятельно могут быть осознаны возможности удовлетворения потребностей как при наличии у субъекта личностного смысла перехода в сферу управления, так и при его отсутствии, однако для педагога существование (формирование) смысла становится руководителем связано только с самостоятельностью нахождения внутренних побудителей к такому решению.

В заключение статьи можно сформулировать следующие выводы:

1. Оценки собственной компетентности учителей в качестве лидера («психологическая готовность») и в качестве менеджера («профессиональная готовность») выше среднего уровня, причем самооценка «профессиональной готовности» выше самооценки «психологической готовности». Мотивационными особенностями личности, рассматриваемыми как внутренние факторы, на которые опирается «психологическая готовность», являются: высокая выраженность мотивации состоятельности, познания, интереса к деятельности и одобрения. Личностной основой «профессиональной готовности» является высокий уровень мотива самоуважения и четкие представления о содержании и особенностях будущей управленческой деятельности.

2. Подтверждена относительная независимость трех исследуемых видов самооценки готовности педагога к управленческой деятельности. Существуют как минимум три группы педагогов, различающиеся по соотношению уровней психологической, профессиональной готовности и заинтересованности в управленческой деятельности. Чаще личностный смысл перехода на управленческую работу связан с высокой оценкой уверенности педагога в себе как руководителя, при этом какой-либо закономерной связи личностного смысла и подготовленности субъекта к руководящей деятельности нет.

3. Сформированный в той или иной степени личностный смысл перехода к управленческой деятельности зафиксирован у двух третей учителей.

Для этой подгруппы характерно ожидание кадрового предложения и переживание положительных эмоций при его получении. Личностная заинтересованность педагогов в управленческой работе базируется на позитивной мотивации (личностного роста, полезности обществу, карьеры, интереса к управлению, самостоятельности и комфорта в работе) и реализуется как независимое от влияния извне решение. Для слабо заинтересованных в управленческой деятельности учителей принятие решения носит вынужденный характер, личностный смысл его состоит в стремлении пойти навстречу потребностям педагогического коллектива или семьи.

4. Решение о смене статуса исполнителя на статус руководителя в большинстве случаев принимается под влиянием ближайшего окружения, которое помогает учителю увидеть как новые мотивы труда, так и возможность удовлетворения имеющихся у субъекта потребностей. Тем самым референтная группа инициирует перестроение существующей у педагога мотивационной иерархии. При этом чем более самостоятельно осознается возможность удовлетворения какой-либо потребности, тем большее значение имеет эта возможность для принятия педагогом решения стать руководителем. Формирование личностного смысла становится руководителем для субъекта связано только с самостоятельностью нахождения внутренних побудителей к такому решению.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2002. 512 с.

2. Левадня М.О. Оценка психологической готовности руководителя к управлению в условиях кризиса : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2003. 25 с.
3. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технология формирования: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2010. 473 с.
4. Миронова С.Г., Филинкова Е.Б. Взаимосвязь социально-психологических характеристик личности и эмоционального отношения руководителей школ к подчиненным // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1. С. 253–257.
5. Михайлов О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 23 с.
6. Низовских Н.А. и др. Психологическая готовность к управлению: методика исследования // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. Т. 3. № 4. С. 102–109.
7. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности: учеб. пособие / Под общ. ред. В.А. Бодрова. М., 2003. 768 с.
8. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дисс. ... докт. психол. наук. Новосибирск, 1997. 354 с.
9. Филинкова Е.Б. Миронова С.Г. Особенности социально-психологических и эмоциональных характеристик личности руководителя образовательного учреждения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 1. С. 134–140.
10. Филинкова Е.Б. Мотивация принятия решения руководителями школ о переходе на следующий уровень управления // Сибирский психологический журнал. 2012. № 45. С. 73–85.
11. Филинкова Е.Б. Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой // Сибирский психологический журнал. 2012. № 44. С. 89–100.
12. Филинкова Е.Б. Психология принятия решения о переходе от педагогической к другим видам деятельности : монография. М., 2012. 174 с.
13. Филинкова Е.Б., Князева И.А. Представления учителей о деятельности директоров школ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 1. С. 83–92.
14. Филинкова Е.Б. Представления учителей о специфике деятельности директоров школ в сравнении с руководителями других отраслей народного хозяйства // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 36. С. 95–100.

ПРИЛОЖЕНИЕ

**Стандартизированное интервью
для заместителей директоров школ**

Уважаемые руководители школ!

Московский государственный областной университет проводит исследование, посвященное изучению психологических особенностей управленческого труда в образовании. Просим вас принять в нем участие и ответить на ряд вопросов анкеты. Предлагаемая анкета анонимна, результаты будут использованы только в научных целях и только в обобщенном виде. Отвечайте, пожалуйста, сразу, долго не задумываясь над вопросом.

1. Кем Вы работаете сейчас?
2. Кем вы работали до того, как стали заместителем директора школы?
3. Как долго вы проработали в должности учителя до того, как стали заместителем директора школы?
4. Вы стали руководителем в своем старом или новом для Вас коллективе?
5. Ожидали (знали) ли вы, что вам предложат эту должность?
6. Как долго вы принимали решение о переходе на новую работу?
7. Почему именно столько?
8. Какие чувства вы испытывали, принимая решение о переходе на новую работу?

- Только положительные
- Более положительные, чем отрицательные
- И положительные, и отрицательные в равной степени
- Более отрицательные, чем положительные
- Только отрицательные
- Никаких чувств не испытывал

9. В какой степени Вы были готовы к новой работе? (отметьте на семибальной шкале)

	1 – в минимальной степени, 7 – в максимальной степени						
Психологически (готовы к новой роли, уверены в себе)	1	2	3	4	5	6	7
Профессионально (есть знания и умения)	1	2	3	4	5	6	7

10. Почему Вы решили стать завучем? _____

11. Что или кто в большей степени повлиял на Ваше решение (отметьте один вариант ответа)?

- Никто не влиял (я сам)
- Семья
- Коллектив школы
- Руководство
- Обстоятельства

12. В какой степени вам помогли осознать (или вы самостоятельно осознали), что руководящая работа – это возможность... (поставьте на каждой строке оценки «0» – никак не влиял на осознание какой-либо возможности, «1» – минимальное участие, «2» – средняя степень участия, «3» – максимальное участие).

- изменить что-то в жизни, новизна
- принести больше пользы школе
- проявить свои лидерские качества
- большей самостоятельности, независимости в работе
- повысить свой социальный статус
- повысить свое материальное благосостояние
- развивать карьеру в образовании
- воспитывать молодежь, передавать свой опыт
- раскрыть свои способности, самореализоваться

13. В какой степени переход на новую работу нужен был лично Вам?
Совершенно не нужен – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – Крайне нужен
(необходимость для школы, коллектива)

14. Отметьте, пожалуйста, в какой степени для Вас было значимо при принятии решения о переходе на должность руководителя: (обведите соответствующую цифру, где 1 – минимально значимое; 7 – максимально значимое).

ВОЗМОЖНОСТЬ	изменить что-то в жизни, новизны деятельности	1	2	3	4	5	6	7
	принести пользу школе	1	2	3	4	5	6	7
	руководить людьми	1	2	3	4	5	6	7
	большей самостоятельности, независимости в работе	1	2	3	4	5	6	7
	повысить свой социальный статус	1	2	3	4	5	6	7
	повысить свое материальное благосостояние	1	2	3	4	5	6	7
	развивать карьеру в образовании	1	2	3	4	5	6	7
	воспитывать молодежь, передавать свой опыт	1	2	3	4	5	6	7
раскрыть свои способности, самореализоваться	1	2	3	4	5	6	7	

15. Насколько хорошо Вы представляли работу руководителя (отметьте на шкале)?

1 балл – совершенно не представлял(а), 7 баллов – полностью представлял (а)

Уровень физической и психологической нагрузки	1	2	3	4	5	6	7
Содержание работы (перечень функциональных обязанностей)	1	2	3	4	5	6	7
Требуемые способности, умения и навыки	1	2	3	4	5	6	7
Уровень ответственности	1	2	3	4	5	6	7
Требуемые знания	1	2	3	4	5	6	7
Каковы основные трудности и проблемы в работе	1	2	3	4	5	6	7

16. Насколько Вы удовлетворены своей работой в целом?

совершенно не удовлетворен – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – совершенно удовлетворен

17. Выберите (отметьте), пожалуйста, какое из двух мнений более повлияло на Ваше решение стать руководителем?

Я хотел изменить что-то в жизни, попробовать что-то новое	1	2	Надоело заниматься одной и той же деятельностью
Я боялся, что мне не удастся добиться высоких результатов как учителю	1	2	Мне хотелось поставить перед собой более высокие цели, преодолеть более высокую планку

Мне не нравилось, как работал предыдущий завуч	1	2	Мне хотелось наладить работу в школе
Мне хотелось руководить людьми, быть лидером в коллективе	1	2	Мне не хотелось оставаться в положении рядового члена коллектива
Мне была интересна управленческая работа	1	2	Мне было неинтересно работать педагогом
Мне казалось, что в своей профессии я достиг потолка	1	2	Мне хотелось развиваться дальше, раскрыться с новой стороны
Не хотелось, чтобы надо мной было много начальников	1	2	Мне хотелось большей самостоятельности в работе
Было желание получить более важную работу	1	2	Не хотелось чувствовать, что моя работа мало ценится
Мне было важно повышение заработной платы	1	2	Мне хотелось избежать возможного снижения зарплаты
Мне казалось, что понятия учитель и карьера несовместимы	1	2	Я думал о карьере в образовании
Я думал будет интересно учить молодых коллег	1	2	Мне надоело чувствовать себя ученицей старших коллег
Мне не удалось осуществить мечты детства о работе педагога	1	2	Я думал, что смогу осуществить свою мечту о преобразованиях в школе

18. Если бы возможно было время повернуть назад, то, уже зная особенности труда школьного руководителя, приняли бы Вы сейчас решение стать завучем?

Да – Скорее, да – Не могу сказать – Скорее, нет – Нет.

19. Планируете ли Вы уйти из школы в другую сферу деятельности?

Да – Скорее, да – Не могу сказать – Скорее, нет – Нет.

20. Что могло бы заставить Вас уйти из школы в другую сферу деятельности?

21. Планируете ли Вы переход на другую должность в школе?

Да – Скорее, да – Не могу сказать – Скорее, нет – Нет.

РАЗДЕЛ II

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:37.015.3

Зотова Л.Э.

Московский государственный областной университет

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СОВЕСТЛИВОСТИ

Аннотация. В статье предпринята попытка рассмотреть многообразие психологических подходов к пониманию феномена совести. Обозначена наметившаяся в психологической науке тенденция изучения совести с позиции феноменологического подхода. Автор опирается на понимание совести как инстанции внутреннего мира личности, в связи с чем обосновывается необходимость изучения рефлексивной части личности, обобщенного представления личности о себе – Я-концепции. Проведенное автором эмпирическое исследование позволяет описать специфику Я-концепции респондентов с высоким и низким уровнем совестливости, а также выявить представления современной молодежи о совести.

Ключевые слова: совесть, совестливость, феноменологический подход, Я-концепция, самоотношение, базовые убеждения, полимотивационные тенденции.

L. Zotova

Moscow State Regional University

I-CONCEPT PECULIARITIES OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF CONSCIENTIOUSNESS

Abstract. The article tries to consider the variety of psychological approaches to the phenomenon of conscience. The author notes there is a tendency in psychology to study conscience through the phenomenological approach. The author understands conscience as a part of internal world of a person. Due to it there is a necessity to study the reflex part of a personality, its generalized self-understanding (I-concept). The empirical research performed by the author permits to describe the peculiarity of the I-concept of the respondents with high and low level of conscientiousness, as well as to identify young people's views on this phenomenon.

Key words: conscience, conscientiousness, phenomenological approach, I-concept, self-attitude, basic convictions, poly-motivational tendencies.

© Зотова Л.Э., 2015.

Понятие совести является одним из самых противоречивых и малоизученных в психологической науке. Ряд работ, которые были обращены к изучению совести, привнесли в психологическую науку целый веер различных представлений об этом феномене. С позиции моральных отношений личности данная проблема рассматривалась В.Н. Мяищевым, как самосознание личности – И.С. Коном и В.В. Столиным, в связи с проблемами ответственности совесть изучалась К. Муздыбаевым, как соотношение правды и лжи – В.В. Знаковым.

В зарубежной психологической науке совесть изучалась в психологии сознания В. Джемсом, в психоаналитической психологии З. Фрейдом, К.Г. Юнгом, Э. Фроммом и др., в гуманистических концепциях А. Маслоу, В. Франклом, в концепции развития нравственного сознания Л. Кольбергом, в теории социальных представлений С. Московичи.

В последних научных исследованиях, посвященных проблеме совести данный феномен понимается как «способность личности осуществлять нравственный самоконтроль» [2], «глубинная и независимая инстанция, тесно связанная с личностью человека и способная регулировать его нравственное состояние» [6] «целостное динамическое явление, развивающееся как гармоничное взаимодействие психологических характеристик, имеющих ценностную природу» [4].

Большинство авторов рассматривает совесть как сложное структурное образование, выделяя различные содержательные компоненты. Т.А. Флоренская в структуру совести включает эмоциональный компонент, связан-

ный с чувством общности и сопереживания; сознательный компонент, связанный с усвоением социальных норм, направленных на оценку поступков. В.В. Комаров выделил компоненты совести, к которым он отнес: честь, долг, достоинство и справедливость. Выступая в качестве компонентов совести, они образуют соответствующие стороны нравственной саморегуляции поступков, при которой совесть обеспечивает целостность и гармоничность нравственной сферы личности. [4]. Л.Ш. Мустафина описала структуру социальных представлений о совести, ядром которых явились элементы, выражающие отношение к совести как к важнейшему регулятору отношений в социуме, как к источнику здорового нравственного развития личности, а в периферической части социальных представлений содержатся элементы как с положительным, так и с отрицательным отношением к совести [6].

Также в психологической науке не существует однозначного представления о соотношении понятий «совесть» и «совестливость». Г.Г. Александрова отмечает, что совесть представляет собой сложное многоуровневое образование, механизм которого может быть рассмотрен как «...процесс саморегуляции, включающий рефлекссию, самооценивание, самокоррекцию», под совестливостью же автор понимает «интегральную качественную характеристику личности как субъекта самореализации и самоосуществления, включающая в себя ее способность к саморегуляции, а также индивидуальную систему нравственных норм и самоотношения на основе осознания личностью степени и соотношения своей свободы и ответственности» [1,

с. 206]. В свою очередь, А.И. Гаурилюс, проведя тщательный анализ исследовательских работ, посвященных проблеме совести, отмечает, что чаще всего «наблюдается уподобление совести и совестливости» [2, с. 19]. В своем исследовании мы придерживаемся мнения, что разведение этих двух понятий условно и может быть полезно только для более глубокого детального описания феномена совести.

В исследованиях К. Гиллиган, Л. Колберга, А. Маслоу, Ж. Пиаже, К. Роджерса, В. Франкла, Г.Г. Александровой, С.А. Барсуковой, Б.С. Братуся, В.В. Комарова, С.В. Монахова, А.Б. Орлова, С.Л. Рубинштейна и др. совесть рассматривается с точки зрения феноменологического подхода к изучению личности. Это значит, что совесть изучается не как инстанция, формирующая чувство ответственности перед обществом и основа просоциального поведения, а как внутренняя потребность человека, субъективная необходимость в самореализации с опорой на систему ценностей, смыслов и убеждений.

Открытие себя и интеграция с собственным «Я», принятие общечеловеческих ценностей, которые помогают человеку функционировать в социальной системе координат и одновременно быть аутентичной личностью – это то, как рассматривается совесть в рамках феноменологического подхода.

Г.Г. Александрова отмечает, что одним из условий работы совести является самоосуществление личностью себя как «...активного, свободного и ответственного субъекта» [1, с. 205]. Формируя определенную систему убеждений и ценностей, человек «сверяет» свои поступки с ней, постоянно анализиру-

ет свое актуальное Я и корректирует его. Рефлексия субъективных содержательных единиц Я-концепции личности является важным механизмом формирования совести. Г.Г. Александрова отмечает особое значение адекватного самоотношения личности к себе как способности открыто и честно принимать свою психическую реальность и уметь ее изменять.

Таким образом, Я-концепция личности как осмысление человеком своего внутреннего психического мира, как система представлений индивида о самом себе является необходимым условием проявления совести.

Изучение совести затрудняется не только методологической неопределенностью самого изучаемого феномена и сложностью его структуры, но и недостаточной разработанностью диагностического материала. Можно выделить несколько проблем, представляющих наибольшие затруднения для исследователя-диагноста:

1. Исследователь должен определиться с предметом изучения. Им может быть совесть как психологический феномен, выступающий как звено нравственной регуляции и самооценки личности, и совестливость как психологическое качество и способность личности осуществлять нравственный самоконтроль.

2. Изучение совести (совестливости) должно проводиться в единстве с анализом принципов, норм, убеждений, идеалов личности, структуры «Я-концепции», ее альтруистических и общечеловеческих ценностей.

3. Изучение стыда, вины и раскаяния может дать представление о психических силах, обеспечивающих проявление совести.

4. Данные об уровне развития личностной рефлексии, эмпатии и воли и других личностных характеристик могут быть полезны для анализа основных механизмов формирования и функционирования совести. Так, А.И. Гаурилюс отмечает, что ряд методик, направленных на изучение личности, содержит и вопросы, затрагивающие состояние совести [2].

Таким образом, неразработанность феномена совести, противоречивость теоретических концепций и несовершенство практического диагностического аппарата вызывают особый интерес к изучению совести и обеспечивают **актуальность** научных поисков в данной области.

Целью нашего исследования, проведенного в рамках программы изучения психологии субъектов образовательного процесса, реализуемой кафедрой социальной психологии МГОУ [3; 5; 6; 7; 8; 9; 10] явилось изучение характеристик Я-концепции студентов с различным уровнем совестливости.

Проблема исследования заключается в следующих противоречиях:

1. С методологической точки зрения: с одной стороны, в зарубежной и отечественной психологической науке традиционно проблема совести рассматривалась в рамках социоцентрического направления, с другой стороны, назрела необходимость изучения совести с позиции феноменологического подхода.

2. С эмпирической точки зрения: с одной стороны, в ситуации быстро развивающегося современного общества существует острая необходимость изучения совести, с другой стороны, отмечается ограниченность диагностического материала.

Задачами эмпирического исследования явились:

1. Разработка авторской анкеты, направленной на выявление представлений молодежи о совести.

2. Выявление уровня совестливости студентов.

3. Анализ характеристик Я-концепции студентов с разным уровнем совестливости.

В нашем исследовании мы использовали следующие **методики**:

1. «Шкала совестливости», автор: В.В. Мельников, Л.Т. Ямпольский.

2. Анкета «Представление молодежи о совести», автор: Л.Э. Зотова.

3. Шкала базовых убеждений автор: Р. Янов-Бульман, адаптация О. Кравцовой.

4. Методика исследования самоотношения, авторы: В.В. Столин, С.Р. Пантिलеев.

5. Тест полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности, автор: С.М. Петров.

Данные обрабатывались с помощью метода контент-анализа и сравнительного анализа (Т-критерий Стьюдента).

В исследовании приняли участие студенты 2–3 курсов МГОУ в количестве 56 человек.

Анализ результатов анкеты «Представление молодежи о совести» позволил выявить ряд закономерностей.

Большая часть студентов (35 %) понимают совесть как внутреннюю инстанцию (установку), идентифицируют совесть с чувством стыда 14 % студентов, с внешними контролирующими инстанциями (ответственность перед другими, законом, соблюдение общественных норм т. д.) совесть связывают 16 % студентов, не смогли сформулировать представления о совести 12 % студентов.

Студенты достаточно высоко оценивают уровень развития у себя совести. Между полюсами «самый совестливый человек» и «самый бессовестный человек», студенты выбирают точки, близкие к положительному полюсу (8–9 баллов из 10 возможных).

Большая часть студентов (77 %) считают, что на становление совести оказывают влияние родители, СМИ, религия, культура и только 23 % отметили роль самой личности в формировании установок совести (анализ поступков, опыт внутренних конфликтов, анализ жизненного опыта и т. д.).

Студенты считают, что жить в современном обществе легче людям без совести (58 %), так как эти люди не переживают за содеянное и получают блага не оглядываясь на других, 24 % думают, что жить людям без совести легче, но при этом указывают на неправильность такого мироустройства и, наконец, 10 % считают, что даже в нашем непростом обществе жить легче людям с совестью, так как они умеют брать на себя ответственность и остаются личностью.

Респонденты считают, что со временем представление человека о совести меняется (87 %), связано это с получением жизненного опыта, изменением системы ценностей и смыслов.

В качестве образцов самых совестливых людей студенты чаще всего называют конкретных людей из своего окружения: родителей, бабушек, друзей, реже – литературных героев и библейских персонажей.

В качестве самых бессовестных людей студенты называли литературных героев (О. Бендер, Д. Грей, Яго и т. д.), политических деятелей (Гитлер, Обама, депутаты и т. д.), конкретных

людей из своего окружения (друзья, родственники).

Ответы на вопрос «Что значит жить по совести?» сгруппированы нами следующим образом: чаще всего студенты упоминали о соотношении совести с внутренними установками личности (43 %), реже – с ориентацией на других (37 %) и еще реже – с избеганием чувства стыда и неудобства (20 %).

Для выявления особенностей Я-концепции студентов с различным уровнем развития совестливости (высоким и низким) мы провели сравнительный анализ показателей самоотношения, базовых убеждений и полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности.

«Шкала совестливости» предназначена для измерения степени уважения к социальным нормам и этическим требованиям. Для лиц с высоким значением фактора совестливости характерны такие особенности личности, влияющие на мотивацию поведения, как чувство ответственности, добросовестность, стойкость моральных принципов. В своем поведении они руководствуются чувством долга, строго соблюдают этические стандарты, учитывают нужды и потребности окружающих людей.

Выявлено, что в двух выборках студентов существуют различия по таким показателям как «степень удачи или везения» ($T=2,17$). Студенты, имеющие более высокий уровень совестливости, оценивают себя как везучих. Данный параметр является одной из интегральных характеристик убеждения личности относительно собственной ценности.

Также выявлено, что студенты двух групп отличаются по таким па-

раметрам самоотношения как самоуверенность ($T=4,95$) и самопринятие ($T=2,17$). Студенты с высоким уровнем совестливости проявляют положительное отношение к себе как к уверенным, самостоятельным, волевым и надежным людям, которые знают, что им есть, за что себя уважать. Такие студенты часто ощущают симпатию к себе, ко всем качествам своей личности. Студентам с высоким уровнем совестливости характерно также самообвинение ($T=3,24$), что может свидетельствовать о потребности быть критичными в свой адрес, брать на себя ответственность за промахи и ошибки.

Студенты двух групп имеют различия в ряде мотивационных тенденций в Я-концепции личности. Так, студенты с выраженной совестливостью имеют ярко выраженную нормативную и нравственную мотивацию по сравнению со студентами с низким уровнем совестливости ($T=2,05$ и $4,35$ соответственно). Нормативная мотивация отражает ориентацию на выполнение групповых и социальных норм, свидетельствует о социальной идентификации, характеризует степень ориентации индивида на долженствование, ответственность, необходимость. Нравственная мотивация отражает ориентацию индивида на соблюдение нравственных норм, характеризует желание жить по правде, по совести, по справедливости и относится к духовной деятельности человека.

У студентов с низким уровнем совестливости наиболее выражена эгоцентрическая и губрическая мотивации (ориентация на престиж и признание).

Интересным является факт, что у совестливых студентов также ярко

представлена и акизитивная (материальная) мотивация, то есть для этих респондентов отношение к деньгам и материальным благам является важной составляющей их жизни.

Сочетание акизитивной мотивации с нравственной и нормативной может быть показателем сбалансированной мотивационной направленности личности студентов с высокими показателями совестливости.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие **выводы:**

- выявлено, что респонденты имеют дифференцированное представление о совести, которое может быть представлено в виде внутренних установок, ориентации на внешние стимулы и переживания чувства вины. Большая часть студентов понимают совесть как внутреннюю инстанцию;

- респонденты склонны высоко оценивать уровень развития своей совести;

- студенты с высоким уровнем совестливости положительно оценивают себя, воспринимают себя как более удачливых по сравнению со студентами с низкими показателями совестливости;

- студентам с высоким уровнем совестливости в большей степени, чем студентам с низким уровнем совестливости характерно быть уверенным в себе и положительно принимать себя. Самообвинение как показатель высокой рефлексии собственных ошибок в большей степени характерно для совестливых людей;

- студентов с высокими показателями совестливости характеризуют более сбалансированная полимотивационная направленность, с одной стороны, она представлена акизитив-

ными мотивами, с другой стороны – нормативными и нравственными.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Александрова Г.Г. К проблеме психологического содержания понятий «совесть» и «совестливость» // Ученые записки казанского университета. 2012. Т. 154. Кн. 6. С. 200–210.
2. Гаурилюс А.И. Совесть как психологическая категория // Психологический журнал. 2011. № 1–2. С. 16–26.
3. Зотова Л.Э. Взаимосвязь терминальных ценностей студентов-психологов с характеристиками учебной деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 2. С. 69–77.
4. Комаров В.В. Совесть как фактор нравственной саморегуляции личности : дисс. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2004. 154 с.
5. Краева М.Ю. Кризис профессиональной идентичности педагога в условиях модернизации образовательной системы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 4. С. 103–108.
6. Мустафина Л.Ш. Структура социальных представлений учащейся молодежи о совести : дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 194 с.
7. Плахотникова И.В., Зотова Л.Э. Особенности личности преподавателя высшей школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 2. С. 146–156.
8. Савина Е.А., Филинкова Е.Б. Профессиональная направленность личности студентов педагогического колледжа в условиях проектного обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 3. С. 87–95.
9. Сидячева Н.В. К вопросу о развитии морали и нравственности современной молодежи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 4. С. 21–23.
10. Филинкова Е.Б. Предпочтения старшеклассников в выборе вида экономической деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2009. № 4. С. 99–113.

УДК 316.624

Клейберг Ю.А.*Московский государственный областной университет***КРЕАТИВНАЯ ДЕВИАНТОЛОГИЯ: ОПЫТ ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ**

Аннотация. В статье представлен первый российский опыт институализации креативной девиантологии как специальной научной и учебной дисциплины. Делается акцент на приобретении креативной девиантологией своей научной синтагмы – систематизированной и логически выверенной системы знаний, полученных на базе разных парадигм, своего статуса методологически конституирующей теории в психологии и девиантологии (пока она существует на правах частного раздела этих наук), способствующей обогащению проблемно-тематического поля человековедческих наук. Отмечается, что для действительного самоопределения новой области знания (а креативная девиантология претендует на это) необходимо обосновать выбор объекта и предмета исследования, общих и специальных исследовательских задач, а главное – обосновать место нового раздела девиантологического знания в целом в психологической и девиантологической науках.

Ключевые слова: творчество, креативность, личность, опыт институализации, креативная девиантология.

Yu. Klayberg*Moscow State Regional University***CREATIVE DEVIANTOLOGY: EXPERIENCE OF INSTITUTIONALIZATION**

Abstract. The article presents the first Russian experience of institutionalizing Creative Deviantology as a special scientific and academic discipline. The article emphasizes the fact that Creative Deviantology has acquired its own scientific syntagma, i.e. systematized and logically adjusted system of knowledge received on the basis of various paradigms. Besides, it acquired its own status of a methodologically constituting deviantology (while it exists as their special part). Creative Deviantology stimulates the enrichment of problem-thematic field of humanitarian sciences. For real self-determination of this new area of knowledge (Creative Deviantology has pretensions of being such an area) it is necessary to substantiate the choice of an object and subject of the research, as well as of general and special goals. But, what is more important, it is necessary to substantiate the place of the new deviantological knowledge in psychology and deviantology as a whole.

Key words: creative work, creativity, personality, experience institutionalization, creative deviantology.

Творчество возникает тогда, когда индивид начинает осознавать себя личностью. Творчество всегда личностно обусловлено. Известный русский философ Н.А. Бердяев (1989)

© Клейберг Ю.А., 2015.

считал, что творчество – единственный вид деятельности, который делает человека человеком [1]. Движущей силой человечества, как отмечает российский психолог Е.П. Ильин (2009), являются творческие личности [3].

Творчество – художественное, научное, техническое, спортивное и др. – связано с созданием какого-то нового продукта, который должен быть оценен обществом. Этот продукт творчества, как правило, бывает индивидуальным или коллективным, и он должен быть значимым, в первую очередь, для самого творца (индивидуального или коллективного). Для творца часто важна (но не обязательно) психологическая составляющая как самого процесса создания нового, оригинального, эксклюзивного, так и результата – признание, почет, слава, деньги (эффект «медные трубы»). Однако можно встретить со стороны творца и безразличие и даже игнорирование знаков внимания к своей персоне и продукту своего труда со стороны общества. Эта работа бескорыстна и творцом воспринимается как само собой разумеющееся. Вспомните феномен современного российского гения (включен в мировой список гениев!), ученого-математика *Григория Перельмана*, первым доказавшим одну из «задач тысячелетия» – гипотезу Пуанкаре и отказавшегося от миллиардной (в долларовом эквиваленте) премии за свое открытие, и ютящегося с мамой в двухкомнатной «хрущевке» Санкт-Петербурга [4].

Вообще в истории науки и искусства есть немало примеров самоотверженности, смелости и бескорыстия ученых и деятелей культуры и искусства, чьи имена стали мировой гордостью. Вот только некоторые из них: И.К. Айвазовский, И.В. Гёте, Ч.Р. Дарвин, Ф.М. Достоевский, И. Ньютон, В.А. Моцарт, Леонардо да Винчи, Д.И. Менделеев, А.С. Пушкин, А. Рублев, Л.Н. Толстой, Э.М. Хемингуэй, К.Э. Циолковский,

П.И. Чайковский, А.П. Чехов, В. Шекспир, А. Эйнштейн и многие другие. Важное значение для настоящего Мастера имеет духовное богатство внутреннего мира личности творца, его постоянная направленность на творческое действие во внешнем мире.

Правда, отношение к творчеству в различные эпохи изменялось кардинально. В Древнем Риме в книге ценился лишь материал и работа переплетчика, а автор был бесправен – не преследовались ни плагиат, ни подделки. В Средние века и значительно позднее творец был приравнен к ремесленнику, а если он дерзал проявлять творческую самостоятельность, то она никак не поощрялась. Творец должен был зарабатывать на жизнь иным путем: Мольер был придворным обойщиком, да и великого М.В. Ломоносова ценили за утилитарную продукцию – придворные оды и создание праздничных фейерверков. И лишь в XIX в. художники, литераторы, ученые и прочие представители творческих профессий получили возможность жить за счет продажи своего творческого продукта. Как писал А.С. Пушкин: «Не продается вдохновенье, но можно рукопись продать». При этом рукопись ценили только как матрицу для тиражирования, для производства массового продукта. В XX в. реальная ценность любого творческого продукта также определялась не вкладом в сокровищницу мировой культуры, а тем, в какой мере она может служить материалом для тиражирования (в репродукциях, телефильмах, радиопередачах и т. д.). Поэтому существуют неприятные для интеллектуалов различия в доходах, с одной стороны, представителей исполнительского ис-

кусства (балета, музыкального и театрального исполнительства и т. д.), а также дельцов массовой культуры и, с другой стороны, творцов [2]. В китайской «Книге перемен» говорится о том, что **«высшая форма творчества – творчество добра»**.

Творчество как один из видов деятельности и креативность, как устойчивая совокупность черт, способствующих поиску нового, оригинального, нетипичного, обеспечивает развитие и личности самого творца, и общества в целом. На уровне общественных интересов креативность действительно рассматривается как эвристический способ жизнедеятельности, но на уровне социальной группы поведение творческой личности может быть оценено как вид деятельности, не согласующийся с нормами и предписаниями, принятыми в данном сообществе людей. Творчество может рассматриваться как форма поведения, не согласующаяся с принятыми нормами, но при этом не нарушающая правовые и моральные предписания группы [7, с. 165–210]. Поэтому творчество и креативность можно рассматривать как позитивные девиации.

Пытливый читатель может задать вопрос: «Какая связь между творчеством и девиациями? Ведь творчество – это созидание, а девиация – отклонение». Действительно, необычное и, на первый взгляд, необъяснимое терминологическое сочетание «креативная девиантология» даже по звучанию пессимистично. Оно рождает неоднозначные ассоциации. Но это только на первый взгляд. Дело в том – рискнем сказать, – *что вся наша жизнь во всем ее многообразии и мозаичности имеет девиантологическую основу*. Мы просто об

этом никогда не задумываемся. Стоит только внимательно присмотреться к действительности, к «реалиям жизни», и мы непременно обнаружим взаимосвязь и даже взаимозависимость творчества и девиантности. Памятуя о том, что «реальность является девиантной» (по Н. Луману), девиантность жизни проявляется в труде, учебе, искусстве и культуре, науке, образовании и воспитании, спорте и досуге, общении и семейной жизни и т. п. и имеет множество различных форм проявления: инициативность, трудоголизм и тунеядство; инновации и разгильдяйство; образованность и бескультурье; великие достижения и невежество и хамство; пьянство, алкоголизм, проституция и добропорядочность и милосердие; преступления, агрессия, насилие и доброта, терпимость и альтруизм; коррупция, мошенничество, взяточничество, ложь, маргинальность, социальное неравенство и законопослушность, честность, справедливость, интеллигентность, одиночество, остракизм; экстремизм и эпатаж и юмор и бесшабашность; добро и зло; любовь и ненависть; война и мир и т. д. и т. п.

А поэтому, как нам думается, **девиантность создается не обществом как таковым, по утверждению Говарда Беккера, но, безусловно, в обществе, а конструируется властью (режимом), где и культивируется, приобретая специфические черты и оттенки**. Люди, живущие в таком обществе, строят (или не строят) свое поведение в соответствии с предписаниями этого общества [4].

Социальная неустроенность, конфликт, неудовлетворенность и т. п. могут выходить не только в творчество, но и проявляться в виде насилия,

вандализма, а также в виде различных форм «ухода» от реальности (алкоголизм, наркомания, «хиппизм» и др.).

И это еще не все. Каждая личность живет и действует в противоречивой и агрессивной социальной среде, где одинаковые социальные нормы и методы воздействия применяются к разным по своим способностям, характеру, привычкам, стилю поведения, культуре и образованности, образу жизни людям. Противоречивость и агрессивность социальной среды определяет отношение каждого человека к самой социальной среде, социальным нормам, мотивации поступков и отношений, традициям, культуре и к самому себе. И если это отношение явилось результатом социально значимого осознания себя в этом мире и мира (вещей, поступков, отношений) в себе, то мы имеем дело с целенаправленной, творческой работой человека над собой, со стойким социальным иммунитетом к негативным социальным отклонениям. И, наоборот, неспособность (или нежелание) человека осознать важность и ценность своего социального бытия (в широком смысле слова) – приводит к нарушениям (деформациям) социальной нормы, проявляющимся в различных видах и формах девиантного (отклоняющегося и криминального) поведения.

Результаты исследований подростков с девиантным поведением показывают, что многие из них нередко являются более креативными людьми, чем некоторые представители поведенческой нормы (Л.Р. Вафин, Ю.А. Клейберг, В.Д. Менделевич). Список сходных черт креативных и девиантных личностей (по Ф. Баррону и Д. Харрингтону) включает в себя самостоятельность

суждений, способность находить привлекательность в трудностях и рисковать. Ф. Фарли выделяет даже особый тип личности – «искатель возбуждения»: лица такого типа могут, с одной стороны, достигать высокой степени креативности, но, с другой – демонстрировать деструктивное и даже криминальное поведение. Подросток-девиант излишне любознателен, он – экспериментатор, в высшей степени склонен к риску и существованию в неопределенности. Любое давление на него может вызвать протестные формы поведения, что часто приводит к дистанцированию и разрыву связей с образовательным учреждением и семьей [4; 5; 6].

Однако специально обращаем внимание читателя на следующие **принципиально важные моменты**. Во-первых, в научной литературе (зарубежной и отечественной) мы не встречали книг и статей с названием «креативная девиантология» и даже употребления такого словосочетания. Во-вторых, креативная девиантология должна приобрести свою синтагму – систематизированную и логически выверенную систему знаний, полученных на базе разных парадигм, свой статус методологически конституирующей теории в психологии и девиантологии (пока она существует на правах частного раздела этих наук). Но даже как частный раздел психологии и особенно девиантологии творческая деятельность человека на сегодняшний день непростительно обделена вниманием российских исследователей. В-третьих, креативная девиантология помимо нашей воли прорывается в научную жизнь и заявляет о себе на уровне эвристичности, создает образ предмета, так как у нее пока нет собственной

целостной концепции, отвечающей запросам философской, искусствоведческой, психологической мысли. Тем не менее креативная девиантология, прародителями которой являются психология творчества, социология и девиантология, т. е. человековедческие науки, хотя и имеет слабую методологическую и эмпирическую основу, все же подает большие надежды и потому чрезвычайно востребована и интересна для научных поисков и экспериментов. В-четвертых, процессы интеграции современной креативной девиантологии с психологией, искусствоведением, социологией, философией и др., позволяющие осуществлять анализ традиционных и новых проблем на основе междисциплинарного синтеза, могут привести к существенному обогащению проблемно-тематического поля этих наук [4].

Справедливости ради следует сказать, что на сегодняшний день было бы преждевременным говорить о креативной девиантологии как о уже сформировавшейся области научного знания. Скорее всего, можно говорить о набросках к различным теоретическим точкам зрения и подходам, которые, безусловно, ценны и уже сейчас «работают» на создание методологической основы креативной девиантологии.

И в этом направлении психологами, социологами, криминалистами уже делаются серьезные научные шаги. Так, впервые в России коллективом ученых под редакцией профессора Я.И. Гилинского подготовлена монография «Творчество как позитивная девиантность» (2014), где помещена глава автора данной статьи; монография Ю.А. Клейберга «Основы психологии девиантного поведения», в которой есть глава

«Творчество как специфическое проявление девиантного поведения» (2014). А еще раньше – статьи Я.И. Гилинского «Творчество: норма или отклонение?» (1990); «Художественное и научное творчество как девиантность» (2012); учебное пособие Ю.А. Клейберга Девиантное поведение в вопросах и ответах (2006; 2008), статьи Ю.А. Клейберга «Креативность образовательной среды как фактор профилактики и коррекции девиантного поведения школьников» (2007); «Социально-психологическая взаимосвязь творчества и девиантного поведения» (2006); монография Ю.А. Клейберга и С.Ю. Каниной «Креативность образовательной среды и профилактика девиантного поведения» (2007) [4]. Подготовлена к печати монография «Креативная девиантология».

Современная эпоха – это время социальных новаций, перемен, смены политических, личностных, научных, ценностных ориентаций. Но это и время утраты идеалов, девальвации ценностей и традиций, время – потери поколений, культурного и интеллектуального генофонда страны. Это время обостренной оценки морально-этических парадигм. Психологическая наука с ее погруженностью в отдельные способности, качества, элементы личностного, деятельностного поведения часто не в силах одна ответить на возникающие вопросы экзистенциального (а иногда и юридического) звучания: в чем смысл современной жизни; как относиться к «эпохе Мракобесия в России» (термин Я.И. Гилинского): маркирование музеев с целью запрета несовершеннолетним смотреть на «Венеру Милосскую», «Давида» Микеланджело, не говоря уже о Босхе, Родене, Пикассо, Дали т. д.; какими глазами

смотреть (а главное, с какой совестью!) на травлю музея Владимира Набокова, что делать с запретом постановки «Лолиты»; а как реагировать на требование убрать из Русского музея картину Ильи Репина «Иван Грозный убивает своего сына», как «оскорбляющую патриотические чувства граждан»? Как нам жить в XXI веке (!) с вопиющим ростом детско-подростковой беспризорности и бродяжничества, наркомании, проституции, насилия, агрессии, самоубийств, жестокости и зла? Как показывает история, мракобесие в политике, идеологии, социальной сфере, а по большому счету – в СОЗНАНИИ отдельных групп людей, обслуживающих эти сферы – всегда сопровождало общество и, как видно, сопровождает и сейчас, хотя времена уже не те. Тогда возникает естественный вопрос: «Как нам жить дальше?». Хотелось бы сказать – «ЧЕСТНО». И это было бы правильно во всех смыслах! Однако современное жизнеустройство (тотальная ложь, всепоглощающая коррупция, бесстыдное воровство чиновников и т. д. и т. п.) все меньше и меньше оставляет выбора большинству членов общества жить честно (т. е. *творить добро*), и все больше и больше провоцирует людей на неблагоприятные поступки (т. е. *творить зло*). Вот такая странная «диалектика»! Одно знаем наверняка – *сейчас России нужна ДОБРОДЕТЕЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ!*

Отсюда возникло желание институализировать креативную девиантологию – востребованную и комплексную научную и учебную дисциплину.

Автор статьи отдает себе отчет в том, что для действительного самоопределения новой области знания (а креативная девиантология претендует

на это) необходимо обосновать выбор объекта и предмета исследования (в чем специфика нового подхода?), выбор общих и специальных исследовательских задач (в чем специфика этих задач?), а главное – обосновать место нового раздела девиантологического знания в целом в психологической и девиантологической науке.

Наше знакомство с отечественными и зарубежными научными публикациями, свидетельствует, что такого методологического анализа, преобладающего над художественными сентенциями, проведено не было. Не всегда термин «психология», также как и термин «искусство/творчество», взятые совместно, рожают «психологию искусства/творчества». Какое содержание лежит за этим словосочетанием? – вот в чем вопрос. Однако начинать с чего-то надо.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бердяев Н.А. Смысл творчества. М., 1989. 358 с. (гл. 4, 7, 8, 9)
2. Дружинин В.Н. Психология. Учебник для гуманитарных вузов. Гл. 35. СПб., 2001. 656 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб., 2009. 434 с.
4. Клейберг Ю.А. Основы психологии девиантного поведения. Монография. СПб., 2014. 286 с.
5. Клейберг Ю.А. Девиантология: схемы, таблицы, комментарии : учеб. пособие. М., 2014. 152 с.
6. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах : учеб. пособие для вузов. М., 2006; 2008. 304 с.
7. Ракитов А.И. Новой науке – новое науковедение (от парадигмы к синтагме) // Науковедческие исследования: Сб. науч. трудов. М., 2003. С. 6–31.

УДК 796.01:159.9-053.6

Остапенко Д.К.*Московский государственный областной университет***ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ,
ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ**

Аннотация. Проведено исследование ценностных ориентаций личности для четырех групп подростков (респонденты, которые не занимаются спортом, помимо занятий физкультуры в школе; респонденты, занимающиеся спортом дополнительно, но не имеющие спортивных достижений; респонденты, занимающиеся спортом и имеющие юношеские разряды; респонденты, занимающиеся спортом и имеющие взрослые разряды). Раскрыты особенности ценностных ориентаций личности, к которым относятся высокий социальный статус и управление людьми; социальная активность для достижения положительных изменений в обществе; здоровье; поиск и наслаждение прекрасным для подростков с разной степенью вовлеченности в спортивную деятельность.

Ключевые слова: психология подростка, ценностные ориентации, структура ценностных ориентаций, психология спортсмена, ценностные ориентации спортсменов.

D. Ostapenko*Moscow State Regional University***SOME VALUE ORIENTATIONS
OF ADOLESCENTS INVOLVED IN SPORTS**

Abstract. The author studies value orientations of four groups of adolescents (respondents, who are not involved in sports except physical education classes in school; respondents, involved in sports in addition to school classes, but without achievements in sport; respondents, involved in sports and having a youth level in sport; respondents involved in sports and having an adult level in sport). The author discloses such peculiarities of value orientations of the adolescents, with varying degrees of involvement in sport activities, as: high social status and people management; social activity in order to achieve positive changes in the society; health; search and enjoying the beautiful were uncovered.

Key words: adolescent psychology, value orientations, value orientations structure, psychology of a sportsman, sportsmen's value orientations.

В современной психологии исследование ценностей и их роли в поведении людей ведется уже более 50 лет (Джоан Маклин и Шэннон Хэм), однако работ, посвященных изучению ценностно-смысловой сферы спортсменов, недостаточно [6]. Большая

© Остапенко Д.К., 2015.

часть, посвящена изучению психологических особенностей спортсменов, принимающих участие в соревнованиях. Значительно меньшее число исследований посвящено изучению особенностей людей, занимающихся физической культурой без стремления к достижению высоких результа-

тов. Возможность влияния спорта на изменение ценностных ориентаций, выходящих за рамки спортивной деятельности, исследована недостаточно. Данные, полученные при сравнении общечеловеческих ценностей различных спортсменов с людьми, не занимающимися спортом, имеют отличия на различных выборках. Отсутствие значимых различий в предпочтении тех или иных ценностей между группами испытуемых (занимающихся и не занимающихся спортом) отмечается в основном в более ранних работах конца XX – начала XXI века [2; 5; 7]. Современные исследования показывают значимые различия в структуре ценностных ориентаций между спортсменами и не спортсменами [1; 4; 8; 9].

Для более детального изучения вопроса о различиях между ценностными ориентациями спортсменов и подростков, спортом не занимающихся, проводилось исследование особенностей ценностно-смысловой сферы подростков, занимающихся спортом.

Целью данного исследования было изучение особенностей ценностных ориентаций подростков, занимающихся спортом.

Предметом исследования были особенности ценностных ориентаций подростков, занимающихся спортом.

В исследовании использовалась методика С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» [3], результаты которой позволили изучить проявление ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности.

Для проверки гомогенности дисперсии использовался тест Ливена. Обработка результатов проводилась с

помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA, метода Тьюки и метода контрастов.

В исследовании принимали участие 132 респондента в возрасте от 13 до 17 лет, среди которых девушек было 80 человек (61 % респондентов), юношей было 52 человека (39 % респондентов). Все испытуемые составили четыре группы: 1) подростки, не занимающиеся спортом, помимо уроков физкультуры в школе – 47 человек (36 %); 2) подростки, занимающиеся спортом, но не имеющих спортивных достижений – 27 человек (20 %); 3) подростки, занимающиеся спортом и имеющие юношеский разряд – 35 человек (27 %); 4) подростки, занимающиеся спортом и имеющие взрослый разряд 23 человека (17 %).

В основу исследования положена гипотеза о том, что подростки по-разному могут оценивать значимость ценностных ориентаций в зависимости от степени их вовлеченности в спортивную деятельность.

С помощью однофакторного дисперсионного анализа выявлено влияние различных степеней вовлеченности в спортивную деятельности (не занимается спортом, помимо уроков физкультуры; занимается спортом, но не имеет спортивных достижений; занимается спортом и имеет юношеский разряд; занимается спортом и имеет взрослый разряд) на значимость для респондентов следующих ценностных ориентаций: «приятное времяпрепровождение»; «отдых»; «высокое материальное благосостояние»; «поиск и наслаждение прекрасным»; «помощь и милосердие к другим людям»; «любовь»; «познание нового в мире, природе, человеке»; «высокий социальный

статус и управление людьми»; «признание и уважение людей и влияние на окружающих»; «социальная активность для достижения положительных изменений в обществе»; «общение»; «здоровье».

Выявлено, что степень вовлеченности подростков в спортивную деятельность взаимосвязана со степенью реализации у респондентов следующих ценностных ориентаций: «высокий социальный статус и управление людьми» ($p < 0,001$), «социальная активность для достижения положительных изменений в обществе» ($p < 0,036$), «здоровье» ($p < 0,01$) и «поиск и наслаждение прекрасным» ($p < 0,003$).

Для уточнения результатов был проведен метод Тьюки, позволивший выяснить, в каких именно парах с разной степенью вовлеченности подростков в спортивную деятельность есть различия в возможности реализации выявленных ранее ценностных ориентаций.

Методами математической статистики выявлено, что степень реализации ценностной ориентации «высокий социальный статус и управление людьми» статистически достоверно выше для подростков, занимающихся спортом и имеющих юношеский разряд, чем для подростков, спортом не занимающихся ($p < 0,005$) и для подростков, занимающихся спортом, но не имеющих достижений ($p < 0,002$).

Важно отметить общую тенденцию изменения возможности реализации ценностной ориентации «высокий социальный статус и управление людьми». Она незначительно уменьшается на промежутке от подростков, спортом не занимающихся (средний балл 2,3), к подросткам, занимающимся

спортом, но не имеющим спортивных достижений (средний балл 2). Затем возможность реализации данной ценностной ориентации резко возрастает у подростков, имеющих юношеский разряд (средний балл 3,3), и затем снова незначительно падает у подростков, имеющих взрослый разряд (средний балл 2,9).

Полученные результаты можно объяснить следующим образом: спортсмены, имеющие юношеские разряды, возможно, имеют более конкретные желания и образ будущего, связанный со спортивными достижениями, активно стремятся к достижению цели, более мотивированы на получение результата (статуса) по сравнению с их не занимающимися спортом и не имеющими спортивных достижений ровесниками. Подростки, имеющие взрослый разряд, возможно склонны большую часть энергии затрачивать именно на достижение спортивных результатов.

Возможность реализации ценностной ориентации «социальная активность для достижения положительных изменений в обществе» статистически достоверно выше для подростков, занимающихся спортом и имеющих юношеский разряд, чем для подростков, занимающихся спортом и имеющих взрослый разряд ($p < 0,02$).

Важно отметить общую тенденцию изменения возможности реализации ценностной ориентации «социальная активность для достижения положительных изменений в обществе». Она практически одинакова для подростков, не занимающихся спортом (средний балл 2,6) и занимающихся спортом, но не имеющих спортивных достижений (средний балл 2,4). Важно

отметить, что возможность реализации данной ценностной ориентации незначительно возрастает на промежутке от последних к подросткам, имеющим юношеский разряд (средний балл 3), и на следующем промежутке – от подростков, имеющих юношеский разряд, к подросткам, имеющим взрослый разряд (средний балл 1,9), – возможность реализации ценностной ориентации «социальная активность для достижения положительных изменений в обществе» резко убывает.

Это может быть объяснено тем, что подростки, имеющие взрослый разряд, мотивированы именно на высокие спортивные результаты, а другим видам активности они придают гораздо меньшее по сравнению с достижением высоких спортивных результатов значение. В то же время подростки, добившиеся некоторых успехов в спортивной деятельности, проявляют интерес и к другим сферам социальной активности, возможно рассчитывая на повторение успехов.

Возможность реализации ценностной ориентации «здоровье» статистически достоверно выше для подростков, занимающихся спортом и имеющих юношеский разряд, чем для подростков, спортом не занимающихся ($p < 0,004$).

Важно отметить общую тенденцию возрастания возможности реализации ценностной ориентации «здоровье» от подростков, не занимающихся спортом (средний балл 3), к подросткам, занимающимся спортом, но не имеющим достижений (средний балл 3,4), и далее к подросткам, имеющим юношеский разряд (средний балл 3,8), и убывания возможности реализации ценностной ориентации здоровья на

промежутке от последних к подросткам, имеющим взрослый разряд (средний балл 3,5).

Это может быть объяснено тем, что с возрастанием степени заботы о своем здоровье подростки начинают больше уделять времени занятиям спортом. В то же время для подростков, серьезно занимающихся спортом (имеющих взрослый разряд), значимость здоровья оттесняется значимостью высоких спортивных достижений.

Возможность реализации ценностной ориентации «поиск и наслаждение прекрасным» статистически достоверно ниже у подростков, занимающихся спортом и имеющих юношеский разряд, чем у подростков, не занимающихся спортом ($p < 0,012$), и подростков, занимающихся спортом, но не имеющих спортивных достижений ($p < 0,037$).

Важно отметить общую тенденцию изменения возможности реализации данной ценностной ориентации: ее значимость одинакова для подростков, не занимающихся спортом (средний балл 3,5), и подростков, занимающихся спортом, но не имеющих спортивных достижений (средний балл 3,5). Затем возможность реализации ценностной ориентации «поиск и наслаждение прекрасным» резко падает и для подростков, имеющих юношеский разряд (средний балл 2,2), она такая же, как и для подростков, имеющих взрослый разряд (средний балл 2,2).

Это может объясняться тем, что серьезные занятия спортом, ориентация на высокие спортивные достижения отнимают у подростков большое количество времени и энергии, таким образом ценность занятий другими видами деятельности для них незначительна.

Дополнительно был проведен метод контрастов для следующих пар групп: А. 1 – подростки, которые не занимаются спортом, 2 – все подростки, которые занимаются спортом (не имеющие достижений, имеющие юношеский разряд, имеющие взрослый разряд); В. 1 – подростки, не занимающиеся спортом и подростки, занимающиеся спортом, но не имеющие спортивных достижений, 2 – подростки, имеющие спортивные достижения (юношеский и взрослый разряды); С. 1 – подростки, занимающиеся спортом, но не имеющие спортивных достижений, 2 – подростки, имеющие спортивные достижения (юношеский и взрослый разряды). Данный метод позволил выявить статистически достоверные различия между некоторыми указанными группами.

Возможность реализации ценностной ориентации «поиск и наслаждение прекрасным» выше у подростков из подгруппы 1 по сравнению с подростками из подгруппы 2 в каждой из трех пар групп – А ($p < 0,017$), В ($p < 0,000$), С ($p < 0,005$).

Это может объясняться высокой мотивацией спортсменов на достижение спортивных результатов и меньшим их вниманием к культурным ценностям – большая степень вовлеченности в спортивную деятельность оставляет меньше времени и возможностей на остальные виды деятельности.

Возможность реализации ценностной ориентации «высокий социальный статус и управление людьми» значима выше у спортсменов, имеющих спортивные достижения в группе В ($p < 0,001$) и С ($p < 0,002$).

Это может объясняться тем, что спортсмены, имеющие спортивные до-

стижения, ориентированы на достижение результата, высокого звания в спорте и переносят эту ориентацию на межличностные отношения.

Возможность реализации ценностной ориентации «приятное времяпрепровождение», отдых значимо выше у подростков из подгруппы 1 по сравнению с подростками из подгруппы 2 в двух из трех пар групп – В ($p < 0,025$) и С ($p < 0,032$).

Это может объясняться тем, что подростки, серьезно занимающиеся спортом, предпочитают не тратить время на отдых, а уделять больше времени на улучшение своих спортивных результатов.

Возможность реализации ценностной ориентации «здоровье» значимо ниже у подростков из подгруппы 1 по сравнению с подростками из подгруппы 2 в двух из трех пар групп – А ($p < 0,004$) и В ($p < 0,024$).

Это может объясняться тем, что подростки, занимающиеся спортом, но не имеющие высоких спортивных достижений, склонны уделять внимание своему здоровью и подростки, уделяющие внимание своему здоровью, предпочитают заниматься спортом для его поддержания.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Существуют значимые различия в возможности реализации ценностных ориентаций между подростками, занимающимися и не занимающимися спортом: возможность реализации ценностной ориентации «поиск и наслаждение прекрасным» выше у подростков, не занимающихся спортом; возможность реализации ценностной ориентации «здоровье» выше у подростков, занимающихся спортом.

2. Существуют различия в оценке значимости некоторых ценностных ориентаций в зависимости от степени вовлеченности подростков в спортивную деятельность: «высокий социальный статус и управление людьми» оценивается выше подростками, имеющими юношеский разряд, по сравнению с подростками, не имеющими достижений, и подростками, не занимающимися спортом; «социальная активность для достижения положительных изменений в обществе» оценивается выше подростками, имеющими юношеский разряд, по сравнению с подростками, имеющими взрослый разряд; «здоровье» оценивается выше подростками, имеющими юношеский разряд, по сравнению с подростками, спортом не занимающимися; «поиск и наслаждение прекрасным» оценивается ниже подростками, имеющими юношеский разряд, по сравнению с подростками, не занимающимися спортом, и подростками, занимающимися спортом, но не имеющими спортивных достижений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Горохов Н.М. Исследование ценностных ориентаций юных легкоатлетов на здоровьесбережение в процессе начальной спортивной подготовки // Ученые записки университета им. П.Ф. Лестгафта. 2011. № 3. С. 44–47.
2. Серова Л.Л. Личностные качества спортсмена // Ученые записки университета им. П.Ф. Лестгафта. 2006. № 20. С. 75–78.
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 490 с.
4. Челпанов А.В. Ценностные и коммуникативные особенности спортсменов-футболистов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. № 19. С. 137–139.
5. Dubois, P. E The Effect of Participation in Sport on Value Orientations of Young Athletes // *Sociology of Sport Journal*. 1986. № 3. P. 29–42.
6. MacLean J. Hamm S. Values and sport participation: comparing participant groups, age, and gender // *Journal of sport behaviour*. 2008.
7. Mielke, R., Bahlke, S. Structure and preferences of fundamental values of young athletes. Do they differ from non-athletes and from young people with alternative leisure activities? // *International Review for Sociology of Sport*. 1995. № 30. P. 419–435.
8. Perényi, Szilvia New approaches to youth in thrill society: sport participation as fuel to boost outlook on future and concepts on self // *APSTRACT – Applied studies in agribusiness and commerce*. 2013. № 7. P. 97–105.
9. Perenyi Szilvia Value Preferences of the Physically Active and Non-Active Hungarian Youth Population // *Nordic Sport Science Forum*. Malmö: 2008.

УДК 378.14

Утлик Э.П.*Московский государственный областной университет***О КОМПЕТЕНЦИЯХ И КОМПЕТЕНТНОМ ПОДХОДЕ**

Аннотация. В статье рассматривается понятие «компетенция» как методологическая и методическая база обновления университетского образования. Представлены признаки отставания теоретической подготовки «компетентностной реформы» образовательной системы. Психология компетенций – это учение о том, как они открываются, какую структуру имеют и каким образом контролируемо формируются. Учебный процесс, выстроенный согласно выявленным и обоснованным компетенциям, мог бы дать импульс для активизации учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: компетенция, личность, психологическая структура, учение, психодидактика, знания, навыки, умения, установки.

E. Utlik*Moscow State Regional University***ABOUT COMPETENCES AND COMPETENCE-BASED APPROACH**

Abstract. The concept “competence” as methodological and methodical base of updating university education is considered in the article. The author presents indications that theoretical preparation of “competence-based reform” of educational system is lagging behind. The psychology of competences is a doctrine of how they are disclosed, what structure they have and in what way they are formed under control. The educational process built according to the revealed and grounded competences could give an impulse to making students’ educational activity more active.

Key words: competence, personality, psychological structure, learning, psycho-didactics, knowledge, skills, abilities, attitudes.

Реализация компетентностного подхода в университетском образовании связана с многими проблемами, для разрешения которых нужна своя теоретическая основа. Между тем есть ряд признаков того, что имеет место отставание теоретической подготовки «компетентностной реформы» образовательной системы. Похоже, что это отставание наиболее заметно в области психологической. Это тем более обидно, что движение «компетенций»

началось в психологии и связано с именем Д.К. МакКлелланда. Этот видный психолог, опубликовав в 1973 г. статью «Тестирование на компетентность, а не на интеллект» («Testing for Competence Rather Than Intelligence»), хотел преодолеть недостатки тестов способностей и тестов знаний, а также школьных оценок в целом, поскольку все это не позволяло предсказать будущий успех на работе или в жизни [6, с. 3].

Компетенции

Тема компетенций порождена несколькими причинами. Во-первых, она привлекла внимание организационных подразделений развития персонала, которые занимаются отбором работников и их обучением. Эти задачи удобнее решать, опираясь на компетентностную концепцию: четкие критерии позволяют исключить ряд ошибок при отборе. В этих случаях компетенции важнее, чем навыки или способности» [6, с. 13]. И обучение взрослых людей разумнее строить не на школьно-вузовских показателях, которые воспроизводят ученические ситуации, не всегда вызывающие приятные ассоциации.

Во-вторых, она появилась на определенном этапе развития вузовской и школьной образовательной практики, когда стало ясно, что надо преодолевать разрыв между вузом и организациями-работодателями.

Разговор о компетенциях (компетентности), длящийся уже более сорока лет, инициирован извне и не является признаком естественного развития отечественной психодидактики. Это вызывает ряд трудностей, поскольку общеобразовательная и высшая специальная школа России традиционно ориентируется не на компетенции, а на знания, умения и навыки, а также профессионально важные качества, профессионализм личности. Встал вопрос: нужно ли качественным образом переориентировать (ломать) систему образования или делать что-то иное?

Лет двадцать тому назад в докладе руководителя Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI в. Ж.Делора названы следующие четыре компетенции личности:

научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе и научиться жить. Ж. Делор говорил, разумеется, на своем языке и использовал привычную для западной культуры терминологию. Вскоре появилась идея о пяти «ключевых» компетенциях, которые должны приобретать молодые люди, а именно:

1) политические и социальные компетенции;

2) компетенции, необходимые для жизни в поликультурном обществе;

3) компетенции в области устной и письменной коммуникаций;

4) компетенции, требуемые ростом информатизации общества;

5) способность и мотивированность к непрерывному профессиональному и социальному обучению [1, с. 7].

Все эти соображения адекватны развивающейся реальности, но не революционные и радикальных перемен в образовательной сфере не требуют. Суть дела ведь не в том, что такое компетенции, о чем самозабвенно спорят отечественные авторы, а в том, чему учиться, т. е. прежде всего, в содержании современного образования и направлениях его развития.

Если сопоставить названные пять «ключевых компетенций» с заботами отечественной системы образования, то очевидно, что по всем направлениям нам надо совершенствоваться в содержательном и методическом отношении, но сами эти направления давно уже, еще до заявлений ЮНЕСКО и других мировых и европейских учреждений, признаны у нас актуальными.

Вот здесь кроются настоящие трудности. Именно здесь нужны реформы и капитальные вложения. Есть настоятельная необходимость модернизировать

вать учебную практику вузов, решить накопившиеся проблемы, начиная от обучения преподавателей и повышения их социального статуса, модернизации методики обучения, оснащения учебного процесса современными дидактическими средствами, налаживания деловых отношений вузов с практическими сферами – с экономикой, прежде всего, и т. д. С этой точки зрения дело не в компетенциях, а в том, что дидактическая система России постепенно разрушается, деградирует, в то время как запад за последние 40–50 лет существенно обновил свои образовательные институты.

Полезно вспомнить, что в свое время с «компетенциями, связанными с жизнью в многокультурном обществе» не было особых проблем, поскольку мы очень долго жили именно в «многокультурном обществе». Компетенции, нужные для жизни в современной многокультурной России, успешно формируются тогда, когда реализуется продуманная национальная политика; когда студенты получают достаточно этнокультурной информации и имеют возможность приобретать опыт поликультурного общения, т. е. практического познания иных культур, образов мышления, восприятия мира и других тонкостей, которые нельзя познать путем чтения литературы и семинарских дискуссий.

Что касается формирования «политических и социальных компетенций», то необходимо многое менять: создавать условия для практического участия студентов в решении жизненно важных задач, связанных с организацией, содержанием и ситуацией их собственного обучения в университете – реальное, а не провозглашаемое

студенческое самоуправление. Необходимо широко практиковать коллективные, групповые формы учебной деятельности, чтобы студенты учились сотрудничать друг с другом, а также развивать навыки позитивной конкуренции, здорового честолюбия и т. д.

Анализ педагогической (дидактической, психолого-педагогической) литературы показывает, что понимание компетенций далеко не единодушное. Одни авторы четко разделяют компетенции и мотивации, другие сводят их к мотивации, а третьи пытаются как-то объединить одно с другим.

Согласно Б.У. Такману, «чтобы успешно совершить какое-то действие, человек должен иметь соответствующие навыки, или компетентность. Но этого недостаточно. Человек должен также чувствовать склонность к тому, чтобы затратить энергию, требуемую для совершения этого действия, и направить или сфокусировать эту энергию на выполнение такого действия. Другими словами, человека надо мотивировать, чтобы он совершил указанное действие» [7, с. 111–118]. Между прочим, этот автор не использует понятие «компетенция». Он опирается на концепцию «пяти результатов учения» Э.Д. Ганье («декларативное знание, интеллектуальные навыки, стратегии познания, установки и моторные навыки»), которые, впрочем, как будет показано дальше, образовали ядро структуры компетенций у Л. Спенсера и С. Спенсер [6].

Дж. Равен посвящает свою книгу о компетенциях «тем типам мотивации, в которых нуждается современное общество. В ней рассматриваются способности, установки, роли и диспозиции, которые требуются руково-

дителям, служащим, политикам, социальным работникам и обычным гражданам». [4, с. 12], т. е. для него мотивации являются ядром компетенций.

При этом существует немало представителей педагогики и педагогической психологии, которые дистанцируются от «компетентностного подхода». Например, А.М. Новиков отождествляет компетенции с умениями и сожалеет, что «отечественная теория формирования умений оказалась невостребованной». Ссылаясь на Е.А. Милеряна (70-е гг. XX в.), он раскрывает умения как сложные психические образования, включающие, интеллектуальные, волевые, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях [3, с. 65]. Думается, что так истолкованные умения едва ли способны конкурировать с компетенциями.

Идеи компетентностного подхода не находят поддержки и со стороны гуманистической психологии и педагогики по причине его жесткой организации, стремления «учесть все» и предрасположенности к бюрократизации. В любом случае, в книге К. Роджерса, Д. Фрейберга «Свобода учиться» [5] тема компетенций не развивается.

Наиболее специфический подход к компетенциям свойствен Л. Спенсеру и С. Спенсер [6]. В их работе, кажется, есть нечто действительно новое. Эта новизна в том, что намечается возможность акцентировать – выявить и описать – личностный комплекс, психологическую структуру, которые обеспечивают успешное решение четко определенной профессиональной за-

дачи. Характерно, что число таких задач в той или иной профессиональной деятельности невелико, соответственно, невелико и число компетенций. Наличие этого личностного образования и степень его зрелости можно оценить, а качество решения задачи точно установить. Соответственно, можно выявить, есть ли у будущего специалиста личностные предпосылки для формирования необходимых компетенций. Обо всем этом хорошо сказано (но плохо переведено) в книге упомянутых авторов:

«Компетенция – базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях. Базовое качество означает, что компетенция является очень глубоко лежащей и устойчивой частью человеческой личности и может предопределять поведение человека во множестве ситуаций и рабочих задач. Причинное отношение означает, что компетенция предопределяет или вызывает определенное поведение и исполнение. “На основе критериев” – значит, что компетенция действительно прогнозирует хорошее или плохое исполнение, которое измеряется при помощи конкретного критерия, или стандарта. Примером критериев может служить объем продаж в долларах для продавцов или количество “завязавших” клиентов для консультантов по избавлению от алкогольной зависимости» [6, с. 9].

Если изложить этот текст понятнее, то окажется, что Л. Спенсер и С. Спенсер трактуют компетенцию как базовое качество человека, гарантирующее наилучшее исполнение работы. Так понятая компетенция характеризует-

ся глубиной и устойчивостью и может предопределять поведение человека во множестве рабочих ситуаций и выполнение множества задач. Заметим, что эта характеристика компетенции очень привлекательна, потому что общее число компетенций, необходимых сотруднику, не будет неопределенно большим, с чем мы имеем дело на данном этапе внедрения компетентного подхода.

О компетенции можно говорить только тогда, когда существует причинно-следственная связь между соответствующим качеством личности и требуемым поведением (исполнением). Еще одно требование к компетенции – наличие критериев, т. е. надежного способа убедиться в том, что исполнение работы является действительно хорошим или плохим. Лучше всего, если в качестве критерия выступает что-то подобное объему продаж в долларах для продавцов или количество клиентов, избавившихся от алкогольной зависимости для консультантов.

Компетентный подход в университетском образовании

Речь, в частности, идет о том, чтобы преодолеть стихийность в учебно-воспитательном процессе, которая является следствием неопределенности в формировании содержания обучения. Если представить это содержание совокупностью изучаемых дисциплин, то встает вопрос: на основании чего та или иная дисциплина включается (или не включается) в учебный план? Четких критериев, как правило, не существует и все решается неопределенными «требованиями жизни», «запросами практики». Фактически же здесь

царит случайность, субъективные пристрастия, напористость в обосновании необходимости (ненужности) той или иной дисциплины и ряд других обстоятельств.

Если исходить из предположения, что «компетентность» – это операционализированная категория, на базе которой выстраивается вся деятельность университета и тех социальных учреждений, которые с ним связаны, то можно попытаться реализовать требуемый компетентный подход в структуре и логике учебного процесса (см. рисунок).

Прежде всего, для этого необходимо сформулировать те компетенции, которые будут положены затем в основу подбора учебных дисциплин и методов обучения. Само собой разумеется, что компетенции должны базироваться на реальных запросах общества (экономики и других социальных областей). Но чтобы понять эти запросы, нужны серьезные исследования, которые, насколько мне известно, отсутствуют. Исходные документы, которые используются в настоящее время для определения компетенций, не настолько хороши, чтобы полагаться на них безоговорочно. Нет методики разработки компетенций. Все делается очень приблизительно, интуитивно.

Вторая задача не менее сложна. Нужно соотносить компетенции и учебные дисциплины, для того чтобы определить, какими компетентнообразующими возможностями располагает каждая дисциплина. Решить эту задачу можно только путем разрушения учебного процесса, поскольку он ориентирован дисциплинарно. Как он будет выглядеть при компетентном подходе, скорее всего, никто не знает.

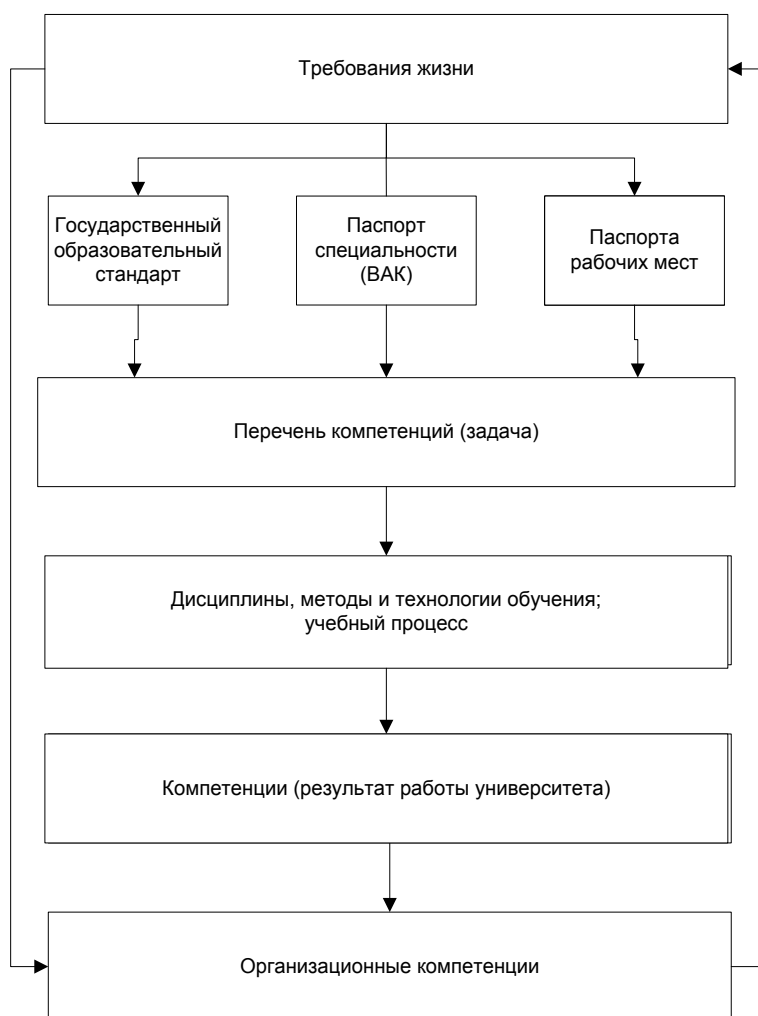


Рис. 1. Схема компетентностной ориентации учебного процесса

Нужно не просто разработать процедуру формирования конкретной компетенции на базе одной или нескольких дисциплин, необходимо, чтобы разные дисциплины очень тесно взаимодействовали, и чтобы кто-то отслеживал динамику этой компетенции, и чтобы в этот процесс были вовлечены студенты, которые пока еще стоят в стороне от всех компетентностных забот.

Процесс формирования компетенции означает образование ее психологической структуры, которая, если судить по тому, что пишут Л. и С. Спенсеры, очень сложна, и, значит, сложна работа с ней. Структура компетенции раскрывается исходя из предположения, что компетенции – это базовые качества людей. Выделяется пять типов базовых качеств: мотивы, психофизиологические свойства,

Я-концепция (установки, ценности или образ Я человека), знание (информация, которой обладает человек в определенных содержательных областях), навык (способность выполнять определенную физическую или умственную задачу) [6, с. 10–11].

Е.А. Густова включила в структуру личностно-профессиональной компетентности (социального работника) три компонента: мотивационно-ценностный, рефлексивный и операциональный [2, с. 74]. Это также дает представление об объеме организационно-педагогической работы при компетентностном подходе.

Еще один вопрос нуждается в прояснении. Как известно, динамичность современного производства, рынка, социальной сферы и других областей, на которые работает университет, велика, что предопределяет динамичность требуемых компетенций. Значит ли это, что содержание учебного процесса будет непрерывно и существенно меняться? Дисциплинарно выстроенное обучение, структура которого отлаживалась на протяжении без малого тысячелетия, было до сих пор достаточно гибким, чтобы удовлетворять общественные запросы в области подготовки кадров. Будет ли таким компетентностно структурированное содержание учебного процесса в университете?

Таким образом, анализ текущего состояния компетентностного подхода в университетском образовании подтверждает гипотезу о недостаточной теоретической, в том числе психо-

логической, подготовке данного подхода. Без этой подготовленности новая практика будет постоянно наталкиваться на нерешенные вопросы.

Есть надежда на то, что компетенции каким-то образом будут лучше справляться с качеством подготовки студентов университета, достижением большего соответствия требованиям современного производства и рынка, чем это удавалось «знаниям, навыкам и умениям», образующим в комплексе с профессионально важными качествами личности профессионализм, или профессионально-личностную культуру человека.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Артамонова Е.И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала // Педагогическое образование и наука (Научно-методический журнал). 2008. № 10. С. 4–9.
2. Густова Е.А. Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников // Вестник Московский государственный областной университет. Серия: Психологические науки. 2012. № 1. С. 73–79.
3. Новиков А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики. М., 2010. 208 с.
4. Равен Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002. 396 с.
5. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М., 2002. 411 с.
6. Спенсер Л. и Спенсер С. Компетенции на работе. М., 2005. 384 с.
7. Такман Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике. М., 2002. 572 с.

УДК 159.922.6

Чудновский В.Э.*Московский государственный областной университет***К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ УЧЕБНОГО КУРСА ФОРМИРОВАНИЯ
СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

Аннотация. Статья посвящена размышлениям ученого о необходимости и целесообразности введения учебного курса как одного из вариантов психолого-педагогической поддержки процесса становления у школьника смысложизненных ориентаций, сознательно-го выстраивания перспективы собственной жизни. Обращается внимание на потребность в оказании помощи старшим подросткам в осознании нового жизненного периода, в который они вступают, в осмыслении того, что человек должен стать субъектом собственного взросления. Подчеркивается важность для подростка поиска и обретения смысла жизни как средства, способного предотвратить алкоголизацию и наркоманизацию общества.

Ключевые слова: «ноологическое взросление», смысложизненные ориентации, психолого-педагогическая поддержка, перспектива собственной жизни, «смысловой навигатор».

V. Chudnovsky*Moscow State Regional University***TO THE QUESTION OF DEVELOPING A COURSE FORMING
SENIOR PUPILS' MEANING OF LIFE ORIENTATION**

Abstract. The article is devoted to a scientist's meditation on the necessity and expediency of introducing a training course as a variant of psychological and pedagogic support to the process of forming a pupil's meaning of life orientations and conscious approach to his own life perspective. Special attention is paid to senior pupils' necessity to be supported in the realization of a new period of their lives, as well as in the realization of the idea that a person should become the subject of his maturation. The author stresses the importance of searching and finding the meaning of life by an adolescent, as it is a means of preventing the alcoholization of the society and its narcotic addiction.

Key words: "noologic maturation", the meaning of life orientation, psychological and pedagogic support, life perspective, "notional navigator".

Актуальность проблемы. Реальностью является неоднозначность, амбивалентность развития человеческой цивилизации: с одной стороны, фантастические достижения в области научно-технического прогресса, невиданные ранее возможности получения

и переработки информации, открытия в области кибернетики, естествознания, медицины, увеличивающиеся возможности преобразования окружающей среды в интересах человека. С другой стороны, все увеличивающийся вред, наносимый человеком той же окружающей среде вследствие

техногенных катастроф, потеря устойчивости биосферы, загрязнения Мирового океана, увеличивающаяся концентрация углекислого газа в атмосфере. Человек шагнул от прежних дуэлей, где отношения выяснялись с помощью шпаги и пистолета, к ядерным боеголовкам, которыми мир людей ошестинился против себя самого и которые в течение короткого времени могут уничтожить все живое на Земле. Академик Н.Н. Моисеев: «Мы подошли к Красной черте... Без разумного управления своим могуществом человек не может выжить на Земле <...> мы стоим перед необходимостью формирования новых принципов жизни, новых отношений между людьми <...> мы должны научиться не только по-новому мыслить, но и по-новому воспринимать жизнь...» [5, с. 265, 266, 270].

Банальная истина: формирование «принципов жизни» должно начинаться с детства, но как это ни парадоксально, мы не достаточно осознаем тот факт, что будущее человека (и общества) существенно зависит от того, что вносит в это будущее процесс образования, от того отрезка пути, в начале которого – наивный первоклашка, в конце – в основном, сформировавшаяся личность.

В этой связи нам представляется целесообразным введение данного учебного курса как одного из вариантов психолого-педагогической поддержки процесса становления у школьника смысловых ориентаций, сознательного выстраивания перспективы собственной жизни. Кто будет вести этот курс – классный руководитель, школьный психолог, учитель истории, литературы – вопрос для обсуждения.

Проблема «ноологического взросления». Виктор Франкл, известный исследователь проблемы смысла жизни [10], употреблял слово «ноология» для обозначения того, что является истинно человеческим свойством или комплексом свойств (ноо – от греч. 'ум', 'разум'). Употребляя понятие «ноологическое взросление», мы имеем в виду разумное, осмысленное взросление, сознательное «выстраивание» перспективы собственного будущего с учетом сложностей, опасностей, которые могут подстергать взрослеющего человека на избранном жизненном пути.

Важно донести до сознания старшего подростка ту особую жизненную ситуацию, в которую он вступает, помочь осмыслить ее, побудить его поставить перед собой задачу стать субъектом собственного взросления.

Представители экзистенциальной философии и психологии (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.П. Сартр и др.), характеризуя этот возраст, подчеркивают, что в данный период особенно ярко выступает феномен «несовпадения человека с самим собой». Такое «несовпадение» в определенной мере присуще любому возрастному периоду (не что подобное, но с обратным знаком, характеризует старость), ибо жизнь есть постоянный переход от прошлого через настоящее к будущему. Однако в данном возрасте увеличивается дисгармоничность такого перехода. В определенном смысле «распадается связь времен», прошлое все больше становится «бывшим», минувшим. Будущее – смутно, неясно, это *terraincognita* – «незнакомая территория». Подростка, вступающего в жизнь, можно сравнить с путником, остановившимся

перед огромным камнем, на котором начертано: «направо пойдешь...», «налево пойдешь...», «прямо пойдешь...» Но подростковые проблемы на этом не кончаются: старший подросток, по «возрастному статусу» находящийся в переходном периоде, живет в стране, которая сама еще по ряду показателей не вышла из переходного периода. Не сформированы достаточно устойчивые духовно-нравственные ценности, отсутствует государственная идеология, устанавливающая основные принципы построения политики, этики, юриспруденции, воспитательная составляющая уходит из работы школы, сутью процесса образования становится предоставление образовательных услуг. Таким образом, имеет место «наложение» возрастных и социальных проблем, осложняющих процесс взросления.

Реальностью современного социума является распространение среди подростков бездумного отношения к жизни, стремления жить только сегодняшним днем. Проведенный некоторое время назад в Санкт-Петербурге конкурс сочинений старшеклассников на тему: «Будущее, в котором хочется жить», – оказался весьма показательным на этот счет. Из заключения жюри конкурса (было проанализировано 25 тысяч (!) сочинений): «настораживает отсутствие будущего. Как будто нынешнее поколение идет в пустоту, не представляя ни что их ждет, ни какими они станут» [8].

Есть достаточно оснований утверждать, что бездумное отношение к жизни, отсутствие смысла собственной жизни – одна из главных причин многих бед современного общества. В. Франкл приводит данные о том, что

90 % тяжелой хронической алкоголизации и почти 100 % случаев наркомании связаны с отсутствием или утратой смысла жизни [10].

Судьба человека и ее «смысловой навигатор». Основная цель данного курса – помочь старшеклассникам изменить отношение к собственному будущему. И первый вопрос, который возникает в этой связи – в какой мере человек может стать хозяином своей судьбы? В ходе занятий, обсуждается проблема предопределенности судьбы, различные взгляды на судьбу человека, составляющие судьбы: судьба и космос, биологическая составляющая судьбы, судьба и проблема бессознательного, социальная основа судьбы человека. Обсуждается проблема «Судьба и смысл жизни»: может ли обретенный человеком смысл жизни стать своеобразным «навигатором», помогающим отыскать единственно верный путь в бурном океане человеческой судьбы. И существует ли «гарантийный талон», который может подтвердить, что наш «смысловой навигатор» исправен, надежен и приведет нас именно туда, куда мы хотели попасть? [7; 9; 12]

В статье обосновывается необходимость разработки учебного курса по формированию смысло-жизненных ориентаций старшеклассников, который может быть рекомендован для работы педагога-психолога в образовательной организации. Содержание пособия должно включать рассмотрение смысла жизни как психологического образования. Оно будет включать основные характеристики адекватности смысла жизни – его реалистичность и конструктивность, масштаб смысла жизни, смысл жизни и инди-

видуальность, смысл жизни и профессия, дается понятие о «личностном фундаменте» смысла жизни. Специальный раздел будет посвящен *амбивалентности* смысла жизни, проблеме заблуждающегося разума, значимости интеллектуальной ошибки в планировании собственного будущего. Смысл жизни – обоюдоострое оружие. Он может быть «нитью Ариадны», помогающей добиться подлинного успеха в жизни, но может стать и «смыслом-эрзацем», подменяющим подлинный смысл жизни дорогой в никуда.

Существуют «субъективные» и «объективные» смыслы. События, происходящие в социуме, заключают в себе объективный смысл, порождающий субъективные смыслы... Ребенок просыпается от ласкового прикосновения руки матери, а не от того, что неподалеку разорвался снаряд... Ласковое прикосновение матери заключает в себе огромный положительный смысл для жизни ребенка, его настоящей и будущей жизни. Но и грохот разорвавшегося снаряда наполнен смыслом – тревожным, зловещим, таящим в себе силу, способную перечеркнуть настоящее и будущее человеческой жизни.

Исследователи различают два «поля» объективных смыслов: «объективное поле» высокого смысла – сфера разума, ноосфера и сфера «неразумия», бессмыслицы, сфера зла (В.Т. Ганжин [1]). Сфера извращенных смыслов может разрастаться, обуславливая трагичную судьбу целых государств и народов. Один из примеров – приход к государственной власти фашизма в 30-х годах прошлого века. Очень важно донести до сознания старшеклассников аморальную, бесчеловечную сущность фашизма, в основе которой –

извращенные смыслы «сферы зла», значимость не только военной, но и *моральной* победы над фашизмом в Великой Отечественной войне (штандарты Третьего Рейха, поверженные на брусчатку Красной площади).

Следует обратить внимание старшеклассников на сложность развития человеческой цивилизации. В последние годы отмечается тенденция возрождения фашизма. Смыслы жизни, разума и добра нуждаются в защите. Сегодня для человека особенно важен поиск и обретение достойного смысла жизни, в котором бы тесно взаимодействовали, «сотрудничали» смыслы доброго служения самому человеку и миру, в котором он живет.

Путь к себе. В пособии дается характеристика основных направлений поиска адекватного конструктивного смысла жизни. Старшеклассник – человек на распутье. Перед ним множество дорог. Какую выбрать? Мы можем ему помочь – показать, что главное направление поиска – путь к себе. И складывается этот путь из следующих направлений:

Путь к себе как познание своего внутреннего мира. Человек должен быть «открыт» для себя, не прятаться от себя самого, если хотите – «открывать» себя, стремиться понять себя, свои достоинства и недостатки, свои, пока скрытые, возможности, «прислушиваться» к себе, чтобы услышать «тихий голос» своего призвания – того главного, что он может сделать в жизни. В пособии рассказывается о рефлексии – важнейшем психологическом механизме, имеющем особую область познания – познание самого себя как субъекта жизни и своих индивидуальных возможностей самореализации в объ-

активном мире. В свое время В.В. Давыдовым и его сотрудниками было проведено многоплановое исследование, посвященное развитию *учебной рефлексии* у учащихся. «Рефлексия, – писал он, – универсальный механизм построения отношений к собственной деятельности, умение учить самого себя <...> строить отношения с собой как с другим <...> видеть себя как изменяющегося, умнеющего, становящегося более умелым» [2, с. 7, 9].

Исследования последних лет показывают, что психолого-педагогическая поддержка процесса становления у учащихся смыложизненных ориентаций производит позитивные изменения в развитии способности школьника познавать свой внутренний мир и потребности в активной реализации собственного будущего [4; 6; 8].

Таким образом, в подростковом возрасте создаются предпосылки дальнейшего развития рефлексии – от учебной рефлексии, проявляющейся в способности учить себя школьным знаниям, к рефлексии, суть которой учить себя жить. В пособии излагаются способы развития такой рефлексии, содержание практических занятий и тренингов.

Путь к себе как выход в «жизненное пространство личности». В пособии временное пространство жизни человека рассматривается как относительно самостоятельный феномен, имеющий три составляющих – объективную, субъективную, субъектную. Взросление характеризуется как процесс освоения пространства собственной жизни, овладения им. «Неприсвоенность» жизненного пространства – одна из главных причин юношеского максимализма, создания «психоло-

гической почвы» для суицидальных переживаний. Дается психологическая характеристика неоднозначности временного пространства жизни человека: время, лишённое событий, время бездумное, заполненное суетой, направленное на «убивание времени», время *духовное*, в котором движение от настоящего через прошлое к будущему обусловлено главным смыслом человеческой жизни.

Школа характеризуется как механизм формирования личностного фундамента смысла жизни, соединяющего настоящее, прошлое и будущее в единую линию жизни. В пособии изложено содержание теоретических, семинарских занятий, а также практических занятий и тренингов, направленных на формирование психологического механизма освоения субъектом жизненного пространства, включающего в себя представление о собственной жизни и отношении к ней как к единому смысловому пространству, осознание своего места на этом пространстве, потребность в активной реализации собственного будущего.

Путь к себе как «путь наверх», как выстраивание смысловой вертикали жизни и деятельности человека – его способность занимать позицию не только над настоящим, прошедшим и будущим своей жизни, но и над собственной индивидуальной жизнью вообще. Вертикальное измерение смысла жизни – это смысловые образования, обусловленные воздействием норм общечеловеческой нравственности, религиозных убеждений, родовых традиций.

В пособии дается понятие об иерархической структуре смысла жизни, как психологического образования.

Смысл жизни – динамическая иерархия «больших» и «малых» смыслов, в которой время от времени, происходят подвиги. Жизненный успех или неудача во многом зависит от того, какие «смыслы» занимают ведущее положение в этой структуре и как они соотносятся с другими компонентами иерархии. В этой связи рассматривается проблема двух различных способов существования, двух путей выстраивания своего будущего, двух потребностей человека – *иметь и быть* [11; 13]. В пособии обосновывается положение о том, что главное различие этих двух типов «строительства» собственного будущего не в содержании самих потребностей, а в том, какое место они занимают в иерархической структуре смысла жизни: *иметь*, чтобы *быть*, или *быть*, чтобы *иметь*. В пособии обсуждаются проблемы *воспитания совести* – важнейшего психологического механизма выстраивания «смысловой вертикали», совести – как проявления духовной свободы человека, побуждения его к нравственным поступкам. Дается психологическая характеристика феномена «интеллектуализации совести», когда «ум начинает заслонять совесть, когда человек сам начинает говорить за свою совесть» [3]. Специальный раздел этой части пособия посвящен проблеме «смысл жизни и профессия» – воспитанию ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности, ее значимости в судьбе человека.

Нынешнее поколение взрослеет в особо сложных условиях: развитие человеческой цивилизации подошло к рубикону – возьмет ли человечество в свои руки «алгоритмы развития» (Н.Н. Моисеев)? Сможет ли *homosapi-*

ens обуздать заблуждающийся разум и выстроить благоприятную перспективу жизни на Земле?

Сегодня, в XXI в., как никогда прежде сблизилась понятия смысла жизни человека и человечества. Основная задача данного курса – помочь старшеклассникам становиться субъектом собственной жизни. Отнестись к ней, не просто как к множеству событий, ситуаций, удач и разочарований, а как к единому целостному пространству, во многом обусловленному активностью самого человека, степенью его ответственности за собственную жизнь и умением «выстраивать» ее в соответствии с представлением о ее смысле. Помочь старшеклассникам осознать, что человек является обитателем, в общем-то, небольшого жилища под названием «планета Земля», которое нужно беречь, беречь всем вместе, потому что от мира и согласия в нем зависят его благополучие и долговечность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ганжин В.Т. Смыслы в поисках человека // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. М., 2000. С. 54–67.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
3. Ильин И. Путь к очевидности. М., 1998. 142 с.
4. Морозова Т.Ю. Преобразование представлений о смысле жизни в период кризиса 17 лет // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 3. С. 73–80.
5. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. М., 1987. 304 с.
6. Попова Т.А. Смыслжизненный аспект становления Я-концепции подростка: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. 168 с.

7. Попова Т.А. Экзистенциальная составляющая Я-концепции подростка // Психология смысла жизни: методологические, теоретические и прикладные проблемы. Гродно, 2014. С. 48–52.
8. Столяров А. После бала // Литературная газета, 17–23 мая 2006 года № 19 (6070).
9. Ульянова И.В. Современная школа как смысло-жизненное ориентационное пространство постиндустриального общества // Психология смысла жизни: методологические, теоретические и прикладные проблемы. Гродно. 2014. С. 34–42.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
11. Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990. 196 с.
12. Чудновский В.Э. Жизненное пространство личности как психологический феномен // Психология смысла жизни: методологические, теоретические и прикладные проблемы. Гродно. 2014. С. 3–33.
13. Чудновский В.Э. «Смысло-жизненный аспект современного процесса образования» // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 50–60.

УДК 159.9.07

Богатырёва М.Б.*Московский государственный областной университет*

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования профессиональной идентичности у студентов психологов-консультантов, обучающихся на последнем курсе университета. В статье представлены результаты феноменологического и герменевтического анализа, на основании которого автор приходит к выводу о неустойчивости и размытости профессиональной идентичности выпускников кафедры психологического консультирования. Автором раскрыты эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты профессиональной идентичности студентов психологов-консультантов. Поднят вопрос о повышенной тревожности студентов последнего курса и их беспокойстве перед будущим. Разработаны рекомендации для студентов психологов-консультантов и преподавателей, работающих с ними, предназначенные для более эффективного развития профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, студенты психологи-консультанты, феноменологический анализ, герменевтический анализ.

M. Bogatyreva*Moscow State Regional University*

STUDYING THE DYNAMICS OF STUDENTS-CONSULTING PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL IDENTITY

Abstract. The article is devoted to the question of forming graduate students-consulting psychologists' professional identity. The paper presents the results of the phenomenological and hermeneutical analyses, on the basis of which the author concludes that the graduate students of the Department of Psychological Counseling have unstable and blurred professional identity. The author reveals the emotional, cognitive and behavioral components of students-consulting psychologists' professional identity. The article raises the issue of graduate students' high anxiety and their concern over the future. The recommendations for consulting psychologists and teachers working with them are given. They are meant to stimulate more effective development of professional identity.

Key words: professional identity, students-consulting psychologists, phenomenological analysis, hermeneutic analysis.

Исследования профессиональной идентичности в настоящее время во многом связаны с социальной ситуацией в России. Резкие перемены в современном российском обществе

приводят к сокращению одних и укреплению других статусно-ролевых и профессиональных позиций. По мнению Н.П. Мироновой [9], общественная динамика предполагает не только частую смену социальных ролей, но и

повышенные требования к подготовке специалистов. Анализируя исследования Е.П. Ермолаевой [4], Ю.П. Поваренкова [12] и Л.Б. Шнейдер [14–16], Т.В. Мищенко [10] делает вывод, что в современных исследованиях профессиональная идентичность выделяется как основной критерий профессионального развития личности и ведущая характеристика субъекта труда. По мнению Н.Л. Ивановой [6; 7], идентичность и развитие в ходе профессионализации тесно и сложно переплетены: идентичность, с одной стороны, формируется в процессе профессионального развития, с другой – выступает одним из важных показателей становления личности профессионала.

Исторически проблема идентичности в психологии исследовалась в рамках нескольких направлений. В первую очередь, это психодинамическое направление, представитель которого Э. Эриксон [17] ввел понятие идентичности. По одному из его определений, идентичность – это внутреннее самопереживание индивида, длящееся внутреннее равенство с собой, интеграция переживания человеком своей тождественности с определенными социальными группами. По мнению К.В. Патырбаевой [11], идеи Э. Эриксона нашли свое отражение в работах Д. Марсиа. Н.В. Антонова [1] в своих исследованиях подчеркивала, что феномен идентичности активно изучался в рамках символического интеракционизма такими учеными, как Дж. Мид и И. Гоффман; в рамках когнитивно-ориентировочной психологии – Г. Теджфелом и Дж. Тернером; в рамках экзистенциально-гуманистического подхода – Э. Фроммом, К. Роджерсом, А. Маслоу, В. Франклом; в нарратив-

ном подходе – такими психологами, как Д. Макадамс и Х. Херманс.

Обращаясь к исследованиям профессиональной идентичности в отечественной психологии, следует отметить точку зрения Н.Л. Ивановой [6; 7], которая считает, что ядро идентификационной структуры составляют когнитивные компоненты. По мнению Д.Н. Завалишиной [5], когнитивная составляющая заключается в освоении человеком норм, традиций и ценностей соответствующей профессиональной группы. Ю.П. Поваренков [12] рассматривает профессиональную идентичность как один из ведущих критериев становления профессионала. Профессионализм, по мнению Ю.П. Поваренкова [12], не может быть сведен лишь к умелости и мастерству, он тесно связан с отношением человека к себе как к профессионалу, к профессиональной деятельности как к форме самореализации, к ценностям и традициям профессионального общества в целом.

В нашем исследовании мы опираемся на одно из определений профессиональной идентичности, данных Л.Б. Шнейдер [14]: профессиональная идентичность – это осознание своей тождественности с профессиональной общностью, ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, а также ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т.е. переживание своей профессиональной целостности и определенности.

Поскольку такой предмет, как психология, крайне редко преподается в средней школе, у большинства

студентов развитие идентичности психолога начинается в вузе. В ходе обучения происходит качественный скачок в профессиональном развитии студента-психолога, поэтому так важна среда, в которой происходит профессиональное обучение. В связи с этим исследование профессиональной идентичности у студентов психологов-консультантов представляется особенно актуальным.

Таким образом, исходя из вышесказанного, **объектом** нашего исследования является профессиональная идентичность студентов психологов-консультантов, а **предметом** – динамика профессиональной идентичности у студентов психологов-консультантов, представленная в письменной речи.

Цель исследования: теоретически и эмпирически исследовать динамику профессиональной идентичности у студентов психологов-консультантов, представленную в письменной речи для выявления особенностей содержания и структуры данного понятия.

Задачи исследования:

1. На основе анализа отечественной и зарубежной литературы выявить характеристики понятия «профессиональная идентичность» для выделения критериев эмпирического исследования.

2. Эмпирическим путем выявить динамику профессиональной идентичности и ее характеристики, представленные в письменной речи студентов психологов-консультантов.

3. Разработать рекомендации для студентов психологов-консультантов и преподавателей, работающих с ними.

Опираясь на объект, предмет, цель и задачи исследования, мы предположили, что профессиональная идентич-

ность студентов психологов-консультантов, представленная в письменной речи, будет выражаться в большей степени в эмоциональной составляющей и характеризоваться неустойчивостью и размытостью.

Для более точного количественного и качественного анализа письменной речи студентов мы использовали контент-анализ и герменевтический анализ.

Базой данных проведенного нами эмпирического исследования являются дневники саморефлексии, представленные студентами 5 курса дневного отделения кафедры психологического консультирования психологического факультета Московского государственного областного университета в количестве 14 штук. В связи со спецификой проводимого исследования важно выявить взаимосвязь между речью (в данном случае письменной) и профессиональной идентичностью. По мнению Л.Б. Шнейдер [14], идентичность конструируется в неких формальных проявлениях, что позволяет говорить о наличии психолого-феноменологического комплекса, именуемого идентичностью. Важнейшими составляющими этого комплекса являются общение, опыт, речь. Общение и опыт порождают идентичность, а выражается она в речи. Анализ социально-психологического смысла возникновения идентичности приводит к возможности толкования идентичности как субъективно-психологической реальности нашего «Я», как продукта реальности и ментальности. Поэтому описание идентичности через опыт, общение, речь кажется Л.Б. Шнейдер [15], как и нам, наиболее адекватным поставленной задаче. Именно в единстве этих трех ком-

понентов рождается уникальная, самобытная сущность человека, именуемая идентичностью. Речь репрезентирует идентичность, исполнительным механизмом является рефлексия.

В нашем исследовании мы использовали два метода работы с текстом – феноменологический (контент-анализ) и герменевтический анализ. Выявляя критерии исследования для феноменологического анализа, мы опирались на теорию Л.Б. Шнейдер [16] о том, что структурно профессиональная идентичность представлена следующими компонентами, которые в Я-концепции часто определяют как совокупность установок «на себя»:

– когнитивный (профессиональные знания и убеждения);

– эмоциональный (эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как к «деятелю»);

– поведенческий (соответствующая реакция, выражающаяся в поведении). В данной статье мы представляем результаты герменевтического анализа письменной речи студентов психологов-консультантов.

Логика нашего исследования предполагала изучение динамики профессиональной идентичности, представленной в письменной речи, у студентов психологов-консультантов в начале и по завершении обучающего тренинга по дисциплинам «Практикум по индивидуальному психологическому консультированию» и «Практикум-супервизия». Особенностью проведения данных дисциплин являлось то, что студенты психологи-консультанты проводили учебные мини-сессии (15 минут) друг с другом: одни были клиентами, другие – психологами-кон-

сультантами. Затем эти обучающие мини-сессии анализировались студентами и преподавателем. Использовалась техника работы с «симулированным» клиентом, когда преподаватель предлагал историю клиента (из собственного опыта консультативной практики), а студенты выдвигали гипотезы и предлагали стратегии работы. Преподаватель этих дисциплин – психолог-консультант с десятилетним стажем. На всем протяжении обучения этим дисциплинам студенты вели дневники саморефлексии, о которых мы упоминали ранее.

Для более качественного анализа письменной речи студентов-консультантов нами был использован герменевтический анализ. По мнению А.М. Улановского [13], Н.П. Бусыгиной [2; 3], главное отличие герменевтического анализа от феноменологического заключается в том, что этот метод является интерпретативным. Интерпретативный процесс продолжается до тех пор, пока не будет достигнут осязаемый смысл интерпретируемого, отвечающий на исследовательский вопрос, согласующийся с теоретической и ценностной позицией исследователя и подтверждаемый данными. В герменевтическом исследовании текст помещается в более широкий контекст (в том числе теоретический), благодаря чему высвечиваются такие его смыслы, которые не даны в тексте с очевидностью.

В качестве теоретического обоснования герменевтического анализа мы использовали концепцию Ю.П. Поваренкова [12] о том, что к концу пятого курса у большинства студентов формирование профессиональной идентичности не завершается, и поэтому

часто студенты-пятикурсники не верят в себя как в профессионалов и не считают себя таковыми. Это состояние переживается ими как неготовность к самостоятельной деятельности, как ощущение страха перед будущим вообще и перед профессиональными перспективами в частности. Возможно, именно по этой причине у студентов пятого курса профессиональная самооценка существенно снижается.

Опираясь на данную концепцию, при герменевтическом анализе дневников саморефлексии нам удалось выделить несколько наиболее часто упоминаемых тем, характеризующих представленность профессиональной идентичности студентов психологов-консультантов в их письменной речи:

1. Высокий уровень тревожности, связанный с маргинальным положением студентов пятого курса. Являясь выпускниками, испытуемые уже не чувствуют себя студентами в полной мере, но и не могут считать себя молодыми специалистами. Они чувствуют приближение переломного момента в жизни, когда они должны будут стать свободными и самостоятельными, но не знают, что их ждет. Студенты пятого курса задают себе много важных вопросов, таких как: «Хочу ли я оставаться в профессии?», «Где начать карьеру?», «Как набраться опыта?». Незнание ответов на эти вопросы, а также вышеперечисленные факторы порождают высокий уровень тревожности.

Примерами упоминаний, характеризующих высокую тревожность студентов являются следующие:

А. «Волнуешься, потому что не знаешь, что ждет впереди – после экзаменов, после диплома».

Б. «Я думала о том, чем хочу дальше заниматься».

В. «Мне стало печально, мне казалось, я плохой психолог-консультант. Много начала думать про то, как, где и кем буду в дальнейшем работать».

Одним из аспектов темы повышенной тревожности студентов психологов-консультантов, обучающихся на пятом курсе, является тема расставания. На наш взгляд, скорое расставание с привычным укладом жизни, а также с одноклассниками, со многими из которых у студентов сложились близкие отношения, является еще одной причиной тревожности. Доказательством этого утверждения служат следующие примеры высказываний:

А. «Я чувствую часто грусть от того, что пятница, что прошла неделя, а они бегут, как секунды. А значит, пройдет скоро этот последний год».

Б. «Слезы навернулись, когда говорила Катя про то, что мы скоро разбежимся. Чувствовала много любви к Диме, когда он говорил о том, что боится нас потерять (об одноклассниках)».

В. «Когда были высказаны переживания по поводу уже скорого расставания, меня как будто что-то кольнуло. Даже сжалось все внутри. Я раньше как-то не задумывалась об этом. Жила в такой иллюзии, что так будет всегда. Мысль о расставании была для меня неактуальна, и тут как будто пелена с глаз. Так тоскливо сразу стало, холодно, грустно».

Также зафиксирован ряд упоминаний, демонстрирующих соматические проявления повышенной тревожности:

А. «К слову, у меня голова в последнее время очень часто болит, раньше такого никогда не было» (в контексте размышлений о своем будущем).

Б. «В университет идти совсем не хотелось, состояние было разбитое, я чувствовала, что физически и психологически устала» (после неудачного опыта работы в роли психолога-консультанта и размышлений о возможности своей реализации в профессии).

2. Развитие профессиональной идентичности.

Для выявления представленности динамики развития профессиональной идентичности в дневниках саморефлексии студентов психологов-консультантов мы опирались на концепцию Л.Б. Шнейдер об источниках становления профессиональной идентичности, к которым относятся следующие:

– эмоционально-положительный фон, на котором происходило получение информации о профессии;

– положительное восприятие себя в качестве субъекта профессиональной деятельности;

– эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу;

– успешное усвоение (присвоение) прав и обязанностей, норм и правил профессиональной деятельности;

– готовность специалиста принять на себя профессиональную ответственность;

– характер выраженности и самопринятия экзистенциального и функционального Я;

– мотивационная активность реализации себя на избранном профессиональном поприще.

При этом нами было отмечено, что профессиональная идентичность у студентов психологов-консультантов довольно размыта и неустойчива.

Примерами, иллюстрирующими это утверждение, являются следующие (в соответствии с источниками становления профессиональной идентичности по Л.Б. Шнейдер):

А. Эмоционально-положительный фон, на котором происходило получение информации о профессии.

1) «Было приятно чувствовать позитивное настроение практически всех участников группы и видеть Сашу в наших рядах. Мне было радостно и приятно услышать, что я поддерживала ее и обогрела теплом, как и многие другие. Благодарность, с которой говорила Саша, сняла напряжение и волнение, возникшие в связи со столь немногочисленным составом группы».

2) «Довольно странная обстановка создалась после проведения работы девочек. Казалось, что атмосфера в группе была недружелюбная».

Б. Положительное восприятие себя в качестве субъекта профессиональной деятельности.

1) «Заметив, что мы оба сидим в закрытой позе, я решила принять более открытую позу, после чего клиент сделал то же самое. Это способствовало его самораскрытию».

2) «Мне стало грустно, что клиента до сих пор волнует тот же запрос – видимо, это касается собственной некомпетенции в работе с клиентом. Ведь есть ожидание, что после меня запроса не должно быть».

В. Эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу.

1) «В определенные моменты я чувствовала гордость и радость за вклад своих предложений в группу».

2) «Стало печально от осознания того, что, чтобы достичь идеального

образа психолога, мне потребуются годы, а то и десятилетия работы над собой».

Г. Успешное усвоение прав и обязанностей, норм и правил профессиональной деятельности.

1) «Иногда очень хочется поделиться мыслями и чувствами, возникающими на тренингах, с кем-то, кто не входит в нашу группу, но не могу – должна соблюдать правило конфиденциальности».

2) «Бесило то, что некоторые считают нормальным во время тренингов вставать и выходить из аудитории в любой момент, чтобы ответить на звонок».

Д. Готовность специалиста принять на себя ответственность за профессиональную деятельность.

1) «От осознания того, что я буду психологом и буду помогать людям, на душе стало тепло».

2) «Мне было неудобно говорить о том, что у меня уже есть клиентка, причем наши встречи проходят не онлайн, а вживую. Казалось, ребята могут сказать о том, что пока у меня нет достаточной квалификации, чтобы вести профессиональную деятельность».

Е. Характер выраженности самопринятия экзистенциального и функционального Я.

1) «Я впервые старалась быть искренней в том плане, что говорила о своих чувствах и состояниях. Я очень рада этому своему шагу и испытываю гордость в связи с этим» (об опыте работы в качестве психолога-консультанта).

2) «О своих переживаниях говорить не хотелось. Ребята заметили, что со мной что-то не так, но я решила не делиться своими проблемами, пока не разберусь в них сама».

Ж. Мотивационная активность реализации себя на избранном профессиональном поприще:

1) «Я почувствовала прилив энергии от осознания того, что психологическое консультирование – это то, чем я хочу заниматься. Правда, у меня также были опасения по поводу того, что это желание может пропасть после окончания учебы – станет страшно или просто лень».

2) «Меня бросает из стороны в сторону, когда я думаю о своем профессиональном будущем – то решаю сначала пойти и поработать промоутером, то склоняюсь к тому, чтобы сразу начать набираться профессионального опыта, пусть за небольшие деньги».

Как мы видим из представленных утверждений, высказывания студентов относительно каждого источника становления профессиональной идентичности носят неустойчивый характер и колеблются от позитивного к негативному полюсу и обратно. Таким образом, мы находим достаточно подтверждений нашей гипотезе о том, что профессиональная идентичность студентов является довольно «рыхлым», «размытым» и неустойчивым образованием.

Тем не менее, в конце обучающих тренингов зафиксировано несколько упоминаний, характеризующих высокую степень профессиональной идентичности, например:

А. «Мне кажется, это то, чем я хочу заниматься (о профессии психолога-консультанта)».

Б. «Я подумала, что хочу, очень-очень хочу работать психологом-консультантом».

В. «В определенный момент клиент затронул психологов, на что у меня

возникло раздражение и желание защитить данную профессию».

3. Самопознание (с точки зрения профессиональной идентичности).

В процессах рефлексии во время обучающих тренингов и написания отчетов студенты анализируют свои чувства и переживания и начинают лучше понимать себя. Самопознание студентов непосредственно связано с самонаблюдением, оно происходит через то, что говорят другие (в данном случае другие студенты, преподаватели). Глубокое понимание себя, которое развивается в процессе самопознания, является качеством, необходимым психологу для того, чтобы лучше разбираться в людях [12].

Примерами высказываний, иллюстрирующих самопознание испытуемых, являются следующие:

А. «Я рада, что смогла предъявить себя такой, какой чувствую себя внутри».

Б. «Она отметила мне моменты, которые могли бы задеть мужчину в моем поведении, а что привлекало внимание».

В. «После тренинга я постоянно думаю о той обволакивающей любви, которую могу давать, о своих границах и о своем “отвержении на отвержение”. Теперь буду отслеживать это у себя».

Г. «После пятницы, когда я была клиентом на практикуме-супервизии, я решила быть сама собой. На выходных я много общалась с родителями, делилась тем, как прожила неделю, дурчилась, юморила, удивлялась, интересовалась, а не делала вид, будто мне все известно про эту жизнь».

Е. «Для меня стало откровением то, что я вынесла из случившегося. У меня в голове все как будто с ног на

голову перевернулось. Я начала ценить близких. Все мои проблемы и заморочки оказались такими мелкими. Все очень сильно переоценилось». [Так описывает свое состояние одна из студенток после возвращения с похорон трагически погибшей однокурсницы. На тренинге студенты остро переживали смерть своей однокурсницы и делились своими переживаниями друг с другом.]

Кроме того, у студентов происходило познание себя непосредственно как психологов-консультантов. Оно отражается в следующих высказываниях:

А. «Больше всего меня поразило наблюдение девчонок (об обратной связи после работы студентки в качестве психолога-консультанта). Я постоянно ерзала на стуле. Я поняла, что мои мыслительные процессы очень ярко отражаются на моем теле. Каждая моя смена положения происходила во время появления новой мысли. У меня их было много, вот я постоянно и ерзала».

Б. «В ситуации с девушкой с вечернего отделения, когда я была консультантом, мне было явно небезопасно. Я была в ослабленном состоянии, так как устала за день и в целом за неделю, наложилось личные переживания, была потребность в безопасности. Плюс в ситуации, где есть незнакомые люди, была потребность выделиться, отличаться, запомниться. Одна потребность накладывается на другую, вот и произошло “короткое замыкание”» (о неудачном опыте работы в качестве психолога-консультанта).

В. «Возникшая в процессе возможность помолчать, которую клиент явно ждал, но которую я не решилась использовать, не то чтобы пугала – скорее, на мой взгляд, способствовала бы

потере клиентом фокуса на проблеме. Видимо, из-за этого мне казалось, что я оказываю давление на клиента, и поэтому я чувствовала вину перед ним. Получая обратную связь, я поймала себя на мысли, что не перестаю оправдываться».

Таким образом, герменевтический анализ позволил нам сделать вывод о неустойчивости и размытости профессиональной идентичности студентов психологов-консультантов, обучающихся на пятом курсе. Полученные результаты соответствуют выбранной нами теоретической концепции Ю.П. Поваренкова [14] о том, что к концу пятого курса у большинства студентов формирование профессиональной идентичности не завершается.

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование позволило разработать следующие рекомендации:

Рекомендации для студентов психологов-консультантов

1. Основываясь на утверждении Ю.П. Поваренкова [14] о том, что формирование профессиональной идентичности происходит на первых этапах профессиональной деятельности, мы рекомендуем студентам психологам-консультантам во время обучения в вузе уделять особенное внимание практической деятельности и посвящать ей как можно больше времени.

2. Учитывая, что, по мнению Н.Л. Ивановой и Е.В. Коневой [9], когнитивный компонент профессиональной идентичности необходимо дополнить особенностями отражения субъектом профессиональной деятельности профессиональной среды, мы считаем полезной рекомендацией для студентов психологов-консультан-

тов обучение на курсах дополнительного психологического образования, членство в психологических сообществах, участие в конференциях и т.д.

3. Принимая во внимание утверждение Л.Б. Шнейдер [16] о том, что общение и опыт порождают идентичность (в том числе профессиональную), мы считаем, что студенты психологи-консультанты могут стимулировать развитие у себя профессиональной идентичности активным общением с коллегами на профессиональные темы, например: «этический кодекс психологов-консультантов», «развитие профессиональных отношений» и другие.

Рекомендации для преподавателей, работающих со студентами психологами-консультантами

1. При работе со студентами психологами-консультантами преподавателям необходимо учитывать их маргинальное положение – являясь выпускниками, они уже не студенты в том понимании, к которому они привыкли за годы обучения в вузе, но еще и не специалисты. Преподаватели должны обращать внимание на эмоционально-оценочное отношение студентов к себе как к психологам-консультантам и предоставлять больше возможностей выпускнику почувствовать себя профессионалом своего дела.

2. В связи с тем, что жизнь после окончания вуза пугает студентов-выпускников своей новизной, а также большей степенью свободы и ответственности, преподавателям следует уделять больше внимания просвещению студентов на тему их будущей профессиональной жизни, а также возможностям старта и развития их карьеры психологов-консультантов.

3. Также преподавателям, работающим со студентами психологами-консультантами, необходимо обращать внимание на когнитивную составляющую их профессиональной идентичности: развивать и поддерживать мотивацию студентов реализовать себя в профессии, обращать внимание на позитивные стороны профессиональной деятельности студентов, которые раскрываются во время учебного процесса и т.д. В то же время преподавателям важно не забывать о том, что неустойчивая профессиональная идентичность нормальна для студентов, так как ее формирование, как правило, завершается в течение двух лет самостоятельной профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. №1. С. 131–143.
2. Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психологии. Учеб. пособие. М., 2013. 304 с.
3. Бусыгина Н.П. Феноменологический и герменевтический подходы в качественных психологических исследованиях // Культурно-историческая психология. 2009. №1. С. 57–65.
4. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51–59.
5. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией // Психология субъекта профессиональной деятельности. М., 2001. С. 104–128.
6. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 89–101.
7. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. Ярославль, 2003. 246 с.
8. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1999. 432 с.
9. Миронова Н.П. Этическое самосознание современной молодежи республики Коми: дисс. ... канд. истор. наук. Сыктывкар, 2011. 181 с.
10. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности студентов психологического вуза: дисс. канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 159 с.
11. Патырбаева К.В., Козлов В.В., Мазур Е.Ю. и др. Идентичность: социально-психологические и социально-филозофские аспекты. Коллективная монография. Пермь, 2012. 250 с.
12. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности // Сибирский психологический журнал. 2006. № 24. С. 53–58.
13. Улановский А.М. Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 130–150.
14. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. Монография. М., 2001. 256 с.
15. Шнейдер Л.Б. Теория, эксперимент, тренинг. М., 2005. 599 с.
16. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления. Дис. докт. психол. наук. М., 2001. 327 с.
17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 2006. 352 с.

НАШИ АВТОРЫ

Белоусова Ксения Андреевна – студентка Московского государственного областного университета; e-mail: Adelina13@mail.ru

Бобылева Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией социально-педагогических проблем детства Института семьи и воспитания Российской академии образования (г. Москва), главный специалист-эксперт благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!» (г. Москва); e-mail: bobyleva_ia@rambler.ru

Богатырева Марина Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета; e-mail: bogatmarina@mail.ru

Заводилкина Ольга Владимировна – старший научный сотрудник лаборатории социально-педагогических проблем детства Института семьи и воспитания Российской академии образования (г. Москва), специалист-эксперт благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!» (г. Москва); e-mail: dlyavas28@rambler.ru

Зотова Лариса Эдуардовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: zolar@yandex.ru

Клейберг Юрий Александрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-psikon@mgou.ru

Кочнев Вадим Арнольдович – старший преподаватель кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета; e-mail: kvadar@mail.ru

Остапенко Дарья Константиновна – аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: glasha04022809@rambler.ru

Утлик Эрнст Платонович – доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: 1937@yandex.ru

Филинкова Евгения Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: Jane421@yandex.ru

Чудновский Виль Эммануилович – доктор психологических наук, профессор, Почетный профессор Психологического института Российской академии образования (г. Москва); e-mail: fakul-psi-dn@mgou.ru



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

2015. № 1

Над номером работали:

менеджер Отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ» И.А. Потапова
литературный редактор Т.С. Павлова
переводчик Е.В. Приказчикова
корректор А.С. Барминова
компьютерная верстка А.В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала «Вестник МГОУ»
105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98
тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31
e-mail: vest_mgou@mail.ru
Сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 5,5, усл. п.л. 5,5.

Подписано в печать 00.00.2015. Заказ № 2015/12-15.

Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а