

**Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена**

**ГЕРЦЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В ОБРАЗОВАНИИ**

Материалы I Международной научно-практической конференции
(часть 2)

Санкт-Петербург
2018

УДК 159.9
Г41

Публикуется за счет средств Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 18-013-20059

Материалы публикуются в авторской редакции

Рецензенты:

Антонова Н.А., к.пс.н., старший научный сотрудник Института психологии РГПУ им. А.И. Герцена

Дубровский Р.Г., к.соц.н., научный сотрудник Института психологии РГПУ им. А.И. Герцена

Ерицян К.Ю., к.пс.н., научный сотрудник Института психологии РГПУ им. А.И. Герцена

Г41 Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы I Международной научно-практической конференции (10-11 октября 2018 г., Санкт-Петербург) / Под общей редакцией Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой. В 2-х частях. Часть 2. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 284 с.

ISBN 978-5-8064-2591-2
978-5-8064-2593-6

Материалы сборника отражают тематику и содержание докладов, представленных в рамках I Международной научно-практической конференции «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании». В материалах освещаются актуальные проблемы психологии образования: обучение и воспитание в современных социокультурных условиях; психологическая безопасность образовательной среды; личность как субъект образовательной деятельности на различных этапах жизненного пути; психология современного педагога; профессиональная подготовка психологов для психологических служб системы образования; психологическая подготовка педагогов; научная обоснованность технологий, применяемых в работе психологических служб системы образования и т.д. В сборнике представлены материалы теоретических и эмпирических исследований, в которых раскрываются эти, а также многие другие вопросы, решение которых имеет большое значение для развития теории и практики психологии образования.

УДК 159.9

ISBN 978-5-8064-2591-2
978-5-8064-2593-6

© Коллектив авторов, 2018
© Издательство РГПУ им. А.И. Герцена

Содержание

Раздел 6. Личность как субъект образования на различных этапах жизненного пути и проблемы психологии воспитания

<i>Бычкова М.В.</i> Индивидуально-психологические особенности феномена прощения у студентов будущих психологов	5
<i>Дворецкая М.Я.</i> Отечественное образование и нравственные основания психологии ценностного сознания в свете учения Аристотеля о «благих» и «добродетели»	11
<i>Дубровина И.В.</i> Культурное взаимодействие семьи и школы как условие развития личности школьника	17
<i>Коржова Е.Ю., Ильина Е.В.</i> Особенности представлений о себе студентов с одинаковыми типами субъект-объектных ориентаций и разным уровнем рефлексивности	29
<i>Коржова Е.Ю.</i> Образование в контексте жизненного пути личности	35
<i>Кузьмина К.А., Редина А.В., Дроздов Н.А.</i> Профессиональное самоопределение учащихся лица в рамках подготовки к непрерывному образованию	41
<i>Лебедева Р.В., Веселова Е.К.</i> Особенности морального выбора и содержание идентичности личности у студентов вуза с различными типами жизненных ориентаций	48
<i>Паттурина Н.П., Паттурина С.В.</i> Переживание зависти как отражение возможностей жизненного выбора	55
<i>Проект Ю.Л.</i> Временная перспектива города в представлениях студентов санкт-петербургских вузов	61
<i>Рафикова В.А.</i> Опыт переживания жизненного выбора на примере студентов высших учебных заведений	67
<i>Рудыхина О.В.</i> Особенности самоактуализации у студентов педагогического вуза с разными показателями субъектной жизненной позиции	74

Раздел 7. Психология современного педагога

<i>Калашишникова М. Б.</i> Аутопсихологическая компетентность учителя как условие психологической безопасности учащихся	81
<i>Коваль Н.А.</i> Роль преподавателя в формировании духовно-профессиональных качеств будущих специалистов	87
<i>Лисовская Н.Б.</i> Наставничество в системе адаптации молодого специалиста в образовательном учреждении	93
<i>Матюшина М.Г.</i> Значимость развития личностных ресурсов субъективного благополучия у преподавателей высшей школы	97
<i>Наумова М.В., Боровкова Т.Н., Микаилова И.Е.</i> Субъектная готовность учителя к формированию метапредметной компетентности школьников в начальной и средней школе	106
<i>Пищик В.И.</i> Социально-психологические предикторы стилей взаимодействия педагогов и студентов, различных поколений	111
<i>Поссель Ю.А., Чжао Ч.</i> Ролевые ожидания и установки в педагогическом взаимодействии студентов и преподавателей России и Китая	117
<i>Ткаченко И.В.</i> Психолого-педагогическая подготовка учителя начальной школы в свете внедрения профессионального стандарта педагога	124
<i>Углова А.Б.</i> Нарративный подход в понимании проблем профессиональной самореализации молодых педагогов	128
<i>Ярышева А.А., Кожемякина О.А., Ярышева П.А.</i> Особенности профессиональной идентичности молодых педагогов специального образования	134

Раздел 8. Проблемы профессиональной подготовки психологов образования

<i>Акопов Г.В., Белоус А.В.</i> Опыт постановки и преподавания курса психологии сознания в СГСПУ	139
<i>Иоффе Е.В.</i> Компетентность психологов в вопросах сексуальной социализации детей и подростков	145
<i>Клементьева М.В.</i> Рефлексивные технологии регуляции проектной деятельности в контексте профессионального образования психологов	151
<i>Кондакова И.В.</i> Представления о терпении как личностном ресурсе у студентов-психологов	157
<i>Кораблина Е.П.</i> Формирование профессионально важных качеств психолога-консультанта в процессе подготовки	162
<i>Маленов А.А.</i> Психологическое образование в зрелом возрасте: ресурсная модель	167
<i>Пашкин С.Б.</i> Психологическая культура в профессиональной служебной деятельности как фактор профессионального развития личности	174
<i>Фельдман И.Л.</i> Анализ развития самопознания студентов-психологов	181

Раздел 9. Психологические технологии в образовании

<i>Алексеева Е.В., Захарова М.Д.</i> Диагностика клипового мышления: проблемы и перспективы	186
<i>Беляева С.И.</i> Применение техники совместного рисования в психопрофилактической работе с семьями подростков с делинквентным поведением	192
<i>Василенко Т.Д.</i> Формирование личности профессионала в рамках деятельности психологического центра вуза	200
<i>Воюшина Е.А.</i> Развитие метакогнитивных способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством наглядного моделирования познавательной деятельности	208
<i>Гусева Ю.Е.</i> Отношение родителей к игровой деятельности детей	215
<i>Духновский С.В.</i> Диагностика и профилактика дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса	221
<i>Перевёрткина М.С., Золотарёва М.Д.</i> Технология индивидуализации обучения иностранному языку учащихся с заболеваниями, ограничивающими срок жизни	229
<i>Кондрашова В.О.</i> Межпоколенный социализирующий диалог как ресурс ценностного потенциала личности ребенка	236
<i>Меньшикова Л.В.</i> Значение теоретических оснований для создания психологической службы в вузе	244
<i>Пархоменко О.Г., Фомина Н.М.</i> Диагностика профессиональной идентичности студентов	250
<i>Prusak A.B.</i> "Correspondence with professor": a didactic reflective tool for self-help in identifying and overcoming scholastic difficulties, and forming a new positive self-image	254
<i>Суннатова Р.И., Сергеев А.А., Амосова Е.Н.</i> Экспресс – диагностика групп риска обучающихся 7 – 11 классов: возможности опросника и перспективы применения	266
<i>Чежина Я.В.</i> Школьный психолог как медиатор конфликтов между педагогами и учащимися	275

Раздел 6. ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ

НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ И ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

Индивидуально-психологические особенности феномена прощения у студентов будущих психологов

Бычкова М.В.,

ведущий инженер научно-исследовательской лаборатории социальной поддержки личности, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, bychkova81@mail.ru.

Аннотация: В статье предлагаются результаты эмпирического исследования представлений о прощении у студентов-психологов и студентов-педагогов, обучающихся в педагогическом вузе. Изучению этого психологического феномена были посвящены работы как зарубежных (Р. Энрайт, М. Сантос, Р. Аль - Мабук, Э.А. Гассин), так и отечественных ученых (концепция саногенного мышления Ю.М. Орлова, психология и педагогика ненасилия В.Г. Маралова, В.А. Ситарова). Хотелось бы отметить, что феномен прощения был достаточно хорошо представлен в трудах дореволюционных отечественных мыслителей (В.А. Снегирев, В.В. Зеньковский, А.А. Ухтомский). Возникновение новых понятий в психологии, таких как толерантность, призванных заполнить вакуум представлений о ненасильственном поведении, указывают на актуальность исследования феномена прощения. Особое внимание в статье уделяется описанию результатов эмпирического исследования, в котором приняли участие студенты-психологи и контрольная группа студентов-педагогов РГПУ им.А.И. Герцена, 2 курс, в возрасте от 18 до 22 лет (всего 65 чел.). Для изучения представлений о психологическом феномене «прощения» у студентов-психологов была разработана авторская анкета, состоящая из вопросов с закрытыми и открытыми ответами. Результаты анкетирования были подвергнуты контент-анализу, позволившему выделить категории представлений о прощении у студентов-психологов и студентов-педагогов, а также категории контент-анализа их представлений о человеке легкопрощающем и непрощающем. Выделенные категории были обработаны и подвергнуты кластерному анализу, подробное описание результатов которого и представлено в данной статье. Нам удалось выявить существенные различия в представлениях студентов-психологов и студентов-педагогов о прощении, что позволило сделать вывод, что представления о прощении студентов-психологов и студентов педагогов существенно различаются. Представления студентов-психологов отличаются недифференцированностью смыслового содержания понятия «прощение», но в тоже время присутствием довольно зрелых навыков поведения в проблемных ситуациях. В представлении студентов-педагогов прощение - целостное и дифференцированное понятие, непосредственно связанное с поведением.

Ключевые слова: феномен прощения, студенты-психологи, студенты-педагоги, человек – прощающий, проблемные ситуации, личностные особенности, конфликты.

В современном мире человеку приходится сталкиваться с ростом социальной напряжённости, усилением нетерпимости, непониманием на работе, в семье и т.д. Конфликтных ситуаций в жизни человека становится все больше и больше.

Прощение является одним из эффективных способов решения конфликта. Правда, в отечественной культуре и традиции принято считать,

что простить может только человек обладающий кротостью, смирением, любовью, жертвенностью и другими нравственными качествами. Изучение феномена прощения осложняется многогранностью и широтой интерпретации смыслового содержания самого понятия. Оно используется как в обыденном разговорном языке, так и в литературных, религиозных, философских текстах, где его содержание понимается неоднозначно.

«Прощение» в русском языке берет начало от производного слова «простой» - пустой, подчёркивает значение освобождения (опростать от вины, греха, от кары, от взыскания). Простить – отпустить кому-то повинность, примириться сердцем, не питая вражды за обиду, переложить гнев на милость, миловать [1].

Слова «простить», «извинить» в английском, французском и немецком языках указывает на отказ от желания наказывать, обвинить, уличить, на дарение прощённому свободы от обязательств, на полноту этого дарения [1].

Примерно так же толкует это понятие С.И. Ожегов. У него слово «прощать» соотносится с древнерусским словом «проща», а другое – «отпускать на свободу» [3, с.124].

По мнению В. Даля, «прощение» происходит от слова «простой», что значит «порожний», «пустой». Само же слово «прощать» означает - делать простым от греха, вины, долга; освободить от обязательства, кары, миловать. Ещё одним любопытным значением этого слова является освобождать от мук, страданий, болезни; исцелять, успокаивать. В самом высоком смысле прощение, снимает чувство вины, освобождает повинившегося от возможной негативной реакции со стороны пострадавшего, от собственных угрызений совести, расчищает место для чего-то нового, может быть конструктивного, например, благодарности [2, с. 243].

Таким образом, простой – значит прямой, а прощать – выпрямлять; смысл прощения состоит в том, чтобы «выпрямить» человека и «выпрямить» его путь, помочь другому человеку измениться. У данного понятия существует и другой смысл: по–гречески оно означает «освободить пленных». Смысл дарования человеку свободы – и по отношению к тому, кто прощает, и по отношению к тому, кого прощают, - так же один из главных смыслов прощения [4]. Интересно, что если в греческой традиции «прощал», как правило, Бог, то в нашей отечественной – «прощает» человек, и «прощающий других людей человек наделяется равной с Богом действительной способностью» [5, с. 14]. В христианской этике суть прощения заключается в том, что человек должен прощать всех, по любви. Прощение, есть проявление высшего милосердия, как «исцеления» и «отпущения на свободу» [7].

В конце XX в. понятие «прощение» становится предметом достаточного числа этико-психологических исследований, так как появляется запрос от психотерапевтов, работающих с конкретными проблемами, решение которых позволяло восстановить отношения с близкими людьми после

нанесённой ими обиды (оскорбления, унижения, измены и т.д.), либо с целью реабилитации людей, психика которых оказалась травмирована нанесением непоправимого ущерба другими людьми (намеренное разорение, нанесение увечья человеку или его родным и т.п.).

Первые теоретические и эмпирические исследования, посвящённые изучению феномена прощения, были проведены зарубежными психологами. Одни рассматривают прощение как личностный смысл (В. Франкл), другие как исцеление (Э. Фромм), третьи как принятия другого (Ю. Орлов), иные как активное преодоление негатива по отношению к обидчику и развитие к нему позитивной ориентации (Гассин) [6].

Д. Мабои считал прощение личностным свойством. Этому же мнению придерживался Р. Эммонс, описывающий прощение как личностный конструкт, характеризуемый такими качествами, как: восприимчивость к обстоятельствам, смягчающим злобу, управление эмоциями, эмпатия, смирение, готовность воздавать добром и желание находиться в гармоничных отношениях с другими. Его интересовали те личностные свойства, которые могли бы «предсказать», спрогнозировать возможность прощения.

Благодаря этим исследованиям западные психотерапевты (Р. Уолш, Б. Якобсен, Р. Энрайт, Э. Гассин) получили возможность работать с проблемой преодоления обиды.

Современные отечественные психологи, изучая этот феномен пришли к выводу, что прощение есть принятие другого. Для освобождения от обиды нужно безусловное прощение, которое возможно только при любви, принятии другого таким, какой он есть.

В ходе исследования была предпринята попытка изучить на эмпирическом уровне некоторые аспекты феномена прощения, а именно, представления о прощении у студентов-психологов в сравнении с представлениями студентов-педагогов. В центре исследования находилось изучение характера взаимосвязей представлений о прощении, а также смежных представлений о человеке прощающем и человеке не прощающем с ценностными ориентациями и личностными особенностями у студентов. При этом предварительно был проанализирован значительный объем литературных источников, показавший, что при наличии интереса к данной проблематике начиная с древности на конкретно-психологическом уровне данная проблема фактически не разработана, а выводы отдельных психологических подходов противоречивы.

Были сделаны следующие выводы:

1. Представления о прощении студентов-психологов и студентов педагогов существенно различаются при стремлении представителей обеих выборок раскрыть прощение как ориентацию на другого человека. Представления студентов-психологов отличаются недифференцированностью смыслового содержания понятий, но в то же время отражением довольно зрелых навыков поведения в проблемных ситуациях. Такое расхождение теоретического знания и практического поведения в ситуа-

циях прощения свидетельствует о недостаточной личностной зрелости и недостаточно зрелом мировоззрении (рис. 1). В представлении студентов-педагогов прощение - целостное и дифференцированное понятие, непосредственно связанное с поведением (рис. 2). Это свидетельствует о большей личностной зрелости студентов-педагогов, о наличии развитой рефлексии как по отношению к себе, так и к окружающим людям; соотнесение представлений о жалости с силой характера, подтверждает наличие у них целостного образа прощения других людей.

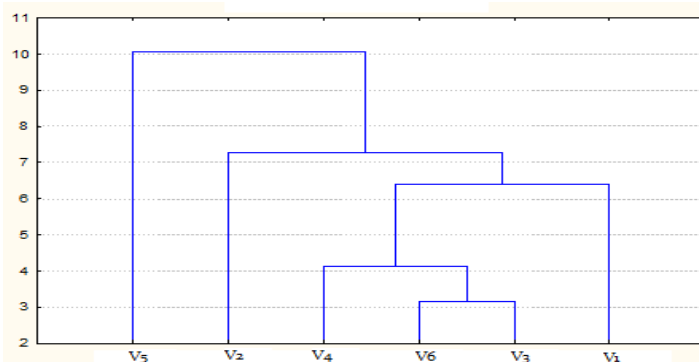


Рис.1. Представления о прощении у студентов – психологов (V1- обретение целостности и гармонии; V2- способ единения с собой и с миром; V3- проявление жалости; V4 – слабость характера; V5 – ориентация на других; V6 – сила характера).

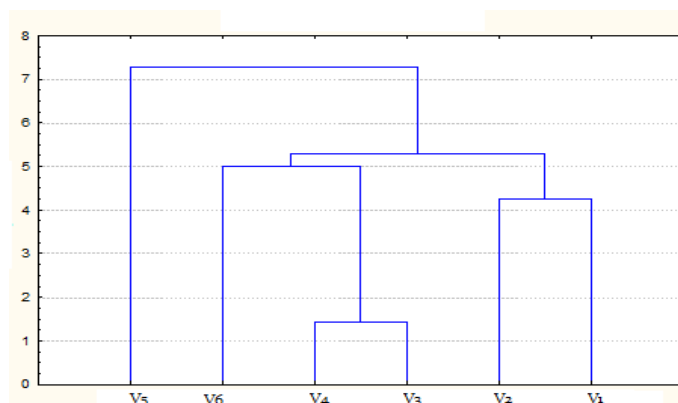


Рис. 2. Представления о прощении у студентов – педагогов (V1- обретение целостности и гармонии; V2- способ единения с собой и с миром; V3- проявление жалости; V4 – слабость характера; V5 – ориентация на других; V6 – сила характера).

2. Ценности студентов-психологов и студентов-педагогов существенно различаются по ряду параметров: для студентов-психологов более значимы активность жизненной позиции, познание, развитие, но менее значимы ценности любви и счастливой семейной жизни (табл. 1).

Таблица 1.

*Наиболее и наименее значимые ценности (средние ранги ценностей)
студентов-психологов и студентов-педагогов*

Студенты-педагоги		Студенты-психологи	
Наиболее значимые ценности			
Любовь	3,34	Активная деятельная жизнь, здоровье, независимость	6,3
Здоровье	4,35	Любовь	6,5
Счастливая семейная жизнь	4,75	Жизнерадостность	6,6
Наименее значимые ценности			
Счастье других	15,27	Непримиримость к недостаткам в себе и в других	14,5
Красота природы и искусства	14,1	Счастье других	13,36
Общественное признание	13,34	Развлечение	13,2

3. Студенты-психологи в большей степени, чем студенты-педагоги, склонны к сотрудничеству в ситуации конфликта.

4. Студенты-психологи по сравнению со студентами-педагогами более добросердечны, более склонны к абстрактному мышлению, более доминантны, более обязательны, более подозрительны.

5. Студенты-педагоги более склонны к представлению о прощении как о силе характера, чем студенты-психологи. Студенты-психологи в большей мере, чем студенты-педагоги, считают, что человек «легко прощающий» скорее неконфликтен, чем наоборот. Также студенты-психологи более часто думают, что умеющие прощать люди являются «идеалом». Человек, не склонный к прощению, представляется психологами более редко мстительным, но более часто – обидчивым и в то же время наделённым волевыми качествами.

6. Представления студентов-психологов отразили большее количество значимых взаимосвязей представлений о феномене «прощения» с личностными характеристиками, ценностными ориентациями и пр. Возможно, это связано с профессиональной склонностью к самоанализу и более «ветвистой» структурой личности. Характеристики представлений о человеке-прощающем и человеке-непрощающем также в большей мере связаны с личностными особенностями и ценностными ориентациями у студентов-психологов, чем у студентов-педагогов, причём преимущественно по отношению к образу «человека непрощающего». В этом отражается их личная вовлеченность и заинтересованность проблемой прощения, а с другой стороны, конфликтность представлений об этом феномене, так как среди негативных характеристик встречается позитивная «волевой», которая отрицательно связана с эмоциональной неустойчивостью.

В результате проведенного исследования выявилось, что, действительно, существуют различные точки зрения у студентов на искомый феномен, причем различия весьма существенны в зависимости от профессиональной специфики. Имеются различия и в ценностных ориентациях, и в личностных особенностях выборок студентов, а также в связях этих пси-

психологических качеств с представлениями о прощении. Представления психологов о прощении в большей мере обусловлены их личностными характеристиками и ценностными ориентациями, но в то же время более противоречивы и внутренне конфликтны.

Полагаем, что в дальнейшем необходимо продолжить исследование психологических аспектов феномена прощения. Необходима и актуальна разработка обучающих техник, упражнений для оказания помощи личности в этом трудном, но возможном деянии – бескорыстном даровании прощения человеку.

Исследование понятия прощения в дальнейшем может внести вклад в психологию межличностных отношений и практику психологической помощи. На основе предполагаемых исследований можно будет разработать методику обучения умениям даровать прощение, а как следствие – саморегуляции эмоциональной сферы и гармонизации межличностных отношений.

Литература:

1. Бим-Бод Б.М. Психология и педагогика. Просто о сложном. [Электронный ресурс] / Бим-Бод Б.М. - Электрон. текстовые дан. – Москва: [б.и.], 2008. Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/psychology__education_popular_presentations.pdf
2. Даль В.Д. Толковый словарь живого великорусского языка Том 3 (П). М. «Русский Мир». 1982. с. 513
3. Орфографический словарь русского языка под редакцией С.И. Ожегова. 2 том М. Сезам-маркетинг. 1998 г. с. 124.
4. Кочетков Георгий (Священник). Что такое прощение. Молитвенно-проповедническая встреча («воскресник») // Православная община. 1999. №49. С. 9 (https://pravoslavnaia-obshina.ru/ebook/PO_n49.pdf)
5. Томильцева Д.А. Опыт прощения: социально-философский анализ [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. философ. наук (09.00.11) / Томильцева Дарья Алексеевна; кафедра социальной философии ГОУ ВПО «Уральский государственный университет им. А. М. Горького». Екатеринбург, 2010. 26 с.
6. Чернышова Т. Феномен «прощения» в психологии супружеских отношений [Электронный ресурс]. Белгород: [б.и.], 2015. Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/34737/>, свободный.
7. Шевкунов Тихон (Архимандрит). О прощении и о главном в великом посту. Слово в Прощеное воскресенье 26 февраля 2012 года [Электронный ресурс] / Арх. Тихон (Шевкунов). Электрон. текстовые дан. Москва: [б.и.], 2012. Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/51804.html>, свободный.

Bychkova M. V. Individually-psychological features of the phenomenon of forgiveness from the students future psychologists

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the ideas of forgiveness of students-psychologists and students-teachers studying at the pedagogical University. The study of this psychological phenomenon was devoted to the work of foreign (R. Enright, M. Santos, and R. al - Mabuk, E. A. Gassin) and domestic scholars (the concept of sanogenic thinking Yu. M. Orlov, psychology and pedagogy of non-violence, V. G. Maralova, V. A. Satarova). I would like to note that the phenomenon of forgiveness was well represented in the works of the Russian pre-revolutionary thinkers (V. Snegirev, V. V. Zenkovsky, A. A. Ukhomsky). The emergence of new concepts in psychology, such as tolerance, designed to fill

the vacuum of ideas about nonviolent behavior, indicate the relevance of the study of the phenomenon of forgiveness. Particular attention is paid to the description of the results of empirical research, which was attended by students-psychologists and a control group of students-teachers of RSPU. 2 course, aged from 18 to 22 years (total 65 people). The author's questionnaire consisting of questions with closed and open answers was developed for studying of representations about psychological phenomenon of "forgiveness" at students-psychologists. The results of the survey were subjected to content analysis, which allowed to identify the categories of ideas about forgiveness among students-psychologists and students-teachers, as well as the category of content analysis of their ideas about the person easily forgiving and unforgiving. The selected categories were processed and subjected to cluster analysis, a detailed description of the results of which is presented in this article. We were able to identify significant differences in the views of students-psychologists and students-teachers of forgiveness, which led to the conclusion that the concept of forgiveness of students-psychologists and students of teachers differ significantly. The ideas of students-psychologists differ in the undifferentiated semantic content of the concept of "forgiveness", but at the same time the presence of quite Mature skills of behavior in problem situations. In the view of students-teachers forgiveness is a holistic and differentiated concept directly related to behavior.

Keywords: phenomenon of forgiveness, students-psychologists, students-teachers, people – forgiving, problem situations, personal characteristics, conflicts.

**Отечественное образование и нравственные основания
психологии ценностного сознания
в свете учения Аристотеля о «блага» и «добродетели»**

Дворецкая М.Я.,

профессор, доктор психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия,
dvoretskaya.marianna@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена осмыслению особенностей становления ценностного сознания, в свете учения Аристотеля о благе и нравственности, что позволяет, используя философские основания аксиологии более полно осознать психологический механизм формирования нравственных ценностей, столь важных для развития личности в современном образовании. Показано, что ценность «блага» и «добродетели» в учении Аристотеля имеют когнитивный и эмоционально-волевой компоненты, это требует разных методов обучения и воспитания нравственной личности. Раскрывается влияние этических воззрений Аристотеля на восточно-христианских мыслителей эпохи Средневековья, определивших на тысячелетие содержание и развитие отечественного образования. Дается понимание отечественными мыслителями ценности, как субъективно-объективной реальности. Ценность не обладает принудительной силой, но она неотъемлемая часть процесса целеполагания и целедостижения, благодаря тому, что способна порождать эмоции. Качество эмоций зависит от процесса формирования личности, определяемого принятым ею идеалом. Система ценностей по мере развития претерпевает определенные изменения не только по содержанию, но и по своему месту и роли в структуре жизнедеятельности. Это обусловлено, принадлежащей только человеку возможности, произвольно изменять идеальный образ на протяжении всей жизни. Изначально ценности проявляются в виде эмоциональных реакций на последствия поведения, нарушающего или осуществляющего внутренние нормы совести. Собственно, осознанной ценности в это время еще нет, она только зарождается и впервые начинает опознаваться в специфической для нее форме в виде правил поведения, характерных для определенной ситуации. Эти правила вырабатываются ребенком в результате при-

обретения практического жизненного опыта, когда осуществленное им поведение получает оценку со стороны взрослых. Образование XXI века нуждается в современных методах воспитания нравственной личности, владеющей чувством меры и ответственности, мудростью и рассудительностью, стрессоустойчивостью, умеющей осуществлять нравственный выбор, что требует понимания психологических оснований нравственного воспитания. Главное достоинство нравственного воспитания – ориентация на совесть при овладении свободой нравственного выбора.

Ключевые слова: ценностное сознание, ценность, совесть, нравственность, добродетель, «мыслительные» и «нравственные» добродетели, воля, страсть, благо.

Актуальность и исходные положения. Образование XXI века нуждается в современных методах воспитания нравственной личности, владеющей чувством меры и ответственности, мудростью и рассудительностью, стрессоустойчивостью, умеющей осуществлять нравственный выбор, что требует понимания психологических оснований нравственного воспитания. Главное достоинство нравственного воспитания – ориентация на совесть при овладении свободой нравственного выбора [2].

Ценности призваны упорядочить жизнь человека в социуме. Они являются критерием для осмысленного поведения, благодаря им осуществляется идентификация личности с онтологическим пространством культуры, где важная роль отводится сознанию. Так как «сознание есть онтологический атрибут, определяющий способность человека быть субъектом формирования пространства собственной жизнедеятельности»[5].

Ценностное сознание вновь становится предметом все более пристального научного анализа, что связано с интересом к процессу формирования ценностей. Однозначного понимания и определения ценностное сознание в научном контексте не имеет. Одни уравнивают ценности и ценностное сознание, другие их разграничивают [4]. Так философы, рассматривая ценностное сознание в рамках предмета аксиологии, считают, что без ценностных ориентаций человек не может жить в мире, так как они составляют важнейшие элементы внутренней структуры личности, позволяющей отделять значимое от незначимого, образуя «ось сознания» [7]. Ценностные ориентации важны для личности не менее чем онтологические и гносеологические представления. Ценностное сознание личности – это «некоторая совокупность установок и ориентаций на определенные общественные ценности – идеалы, нормы, традиции, обычаи. Содержание ценностного сознания личности определяется многими факторами, среди которых главную роль играют ценностные системы общества и особенности личности. Индивидуальные системы ценностей представляют собой конкретное, подвижное, иерархизированное образование, включающее определенную совокупность усвоенных субъектом общественных ценностей, то есть совокупность мировоззренческих, политических, нравственных убеждений, определенных устойчивых привязанностей и принципов поведения», - считает Е.В. Соцкая [8].

Особенностью ценностного сознания является то, что оно определяет всю систему отношений человека с миром и с окружающими его людьми. Содержание ценностного сознания зависит от многих факторов, не последнюю роль при его формировании оказывает содержание смысла жизни, сознательно избираемого человеком [3]. Все что способствует реализации жизненного смысла – есть добро, все, что мешает его осуществлению – зло. Поэтому наличием и содержанием смысла жизни оценивается нравственная зрелость личности. Это обусловлено еще и тем, что важная роль в реализации смысла жизни отводится ценностям, определяющим содержание и становление ценностного сознания.

Как это не удивительно, но предметом систематического философского анализа ценностное сознание стало лишь с середины XIX века, что послужило началом для появления целого направления в философии – аксиологии. До этого времени ценности изучались и описывались в этике, ставшей одним из важных разделов практической философии еще в Древней Греции, благодаря Аристотелю.

Его труд «Никомахова этика» впервые позволил человечеству осознать, что благо – это цель, осуществляемая в поступке. Он разделил блага, доступные человеку на три вида: внешние, относящиеся к душе и относящиеся к телу. При этом истинным благом Аристотель считал то, которое имело отношение к душе и ее деятельности, уравнивая его представлению о счастье. Видя сущность человека в деятельности души, он утверждал, что его назначение – добродетельность, а главное преимущество, по отношению ко всему природному миру, заключается в овладении добродетелью. Ценностное сознание, в понимании Аристотеля, – есть деятельность души, сообразная с добродетелью, если добродетелей несколько – то сообразно наилучшей и наиболее совершенной. Но содержание счастья (блага), как считал Аристотель, может быть разным: для одних – добродетель, для других – мудрость, для третьих – удача и внешнее благосостояние. Поэтому он задается вопросом, а где истинное счастье? И отвечая на этот вопрос он приходит к мысли, что истинное счастье в добродетели. Описывая добродетельного человека, Аристотель наделял его умением стойко переносить несчастья, здравомыслием, неспособностью совершать дурные поступки. Добродетель Аристотель понимал двояко, с одной стороны, он выделяет «мыслительные» (*dianoaikai*) добродетели – мудрость, сообразительность и рассудительность; а с другой, щедрость и благоразумие – нравственные добродетели. Первые появляются благодаря обучению, вторые – воспитанию. Чувство меры – это залог стяжания добродетели, ее основание. Определить наличие добродетели в человеке, по мнению Аристотеля можно только по испытываемым им чувствам – удовольствия и страдания. Платон считал, с самого детства надо вести к тому, чтобы наслаждение и страдание доставляло то, что следует; именно в этом состоит правильное воспитание. Изучая сущность добродетели, Аристотель приходит к выводу, что нравственная добродетель – «это способность поступать

наилучшим образом [во всем], что касается удовольствий и страданий, а порочность – это ее противоположность»[1, с. 6].

С детства в ребенке воспитывается стремление к удовольствию и избегание страдания, но добродетель рождается там, где труднее. В душе человека, по мнению Аристотеля присутствует: страсть, способность и устой. Добродетель он относит к нравственным устоям, ее основная характеристика – наличие чувства меры, умение попадать в цель, благодаря умеренности. Добродетель всегда произвольна, как и грех. Добродетель - это обладание серединой между двумя пороками, один из которых состоит в избытке, а другой - в недостатке. Так как добродетель произвольна, то она соотносится с целью, которую человек определяет для себя сам.

Аристотель писал, что человек сам является виновником своих целей, так как ставит их перед собой сознательно. Следовательно, он сам определяет содержание добродетели. Произвольны не только добродетели, но и пороки. Поэтому, человек несет полную ответственность за избранную им цель. Добродетельным является тот, кто обращает свою добродетель не на себя, а на другого, ибо – это трудное дело, считал Аристотель.

Начало любого поступка – это сознательный выбор, являющийся причиной действия, в то время как источник сознательного выбора - есть стремление и суждения, в основании которых находится цель. Поэтому сознательный выбор невозможен вне мысли и нравственных устоев, определяемых личностью человека. Если цель - это предмет желания, а средства к цели - предмет принятия решения и выбора, то стать добродетельным человек не может без участия воли, в то время как совершать худые поступки он может, игнорируя волю.

Нарушение внимания, есть следствие слабой воли и в целом пассивной жизни, человек по распушенности совершает зло, либо проводит время жизни в пьянстве, бездельи. Аристотель считал, что если человек стал распушенным, упустив возможность воспитать себя, то это уже невозможно исправить. Если поступок всегда произволен, то нрав человека, его устои - воспитываются, они непродолжительное время во власти человека, а потом их трудно изменить, хотя человек может использовать их произвольно. Рассматривая человеческие страсти как болезнь души, Аристотель приходит к выводу, что распушенность и невоздержанность человека – это следствие плохого воспитания. Неисцельность страсти связана с тем, что человек неспособен раскаяться, так как он не видит причин для покаяния, не расценивает свои страсти как следствие личного, сознательного выбора. Согласно Аристотелю, мир в целом с любовью стремится к Богу как своей конечной цели [1]. Воззрения Аристотеля оказали существенное влияние на становление европейской этики и психологии. Но прежде христианство открыло миру уникальную ценность жертвенной любви, неведомой древнему миру.

Христианскими мыслителями учение о ценностях было принято рассматривать в совокупности представлений, где важное значение отводи-

лось богословию и антропологии. Но так как в древнем мире не было однозначного учения о Боге, то представлений о ценностях было много, а их содержание часто находилось в противоречивом состоянии, что мало способствовало решению экзистенциальных, социальных проблем. Когда восточно-христианские мыслители приступили к описанию закономерностей становления духовной жизни человека, то, многообразие представлений о ценностях упразднилось благодаря догматическому учению. «Ценность – есть нечто всепроникающее, определяющее смысл и всего мира в целом, и каждой личности, и каждого события, и каждого поступка. Всякое малейшее изменение, вносимое в мир каким бы то ни было деятелем, имеет ценностную сторону и предпринимается не иначе как на основе каких-либо ценностных моментов и ради них» [6, стр. 5]. Представление о ценности выражает общественную сущность бытия вещи, относящейся к материальной и духовной культуре. А так как нормативные ценности базируются на совести, то в процессе жизни происходит либо их осознание и принятие, либо игнорирование и отторжение, что определяется внешними условиями развития ребенка. «С практической стороны ум открывается в совести. <...> Разлагая идею доброго на понятия и правила практического разума и прилагая их к жизни, совесть возвещает нам, что должно делать и чего не должно, возбуждает и к добру и отвращает от зла, производит над ними свой суд и определение, и, наконец, или одобряет, или осуждает нас, или исполняет нас радостью, или поражает стыдом, раскаянием и страхом <...> нет ни одного человека, который бы не слышал и не познавал себе ее голоса» [9, стр.15].

Поэтому у восточно-христианских мыслителей ценности - это субъективно-объективная реальность. В мировоззрении взаимообусловлены познание предмета и ценностное отношение к нему. Ценность не обладает принудительной силой, но она неотъемлемая часть процесса целеполагания и целедостижения, благодаря тому, что способна порождать эмоции. Качество эмоций зависит от процесса формирования личности, определяемое принятым ею идеалом. Система ценностей по мере развития претерпевает определенные изменения не только по содержанию, но и по своему месту и роли в структуре жизнедеятельности. Это обусловлено, принадлежащей только человеку возможностью, произвольно изменять идеальный образ на протяжении всей жизни [3].

На первых порах ценности существуют только в виде эмоциональных реакций на последствия поведения, нарушающего или осуществляющего внутренние нормы совести. Собственно, осознанной ценности в это время еще нет, она только зарождается и впервые начинает опознаваться в специфической для нее форме в виде правил поведения, характерных для определенной ситуации. Эти правила вырабатываются ребенком в результате приобретения практического жизненного опыта, когда осуществленное им поведение получает положительную или отрицательную оценку со стороны взрослых. Если оценка поведения ребенка взрослым соответству-

ет нормам совести, то происходит формирование нравственного ценностного сознания. Но кроме оценок поведения со стороны взрослых, в душе ребенка, в разной степени выраженности, присутствует оценивающий «голос» совести: «Она произносит нелицемерный суд над нашими делами.<...>который не может быть обманут или оболещен, и от которого укрыться никто не может» [9, с. 16]. Но так как «в настоящем состоянии рода человеческого естественное чувство добра не может служить верным руководителем на пути нравственной жизни <...> необходимо внешнее положительное начало. <...> Таким началом христианской нравственности должно признавать любовь»[9, 38-39].

У каждого человека со временем появляется индивидуальная иерархия ценностей - основанием которой может быть религиозное или философское мировоззрение. Если содержание мировоззрения, не противоречит естественному нравственному закону – совести, то у его носителя наблюдается постепенное становление духовно-нравственной сферы личности. «Совершенство нравственности в христианине зависит от ясного понимания им нравственных законов и нравственных требований, и применения их к жизни»[10, с. 2]. Главное достоинство нравственного воспитания – ориентация на совесть при овладении свободой нравственного выбора. По мере формирования и совершенствования личности нравственный выбор теряет свою трагическую напряженность, потому что вся жизненная энергия и весь жизненный смысл утверждаются в предпочтении нравственной ценности любви.

Литература:

1. Аристотель. Никомахова этика. М. Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 1997. 73 с.
2. Дворецкая М.Я. История 7-й гимназии и проблемы отечественного образования. история седьмой мужской гимназии Санкт-Петербурга. СПб., 2014. 544с.
3. Дворецкая М.Я. Смысложизненное самоопределение личности в контексте учения об эталонном образе и идеале // Интегративная психология жизненного пути. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. С. 85-99.
4. Есикова Т.В., Дворецкая М.Я. Развитие нравственности и правового сознания студента в процессе взаимодействия с преподавателем. / В сборнике: взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: проблемы и перспективы / Сборник с научни доклады .София. Болгария. 2017. С. 202-206.
5. Калашников В.Г. Сознание: контекстный подход // Психология человека в современном мире. Том 2. Проблема сознания в трудах С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одаренность (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г.). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 408 с.
6. Лосский Н.О. Ценность и бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей. Париж, 1931. 135 с.
7. Мирошников Ю.И. Новые идеи в аксиологии и анализе ценностного сознания. Философские проблемы науки и культуры. Вып. 4. Екатеринбург, 2006. 427 с.

8. Соцкая Е.В. Понятие ценностного сознания. Электронный ресурс: http://www.stavedu.ru/_docs/pdf/vuz-chursin/_confer/cyclesX/4/33.pdf
9. Солярский П. прот. Нравственное Православное Богословие. Санкт-Петербург, 1901. 358с.
10. Прот. Иоанн Халколиванов. Православное Нравственное Богословие (для семинарий). Самара, 1875. 329 с.

Dvoretzkaya M.Ya. Domestic education and moral grounds of Psychology of Value Conscience in a view of Aristotle's teaching of "good" and "virtue".

Abstract. The article is dedicated to thinking on the characteristics of the emergence of value conscience in a view of Aristotle's teaching of good and ethics, which allows us, by using philosophical grounds of Axiology, to understand psychological mechanism of the development of moral values more thoroughly, for these values are so important for the personality development in modern education. The author shows that the value of "good" and "virtue" in Aristotle's teaching have cognitive and emotional-volitional components; it requires different methods of education and upbringing of moral personality. The article discloses Aristotle's ethical ideas influence on Eastern Christian thinkers of the Middle Ages, who determined content and development of domestic education for thousand years. The domestic thinkers' understanding of value as subjectively objective reality is given. The value does not possess compulsory power but it is an integral part of the goal setting and goal achieving process, because it is capable of giving rise to emotions. The quality of emotions depends on the process of personality development, which is defined by the person's ideal. As the value system improves, it undergoes some certain changes not only in its content, but in its place and role in the structure of vital activity. This is due to inherent only to human ability to change an ideal throughout one's life and out of one's own free will. At first, the values are manifested as emotional response to the consequences of one's behavior, which violates or implements one's inner norms of conscience. In fact, there is no conscious value at the time, it only emerges and starts to be recognized in specific form of rules of conduct for the first time. A child develops these rules as a result of gaining practical life experience, when the behavior the child conducts is evaluated by grownups. The education of XXI century needs modern methods of upbringing the moral personality that possesses sense of proportion and responsibility, wisdom and prudence, stress management, that can make moral choice, which requires the understanding of psychological grounds of moral education. The main merit of moral education is the focus on conscience along with harnessing of moral choice freedom.

Key words: value consciousness, value, conscience, morality, virtue, "mental" and "moral" virtues, will, passion, good.

**Культурное взаимодействие семьи и школы
как условие развития личности школьника¹**

Дубровина И.В.,

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Москва, Россия,
iv.dubrovina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об ответственности взрослых за развитие и воспитание детей. Обосновывается тезис о том, что развивающий эффект

¹ *Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ Проект № 17-06-00036 «Образ детства у современных родителей как фактор выбора формы обучения ребенка».*

образовательной среды и состояние психологического благополучия взрослеющего человека в большой степени зависит от уровня личностного развития родителей, педагогов, школьных психологов, от их культурного, мировоззренческого и социального кругозора, от желания и умения сотрудничать между собой. Показано, что специфика социальной ситуации развития школьника в условиях современного информационного общества затрудняет интеграцию рационального и эмоционального познания мира ребенком, способствует сокращению непосредственного общения с другими людьми. В этих условиях актуальной задачей практической психологии становится формирование целостной человеческой личности, и, в частности, создание условий для формирования личности школьников в образовательном процессе. Важнейшая роль в этом принадлежит взрослому человеку, создающему зону ближайшего развития ребенка. В реальном взаимодействии со взрослым процессы интеллектуального и личностного развития ребенка неразрывно связаны между собой. При этом развивающие возможности этого взаимодействия определяются уровнем общекультурного и личностного развития взрослого, в общении с которым ребенок усваивает целостную систему нравственных и культурных идеалов, типичных для данного общества и конкретной социальной среды. Формирующееся в этих условиях психологическое благополучие ребенка приобретает нравственный характер, который позволяет человеку воспринимать свое психологическое благополучие только в контексте благополучия других людей. Если в дошкольном возрасте основной вклад в формирование психологического благополучия ребенка вносит удовлетворение его аффективных потребностей во внутрисемейном взаимодействии, то социальную ситуацию развития школьника определяет культурное взаимодействие родителей и учителей. Поэтому одна из важнейших задач психологии в системе образования заключается в том, чтобы пробудить и укрепить у педагогов и родителей желание сотрудничать друг с другом, относиться друг к другу с позиции взаимного уважения и доверия. Культурное взаимодействие взрослых участников образовательного процесса способствует формированию психологической культуры отношений у школьников, во многом определяя становление личности в детском и подростковом возрасте.

Ключевые слова: обучение, воспитание, сотрудничество, образовательная среда, культура, учащиеся, педагоги, родители.

Проблема воспитания становится все более актуальной в связи с особенностями развития и взросления детей и школьников в быстро меняющемся социально-культурном мире. Глобальные изменения информационной среды, распространение современных информационных технологий, внедрение инновационных подходов в системе непрерывного образования ставят перед психологической службой новые задачи, которые связаны с уточнением направления ее деятельности в сторону воспитания, с научно-методическим обеспечением этого направления, с подготовкой кадров, понимающих суть психологии воспитания в новых социальных, культурных и экономических условиях.

В наступающей так называемой цифровой эпохе важным источником информации, источником знания и инструментом развития молодого поколения становится интернет. Это данность, ее нельзя и не нужно оспаривать, важно определить, какие плюсы и возможные риски в развитии детей и школьников эта эпоха несет, что необходимо предусмотреть, чтобы их развитие в системе непрерывного образования не было нарушено.

Понятие «образование» всегда было связано с культурой. А сам мир образования бездонен и бесконечен. Куда и как он постепенно погружает родившегося человека в условиях транзитивной реальности, форсированного технологического прогресса? Культурное развитие личности ребенка это, наверное, и есть основная задача деятельности образовательного учреждения со всеми его службами, в том числе и психологической. Отметим в связи с этим несколько моментов.

1). С помощью интернета увеличивается не только объем информации, но и скорость ее получения. Это положительный факт. Однако, известно, что скорость восприятия, чтения не дают возможности, особенно в детском и подростковом возрасте, подумать, проникнуть в смысл этой информации, которая часто бездумно запоминается. Ведь человек не всегда принимает решение сразу на основе полученной информации. Часто ему необходимо осмыслить эту информацию, обдумать ситуацию, представленную в ней, совершить поиск новых – нестандартных подходов к ее пониманию, принятию и решению. В результате нередко затрудняется развитие способности самостоятельно осмысливать информацию и принимать осмысленные решения в отношении деятельности, общения, выбора способов поведения и пр.

2). Не всегда хватает не только времени, но и опыта сопоставить представленные в информации факты, события, как-то эмоционально отнестись к ним. Между тем, «только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика, все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру» (2, с. 142). Чувства органично связаны с познавательными процессами и влияют не только на качество обучения, на развитие способностей, но и на складывающееся мировоззрение. Действительность познается не только рационально, но и эмоционально. С.Л. Рубинштейн замечал: «Сознание человека включает ... не только знание, но и переживание того, что в мире значимо для человека в силу отношения к его потребностям, интересам и т.д.» (9, с. 150).

Пережитые, а потому и осознанные знания, отношения, факты действительности создают духовный опыт человека, в котором постепенно накапливаются его представления о себе, о людях, о мире, формируется отношение к себе, людям, миру. Именно интеграция рационального и эмоционального познания мира ребенком – через знания и переживания – закладывает условия для развития не только его общих способностей, но и духовных, которые определяют поступки и отношение к людям, к значимым явлениям общественной жизни, к тем культурным и социальным ценностям, которые существуют в обществе. (11).

3). Виртуальный мир все больше вытесняет картину реального, физического мира. Живому общению молодые люди все чаще предпочитают общение цифровое. Они не только постепенно теряют навык живого общения, но и утрачивают саму потребность в таком общении.

Но именно в процессе живого общения возникает и развивается не только познавательная потребность, но и, по словам Б.Г. Ананьева, этическая мотивация – потребность человека в людях и социальных связях. Именно живое непосредственное общение со взрослыми и сверстниками порождает эмоции, чувства, переживания, что является непременным условием личностного роста человека.

4). Цифровая среда, расширяя возможности общения, одновременно увеличивает опасность пагубного влияния на ребенка со стороны злоумышленников и мошенников разного рода. Неудовлетворенность в общении со сверстниками толкает вступать в реальные и виртуальные молодежные группы, многие из которых носят черты криминальной субкультуры. В силу своей жизненной неопытности, психологической безграмотности учащиеся нередко не понимают сути деятельности, ради которой люди собираются в группу, и не осознают, что ответственность за нее несет каждый член группы, в том числе и он сам. Не случайно, Л.Н. Толстой предупреждал, что один из самых обычных и ведущих к самым большим бедствиям соблазнов есть соблазн словами: «Все так делают».

В этих условиях все более актуальной для образования и практической психологии, в том числе, становится задача, определенная еще в работах В.В. Давыдова. Суть ее заключается в следующем: как сформировать целостную человеческую личность, как придать образовательному процессу наиболее точное, социально оправданное направление. «Очевидно, чтобы добиться этого, в каждом человеке надо «видеть личность», имеющую равное и неотъемлемое право на полноценное духовное развитие. Ребенок – это уже личность, но «личность в самом начале», и разгадку «ставшей личности» надо искать на ранних этапах ее развития, то есть в детстве» (4, с.115). Быть может, реализация права на полноценное духовное развитие ребенка и есть основной ориентир деятельности психологической службы системы образования.

* Личностное развитие ребенка – сложный феномен, складывается в пространстве сотрудничества детей разного возраста со взрослыми. Именно воспитание молодого поколения в контексте культуры человеческого взаимодействия во все времена рассматривалось как условие выживания и развития человечества. Проблема взаимопонимания поколений, проблема отцов и детей, учеников и учителей всегда была не простой. Сейчас эта проблема усугубляется. Все более под вопрос ставится важность и даже необходимость учителя – в школе, преподавателя – в вузе, родителя - ?

Каждый ребенок постепенно «учится» быть человеком и это «научение» происходит в контексте культуры и образования, который создает взрослый в процессе общения и взаимодействия с растущим человеком на всех этапах его взросления. Поэтому, несмотря на смену эпох, одним из центральных факторов личностного развития ребенка остается его общение и сотрудничество с реальным взрослым человеком.

Взрослый человек – родитель, воспитатель, учитель, психолог – создает зону ближайшего развития ребенка, организуя условия, обеспечивающие развитие основных психологических новообразований на каждой ступени онтогенеза. Именно детско-взрослое взаимодействие, сотрудничество делает возможным овладение растущим человеком культурно заданными предметами, действиями, любой деятельностью и отношениями. Сотрудничество в учебной и любой другой деятельности создает зону ближайшего развития интеллектуальных, познавательных способностей ребенка. Общение взрослого с ребенком (это тоже сотрудничество) создает зону ближайшего развития личностных качеств ребенка – его потребностей, интересов, мировоззрения и пр. В реальном взаимодействии со взрослым ребенок любого возраста попадает в обе зоны – зону интеллектуального и зону личностного развития.

А вот развивающие возможности этих зон определяются уровнем общекультурного и личностного развития самого взрослого, его способностью ввести ребенка определенного возраста в мир знаний, в мир человеческих отношений. Взрослым – родителям, учителям, психологам – важно понимать свою ответственность за уровень развивающей эффективности среды, ее адекватности для каждого возрастного периода и для каждого конкретного ребенка, вступившего в этот период. Именно в общении со взрослыми происходит проверка и понимание тех ценностей, которые формируются в среде сверстников, усвоение целостной системы нравственных и культурных идеалов, типичных для данного общества и специфической социальной среды.

* Школа - один из важнейших социальных институтов. Воспитательная сила школы в том, что истинное образование связано с культурой: именно культура определяет смысл, ценность и содержание образования, образование сохраняет культуру, передает ее из века в век. Психолог понимает, что любые преобразования школы, несмотря на все более активное «наступление» цифровой эпохи, должны начинаться с укрепления позиции учителя. Именно учитель реализует то, что предусматривают новые образовательные инициативы, «учитель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не может иметь никакой силы» (10, с. 18).

Одно из достоинств школы как социального института состоит в том, что дети встречаются там с людьми разного возраста. Люди разных поколений в нашей стране – это часто во многом разные люди. Разные не потому, что кто-то лучше или хуже, а потому, что они другие. Они прожили и проживают жизни, наполненные разными идеалами, событиями, надеждами, переживаниями, книгами, музыкой, кинофильмами, песнями, опытом дружеского общения и деловой субординации, культурными и социальными ценностями и пр. (5). Эти люди реализуют идею преемственности культуры, которую они привносят в образовательную копилку школы, и осуществляют процесс культурной преемственности поколений. Ю.М. Лотман

подчеркивал, что культура всегда связана с прошлым опытом, всегда подразумевает некоторую непрерывность нравственно-интеллектуальной духовной жизни человека, общества, человечества (8, с. 350).

Уровень нравственного, интеллектуального, эстетического развития учителя, тонкость его эмоционального отклика на отношения, переживания, поведение детей и подростков, бережное отношение к чувству личного достоинства как своего, так и учащихся, их родителей, педагогов создают условия, при которых школьники начинают постепенно воспринимать мир вообще и мир образования в частности сквозь призму гуманистических общечеловеческих ценностей.

Поэтому, сколь важным ни является умение ученика самостоятельно находить необходимую информацию и разбираться в ней, роль учителя в образовательном процессе незаменима. Именно учитель является персонафицированным посредником между культурой, накопленной человечеством, и растущим человеком, вступающим в этот огромный мир культуры. В культурное наследие входят ценности, которые создавались и осмысливались человечеством в течение тысячелетий. А теперь должны быть переданы и усвоены школьником за очень короткое время. Но именно усвоение этих ценностей знаменует собой развитие человека. «Врастание ребенка в культуру является развитием в собственном смысле этого слова» (2, с. 292). Однако «посредничество»: учитель-культура-ученик может состояться только тогда, когда учитель для учеников – уважаемый человек. Поэтому важно укреплять авторитет учителя в глазах учеников, родителей. Вообще культурное взаимодействие родителей и учителей входит в условия развития личности школьников. Важно помочь самому учителю осознать чрезвычайно ответственное – перед учениками, обществом – положение, поддержать и укрепить его чувство уверенности в себе (4.).

* Все моменты школьной жизни пронизаны психолого-педагогическим содержанием: отделить одно от другого невозможно. Поэтому психолог не «сопровождает» деятельность педагога, а сотрудничает с ним, Совместно с педагогом решает проблемы. Е.А. Ямбург справедливо замечает: «Тысячу раз мы убеждались, что интуиция опытного учителя – не менее надежный инструмент, чем метод иных, более точных наук. Так что комплексовать по поводу своей медицинской или психологической ущербности педагогу не следует. Однако постоянный диалог со «смежниками» позволяет уточнить педагогические позиции, организовать учебно-воспитательный процесс наилучшим для каждого конкретного ребенка образом» (12, с. 84).

Свои профессиональные задачи – развитие человека, обусловленное процессами обучения и воспитания, - и учитель, и психолог могут решать только совместно, используя свои профессиональные научно-практические методы и вместе обсуждая полученные результаты.

Известно, что обучение и воспитание – взаимообусловленные процессы. Однако, обучение обращено в большей степени к развитию того, что уже присуще индивиду, к развитию его потенциальных способностей, культуры мышления и пр. А воспитание – к тому, чего у него нет, но что дано в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей – в культуре чувств, взаимоотношений с разными людьми, поведения, культуре духовной жизни. В первом случае речь идет, прежде всего, о психическом развитии, во втором – о развитии личности. Природные особенности ребенка не просто данные, с которыми он родился. Они активные «участники» его психического, физического и культурного развития. Психическое развитие необходимо для того, чтобы ребенок мог осваивать культуру, постепенно накапливать интеллектуальные, волевые и эмоциональные силы для достойного включения в жизнь общества своего времени. Развитие личности придает этим силам нравственное основание. В целом процесс образования можно понимать, по мысли В.Д. Шадрикова, таким образом: обучение ведет за собою развитие, а воспитание своеобразно оформляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор (11).

* Результатом глубинного взаимодействия обучения и воспитания является психологическое благополучие растущего человека. Не случайно проблема психологического благополучия все чаще становится предметом психологических исследований и заботой практических психологов. Психологическое благополучие ребенка, школьника можно понимать в контексте разработанного Л.С. Выготским положения о социальной ситуации развития, основу которой составляют переживания ребенком среды своего обитания и себя в этой среде.

Сложный комплекс субъективных переживаний ребенка, школьника, определяя его благополучие/неблагополучие влияет на развитие внутреннего мира, на формирующееся мировоззрение, на успешность общения, учебной и иной деятельности и пр. Эмоции являются непосредственными показателями переживания благополучия или неблагополучия в складывающихся жизненных ситуациях, своеобразными индикаторами, которые указывают, насколько благополучно формируется то, что К.Д. Ушинский назвал строем человеческой души. И именно воспитание определяет нравственный характер формирующегося психологического благополучия, который позволяет человеку воспринимать свое психологическое благополучие лишь в контексте благополучия других людей.

* Способность успешно решать возникающие на жизненном пути проблемы, принимая во внимание не только личное благополучие, но и благополучие других людей, развивается постепенно.

Зарождается и укрепляется чувство психологического благополучия в таких социальных институтах, как семья, школа, «досуговое пространство» и имеет свои особенности на каждом этапе онтогенеза. Задачи воспитания должны соотноситься с задачами развития личности каждого возрас-

тного периода и учитывать, что «...всякий новый этап в развитии ребенка необходимо понять как вытекающий с логической необходимостью из предыдущего этапа» (2, с. 257). По существу, каждый этап призван создавать благоприятную почву для прорастания черт личностного духовного менталитета и их укрепления на последующих возрастных этапах.

Первым социальным институтом является семья - источник развития и становления личности. Родители ответственны за психологическое благополучие дошкольника и психологическую готовность ребенка к переходу на очередную ступень непрерывного образования – в школу. Эта ответственность заключается в создании благоприятных условий для удовлетворения и развития базовых потребностей ребенка: стремления к познанию мира и самого себя, развития своих способностей, потребностей в общении и установлении контактов с людьми, в любви, внимании, признании.

В каждом возрастном периоде жизни на основе базовых потребностей возникают «свои» потребности в деятельности, общении, познании, понимании и принятии себя, окружающих людей, мира. Удовлетворение этих потребностей порождает положительные чувства, способствуют развитию ребенка, определяют его психологическое благополучие. Психологический дискомфорт или ощущение психологического неблагополучия (страхи, тревожность, негативные переживания, неуверенность, недоверие самому себе, неадекватные реакции и пр.) возникает в результате фрустрации потребностей ребенка.

Основное патогенное значение для нарушения ребенка имеет недостаточное удовлетворение аффективных потребностей, т.е. эмоциональная, аффективная депривация. Ребенок нуждается в первую очередь в теплоте чувств, в любви. Именно родительская любовь создает основу для позднейших гуманных отношений человека к людям. Чувство любви есть тот общий фон, который упорядочивает и оживляет все остальные чувства, формирует и обогащает эмоциональный мир, позволяет ребенку соприкоснуться с такими чувствами, как человеколюбие, великодушие, милосердие и пр. Е.А. Аркин, говоря о причинах агрессивности некоторых детей, обращал внимание на то, что за таким поведением таится отсутствие «психологических витаминов»: неудовлетворенная потребность в общении, в ласке, внимании, в первую очередь, со стороны взрослых.

Нормальное развитие ребенка зависит от понимания взрослыми его формирующегося внутреннего мира, его ценности и уникальности, особенностей его развития на разных этапах онтогенеза.

Когда ребенок поступает в первый класс, происходит «слияние» влияний двух социальных институтов – семьи и школы. Ответственность за его нормальное развитие лежит как на родителях, так и на учителях. Социальную ситуацию развития школьника определяет культурное взаимодействие родителей и учителей.

Так, психологическое благополучие младшего школьника – переживание чувства радости, удовлетворения, гордости – связано не только с успехами в новой для него – учебной – деятельности и новых межличностных отношениях – с учителем и сверстниками, но и с пониманием и эмоциональной поддержкой в семье.

При работе с младшими подростками упор следует сделать на пробуждении их интереса не только к усложняющейся учебной деятельности, но и к самому себе, на понимании ими своих интересов, способностей, на доверии к самому себе и пр. Именно в этом возрасте берет начало осознания своей индивидуальности. Этот возраст – благоприятное время для работы над развитием и укреплением уверенности в себе, чувства собственного достоинства. Родителям и учителям следует не только обращать внимание на недостатки детей, но находить и подчеркивать их достоинства, пробуждать и направлять не только учебные, но и внеучебные позитивные интересы.

Когда ребенок переходит в классический подростковый возраст, происходит слияние уже трех социальных институтов: семьи, школы и досуга – свободного времени, заполненного самым разным содержанием. Досуг теснейшим образом связан с общением. И психологическое благополучие подростка начинает определяться, прежде всего, общением, участием в групповых объединениях и коллективах различного плана, дружескими отношениями со сверстниками и их оценками.

Дружеское общение – не только обмен информацией, это и взаимное понимание, сопереживание, сочувствие, возможность проверить справедливость своего мнения, взглянуть под новым ракурсом на проблему и др. По замечанию И.С. Кона, сама потребность в дружбе – нравственная потребность, которая возвышает личность, делает ее добрее, гуманнее, щедрее к людям. Нравственный кодекс дружбы воплощает выработанные культурой представления о том, какими должны быть человеческие взаимоотношения (7, с. 218-219). В подростковом возрасте уже проявляются чувства симпатии к представителям противоположного пола, появляются увлечения, первая любовь, что весьма влияет на характер их психологического благополучия.

При работе с подростками основной акцент можно сделать на развитии их внимания и доверии к окружающим людям, на анализе мотивов общения и межличностных отношений, на сути и уважении их эмоциональных переживаний.

* Современная школа акцентирует основное внимание на одном аспекте образования – на интеллектуальном развитии, усвоении знаний учащихся, на их подготовке к сдаче ЕГЭ и к поступлению в вуз. И значительно меньше внимания уделяет вопросам воспитания: развитию потребностей, мотивов, чувств, отношений и пр.

Отсюда общая скудость эмоциональной сферы многих сегодняшних детей, развитием которой никто всерьез не занимается. Особенно важными

являются нравственные чувства, каждое из которых – сложнейшее единство переживаний и размышлений. Основу этих чувств составляет отношение к человеку как к высшей ценности.

При культурном развитии растущего человека ум и чувства развиваются равномерно. Культура чувств предполагает понимание душевного состояния другого человека и сопереживания ему. Вспомним, что В.В. Давыдов в качестве основного личностного новообразования подросткового возраста рассматривал умение понимать чувства, мысли, настроения, интересы других людей и строить свое поведение и отношения в соответствии с этим (4, с.126).

Следствием эмоционально-нравственной неразвитости человека является нарушение его отношений с миром – возможно развитие агрессивности, эгоизма, зависти, лживости, жестокости, предательства и пр. или жажды власти, самоутверждения за счет другого.

*Между тем образование должно раскрывать ученику смысл бытия человека в мире через понимание характера и способов его гуманистического взаимодействия с этим миром.

Уроки по гуманитарным предметам способны создавать «партитуру чувств». Сейчас в обществе активно обсуждается вопрос о том, какие произведения включить в обязательный список для изучения в школе, и мало внимания обращается на роль литературы в культурном воспитании школьников. Уроки литературы могли бы быть «многосторонне познавательным и всесторонне воспитывающим инструментом» (Н.Скатов). Но часто таковыми не являются.

Почему? Потому что культурное развитие ребенка обусловлено взаимосвязанными и взаимовлияющими друг на друга условиями, которые создаются на каждом возрастном этапе его развития и во всех социальных институтах: в школу дети приходят из семьи; в досуговом пространстве реализуются и укрепляются те привычки, интересы, желания, которые сформированы в семье и школе.

Любовь и привычка к чтению берут начало в дошкольном детстве. И первостепенное значение при этом имеет то, какое место в общем укладе семьи занимает книга. Во время чтения детских книг между ребенком и взрослым непроизвольно завязываются беседы. Это заставляет ребенка думать, сопереживать, приучает к мыслительной и эмоциональной активности. Чтение многократно расширяет и обогащает круг общения. Постепенно развивается потребность не только в межличностном (человек – человек), но и в так называемом опосредованном общении, когда человек общается не непосредственно с другим человеком, а с тем духовным продуктом, который тот создал. Сначала это – книжки для детей, потом – художественные, учебные, научные произведения. Постепенно формируется потребность в книге как в постоянном собеседнике. Такое общение расширяет границы познания действительности, развивает и обогащает язык, производит внутреннее качественное изменение в духовном мире.

К сожалению, в школу приходят многие дети с несформированными потребностями в чтении и с отсутствием интереса к нему.

А школа? Сейчас нередко чтение классической литературы, в которой человек предстает в богатстве и сложности своих мыслей, переживаний, планов, сомнений и пр., которая помогает осознавать назначение и ценность человеческой жизни, приобщиться к культуре человеческих отношений, заменяется легким «чтивом» текстов в виде пересказов с некоторыми цитатами из текста основного содержания великих творений.

Что это дает школьникам? Готовые формулировки, удобные для ответов и сочинений. Никакого отношения к культуре это не имеет. Знакомство с великими текстами в пересказе не способствует обогащению языка учащихся, не способствует пониманию ими характеров и судеб людей и общества. У школьников при таком знакомстве с литературой не возникает ни желания, ни умения обосновывать свое мнение, сопереживать, спорить или соглашаться с героями произведений.

У тех школьников, у которых ни в семье, ни в школе не развивалась потребность в чтении, в досуговом пространстве книга занимает незначительное место. Досуг наполнен компьютерными играми. Как справедливо замечают Б.З. Вульф и В.Д. Иванов, следует не противопоставлять одно другому, а заботиться об их взаимном дополнении: обе формы досуга по-своему необходимы современному детству, вносят свой вклад в развитие личности. Но важно соблюдать при этом меру: за полным вытеснением книги компьютерной игрой «просматривается либо слишком ранний прагматизм, либо безответственный инфантилизм, но в любом случае – снижение сферы духовного отношения к жизни, дефицит этого эмоционального компонента» (1, с. 483).

В работе психологов с родителями, педагогами внимание к вопросам досуга школьников должно быть не меньше, чем к вопросам школьной успеваемости.

Семья и школа каждая по-своему отвечают за воспитание школьников, и решать эту задачу можно только совместно. Поэтому одна из важнейших и труднейших задач психолога – пробудить и укрепить у педагогов и родителей потребность и желание сотрудничать друг с другом, «научить» их воспринимать друг друга с позиции взаимного уважения, доверия. Культурное взаимодействие взрослых участников образовательного процесса вводит школьников в психологическую культуру человеческих отношений и служит источником развития их внутренней культуры, определяющей «становление» личности.

Депривации различного рода и асоциальное поведение возникают тогда, когда в обществе и представляющих его социальных институтах отсутствует понимание сути полноценного духовного развития ребенка, которое является результатом его полноценного психического и психологического развития. Не сформированное осознание своих интересов, способностей, характера, неразвитые коммуникативные потребности и способно-

сти, неразвитое чувство доверия и уважения к людям и к самому себе не позволяют человеку полнокровно взаимодействовать с миром социума, культуры, природы, со своим внутренним миром, и порождают неуспешность в учебной и иной деятельности.

Литература:

1. Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. М., 2000.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
3. Выготский Л.С. Собрание соч. В 6 т. М., 1983. Т.5.
4. Давыдов В.В. Личности надо «выделаться» /С чего начинается личность. М., 1979.
5. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников. М., 2017.
6. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М., 2003.
7. Кон И.С. Дружба. М., 1980.
8. Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб., 2003.
9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб., 2003.
10. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. М., 2004
11. Шадриков В.Д. Духовные способности. М., 1997.
12. Ямбург Е.А. Школа для всех. М., 1996.

Dubrovina I. V. Cultural interaction between family and school as a condition of pupil's personality development

Abstract. The article discusses the responsibility of adults for the development and education of children. The thesis is substantiated that the developing effect of the educational environment and the state of psychological well-being of the maturing person largely depends on the level of personal development of parents, teachers, school psychologists, their cultural, ideological and social outlook, on the desire and ability to cooperate with each other. It is shown that the specificity of the social situation of the development of the student in the modern information society makes it difficult to integrate rational and emotional knowledge of the world re-Bank, reduces direct communication with other people. Under these conditions, the actual task of practical psychology is the formation of an integral human personality, and, in particular, the creation of conditions for the formation of the personality of students in the educational process. The most important role in this belongs to an adult who creates a zone of the nearest development of the child. In real interaction with adults, the processes of intellectual and personal development of the child are inextricably linked. At the same time, the developing possibilities of this interaction are determined by the level of General cultural and personal development of an adult, in communication with which the child learns a holistic system of moral and cultural ideals typical for a given society and a particular social environment. The psychological well-being of the child emerging in these conditions acquires a moral character, which allows a person to perceive his psychological well-being only in the context of the well-being of other people. If at preschool age the main contribution to the formation of psychological well-being of the child is the satisfaction of his / her affective needs in intrafamily interaction, the social situation of the development of the student is determined by the cultural interaction of parents and teachers. Therefore, one of the most important tasks of psychology in the education system is to awaken and strengthen the desire of teachers and parents to cooperate with each other, to treat each other from a position of mutual respect and trust. Cultural interaction of adult participants of the educational process contributes to the formation of psychological culture of relations among schoolchildren, largely determining the formation of personality in childhood and adolescence.

Key words: training, education, cooperation, educational environment, culture, pupils, teachers, parents.

Особенности представлений о себе студентов с одинаковыми типами субъект-объектных ориентаций и разным уровнем рефлексивности

Коржова Е.Ю.,

заведующая кафедрой психологии человека, доктор психологических наук, профессор,
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, elenakorjova@gmail.com

Ильина Е.В.,

аспирант 3 курса Российский государственный педагогический университет имени
А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, ilyina-ev78@yandex.ru

Аннотация. На сегодняшний день в психологии жизненных ориентаций большое внимание уделяется общим закономерностям психологической организации в рамках их типологии, тогда как представляют интерес также индивидуальные различия и их причины, что вносит вклад в развитие психологии личности и психологии индивидуальных различий. Данное эмпирическое исследование направлено на выявление представлений о себе респондентов, обладающих сходными жизненными ориентациями, но различающихся по уровню рефлексивности. В исследовании принимали участие студенты технической и гуманитарной направленности г. Санкт-Петербурга в возрасте 18-23 лет. На основании методики «Опросник жизненных ориентаций» Е. Ю. Коржовой была проведена дифференциация респондентов по типу жизненных (субъект-объектных) ориентаций, на основании которой были выявлены два наиболее распространенных типа среди студентов: «гармонизатор жизненной ситуации» и «потребитель жизненной ситуации», близкие по уровню жизненного локуса контроля, но различающиеся по уровню жизненного творчества. В дальнейшем представители каждого типа жизненных ориентаций были разделены на две группы в зависимости от уровня рефлексивности. С этой целью использована методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова. Выявление особенностей представления о себе осуществлялось на основании методики «Психологические портреты» Е. Ю. Коржовой, состоящей из 30 утверждений. Выполнение данного задания требует актуализации знаний о собственном «я», что является основной функцией рефлексии, а также позволяет выявить ценностные ориентации личности, которые являются основополагающими при осуществлении жизнедеятельности и составляют основу жизненной ориентации индивида. Результаты данного эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что представители одного и того же типа субъект-объектных ориентаций обладают различными ценностями, отражающимися в выбранных психологических портретах. Данное различие можно объяснить наличием того или иного вида рефлексии: развитая рефлексия способствует формированию социально-духовных ценностей, ориентации на межличностные отношения, склонность к размышлению и созерцанию; низко развитая рефлексия участвует в формировании материальных ценностей, усиливает акцент на внешних атрибутах (деньги, власть, вещи). Таким образом, актуализация знаний о себе, в рамках одного типа субъект-объектных ориентаций, у студентов различается в зависимости от уровня развития рефлексии.

Ключевые слова: тип субъект-объектных ориентаций, жизненная ситуация, уровень рефлексии, ценностные ориентации, психологические портреты, период студенчества.

Проблема и задачи исследования. Типы субъект-объектных ориентаций отражают особенности взаимодействия субъекта с внешним объектным миром, проявляющиеся в способе организации собственной жизне-

деятельности, что является предметом исследования психологии жизненных ориентаций. Попытки изучения особенностей реализации внутреннего ресурса субъекта на протяжении его жизненного пути приобретают особую актуальность в современных быстро изменяющихся условиях жизни общества. Особенно значимы исследования в ситуации выбора жизненной ориентации среди молодежи, в частности студентов, для которых результаты актуализации внутреннего потенциала являются условием личностной успешности, возможностью самореализации.

Жизненные ориентации субъекта, по мнению Е.Ю. Коржовой, определяют направленность жизнедеятельности человека, характеризует способ организации собственной жизни, основанный на ценностно-смысловой сфере личности [5;6]. Взаимосвязь особенностей построения жизненного пути и ценностных ориентаций личности отмечается многими авторами [2; 3; 5; 9]. Так, с точки зрения К.А. Абульхановой-Славской, «стратегия жизни состоит в способах изменения, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности, ... <...> ... и в нахождении самого себя» [1, с. 36].

Нами была поставлена цель выявления особенностей представлений о себе субъектов с одинаковым типом субъект-объектных ориентаций, но с разным уровнем рефлексивности, который, по нашему мнению, и является основанием для данных особенностей. Представления о себе рассматривались нами как психологический портрет, включающий психологические качества личности и ее ценностные ориентации.

Материал и методы исследования. В нашем исследовании принимали участие 235 студентов технической и гуманитарной направленности Санкт-Петербургского Морского Технического Университета в возрасте 18 – 23 лет. Были использованы следующие методики:

- Методика «Опросник жизненных ориентаций» Е.Ю. Коржовой, позволяющая определить показатель субъект-объектных ориентаций, характеризующий обусловленность организации жизнедеятельности человека внутренними или внешними факторами.
- Методика «Психологические портреты» Е.Ю. Коржовой включает 30 кратких описаний типов личности. В соответствии с инструкцией предлагается выбрать портреты, которые наиболее точно характеризуют респондента. Нами был использован модифицированный вариант, с 10-бальной шкалой оценивания каждого из предложенных психологических портретов в соответствии с тем, насколько он отражает представление о себе.
- Методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, направленная на исследование особенностей выраженности рефлексивности личности, способности к анализу своего внутреннего мира. Автор предлагает рассматривать уровень рефлексивности личности. При низком уровне развития рефлексии субъекту сложно актуализировать собственные внутренние смыслы, тогда как при высоком уровне ее развития субъекту доступны свои внутренние переживания, мотивы и мысли [4].

Мы предположили, что представители одного типа субъект-объектных ориентаций вследствие разного уровня рефлексивности в выборе психологических портретов демонстрируют различные ценностные ориентации и актуализируют различные представления о себе.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате применения методики «Опросник жизненных ориентаций» Е.Ю. Коржовой испытуемые были распределены в соответствии с типом субъект-объектных ориентаций (табл. 1).

Таблица 1.

Распределение типов субъект-объектных ориентаций у студентов (в % от общего количества)

«Преобразователь жизненной ситуации»	«Гармонизатор жизненной ситуации»	«Потребитель жизненной ситуации»	«Пользователь жизненной ситуации»
9 %	44%	40%	7%

По результатам распределения для дальнейшего исследования были использованы наиболее распространенные типы субъект-объектных ориентации у студентов: «гармонизатор жизненной ситуации» и «потребитель жизненной ситуации», близкие по уровню жизненного локуса контроля, но различающиеся по уровню жизненного творчества.

Далее нами была проведена дифференциация респондентов каждого типа субъект-объектной ориентации в соответствии с уровнем рефлексивности на основании методики А.В. Карпова. Результаты представлены в табл. 2. Согласно табл. 2, у студентов преобладает высокий уровень развития рефлексии.

Таблица 2.

Уровень развития рефлексивности у студентов с разными типами субъект-объектных ориентаций (в % от общего количества)

«Гармонизатор жизненной ситуации»		«Потребитель жизненной ситуации»	
Развитая рефлексия	Низко развитая рефлексия	Развитая рефлексия	Низко развитая рефлексия
70%	30%	70%	30%

На следующем этапе исследования были рассмотрены эмпирические данные, полученные в результате выбора тех психологических портретов, которые отражают представления студента о себе. В процессе обработки результатов применения методики «Психологические портреты» нами была вычислена частота степени выраженности при выборе психологических портретов. Учитывая тот факт, что оценка степени выраженности выбранной той или иной психологической характеристики личности осуществлялась по 10-балльной шкале, были отобраны только те психологические портреты, которые набрали максимальное количество баллов (от 8 до 10 баллов). Данные таблиц 3 и 4 наглядно демонстрируют различия в представлениях о себе респондентов с одинаковым типом субъект-объектных ориентаций, но с разным уровнем рефлексивности.

Таблица 3.

Предпочитаемые психологические портреты, набравшие максимальное количество по результатам выбора представителями типа «гармонизатор жизненной ситуации» в соответствии с уровнем рефлексивности (в % от общего количества).

Психологические портреты (Е. Ю. Коржова)	Развитая рефлексия	Низко развитая рефлексия
Пп5 - Человек, всей душой привязанный к каким-либо предметам, вещам.	*	30%
Пп7- Человек, ориентированный на творческое самовыражение в профессии; способности к ней и увлеченность ею побуждают к упорному труду, сознательной работе над собой и достижению профессиональных вершин	39%	39%
Пп20 - Человек, размеренное поведение которого в значительной мере зависит от собственных логических умозаключений – «схем мироустройства».	39%	30%
Пп22 - Человек, склонный к самоанализу, в своих раздумьях о жизни, недовольный, прежде всего собой, строгий и даже беспощадный к себе.	50%	*

** - значения менее, чем 10% от общего количества по результатам выбора; Пп – психологический портрет.*

Психологический тип «гармонизатор жизненной ситуации» жизненно разнонаправлен, отличается большим стремлением к самосовершенствованию, поиску внутренней гармонии, самореализации и созерцательности. Согласно табл. 3, существенных различий в выборе психологических типов, ориентированных на творческое самовыражение (Пп 7), и на свои логические умозаключения (Пп22), выявлено не было. Однако портрет Пп 5, характеризующий привязанность к предметам, вещам, выбрали только представители данного типа с низким уровнем рефлексивности (30%), а портрет Пп 22, характеризующий склонность к самоанализу, выбрали только представители психологического типа «гармонизатор» с высоким уровнем рефлексивности (50 %).

В отличие от «гармонизатора», «потребитель жизненной ситуации» характеризуется отсутствием жизненных целей, либо их прагматичностью, не склонен к самосовершенствованию, к раздумью над внутренним миром, приспособляется, а не преобразовывает внешние условия.

Согласно табл. 4, психологический портрет Пп3, содержательно находящегося в рамках типа «потребитель», в равной мере выбирают представители типа «потребитель» с высоким и низким уровнем рефлексии. При высоком уровне рефлексии выбирается в 35 % случаев тип Пп4 (также в рамках типа «потребитель», но более этически приемлемый, ориентированный на других людей, а также тип Пп 18 в рамках типа с более выраженной субъектной ориентированностью («пользователь»). Примечательно, что «потребители» с низким уровнем рефлексии выбирают портрет Пп

19 (в 53% случае), который характеризует также деловую целеустремленную направленность, но более ярко выраженную, с вероятными негативными нравственными характеристиками.

Таблица 4.

Предпочитаемые психологические портреты, набравшие максимальное количество по результатам выбора у типа «потребитель жизненной ситуации» в соответствии с уровнем рефлексивности (в % от общего количества).

Психологические портреты (Е. Ю. Коржова)	Развитая рефлексия	Низко развитая рефлексия
Пп3 - Человек, который любит комфорт и жизнь в свое удовольствие, ни в чем не отказывая «жизни тела».	30%	36%
Пп4 - Неприхотливый, привязчивый, сердечный человек, сострадающий другим.	40%	*
Пп18- Человек действия, ориентированный на достижение жизненного успеха, с трезвым взглядом на жизнь, определенной прагматичностью.	35%	*
Пп19 - Предприимчивый даже в рискованных ситуациях искатель приключений, ценящий главным образом власть, которую дают деньги.	*	53%

** - значения менее, чем 10% от общего количества по результатам выбора; Пп – психологический портрет*

Результаты данного эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что представители одного и того же типа субъект-объектных ориентаций обладают различными ценностями, отражающимися в выбранных психологических портретах. Данное различие можно объяснить степенью развития рефлексии: развитая рефлексия способствует формированию социально-духовных ценностей, ориентации на межличностные отношения, склонность к размышлению и созерцанию; низко развитая рефлексия участвует в формировании материальных ценностей, усиливает акцент на внешних атрибутах (деньги, власть, вещи).

Ценностно-смысловые ориентиры человека и его психологические свойства лежат в основе построения жизненного пути субъекта и определяются, не только характерным для индивида типом субъект-объектных ориентаций, но и уровнем развития рефлексивности, позволяющей продемонстрировать внутреннюю сущность человека. Рассмотрение и изучение уровня рефлексивности как инструмента реализации внутренних конструктов личности во внешнюю жизнедеятельность позволяет установить особенности взаимосвязи внутреннего мира человека и его жизненного пути.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности. М., 2001. С.257-284.

3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во Московского университета, 1984. 200 с.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Том 24. № 5. С. 45-57.
5. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб.: Изд-во РХГА, 2006. 384 с.
6. Коржова Е. Ю. Психология личности: Типология теоретических моделей. СПб.: Ин-т практической психологии, 2004. 542 с.
7. Коржова Е.Ю. Выбор предпочитаемого психологического типа личности северными и южными осетинами // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Том 6. № 2А. С. 28-38.
8. Коржова Е.Ю. Путеводитель по жизненным ориентациям: личность и ее жизненный путь в художественной литературе. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2013. 3-е изд. 468 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 705 с.

Korjova E.Yu., Ilyina E. V. Representations about themselves of students with the same types of subject-object orientations and different levels of reflexivity

Abstracts. To date, in the psychology of life orientations much attention is paid to the general regularities of psychological organization within their typology while also individual differences and their causes are of interest. It contributes to the development of personality psychology and psychology of individual differences. This empirical study aims to identify the perceptions of respondents with the similar life orientations, but different levels of reflexivity. The study involves students of technical and humanitarian orientation of St. Petersburg at the age of 18-23 years. «Questionnaire of life orientations» of Korjova E.Yu. is used as the main method of respondents differentiation by the type of life (subject-object) orientations. The data obtained are the basis to detect the two most common types among students: "harmonizer of life situation" and "user of life situation", similar to the level of life locus of control, but they are different in the level of life creativity. Further the representatives of each type of life orientations are divided into two groups in dependence on the level of reflexivity. The technique determining the level of reflexivity of A.V. Karpov is used. To identify the characteristics of representations about themselves are carried out according to the method of "Psychological portraits" of Korjova E.Yu. consisting of 30 statements. This task requires the actualization of knowledge about own "me", the main function of reflection, and also allows to identify the personality value orientations, fundamental in the implementation of life and the basis of the personality life orientation. The results of this empirical study allow to conclude that representatives of the same type of subject-object orientations have different values reflected in the selected psychological portraits. This difference can be explained by the presence of a particular type of reflection: high level of reflection contributes to the formation of social and spiritual values, orientation on interpersonal relationships, a tendency to reflection and contemplation; low level of reflection participates in the formation of material values and increases the emphasis on external attributes (money, power, things). Thus, the actualization of knowledge about themselves within the same type of subject-object orientations in students differ depending on the level of reflection.

Key words: type of subject-object orientations, life situation, level of reflection, value orientations, psychological portraits, student stage.

Образование в контексте жизненного пути личности

Коржова Е.Ю.,

заведующая кафедрой психологии человека, доктор психологических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени
А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, elenakorjova@gmail.com

Аннотация. Образование является одной из значимых линий развития личности на протяжении жизненного пути. Представляется перспективным рассматривать психологические феномены интеграции образования в жизненный путь личности посредством обращения к ситуационному, субъектному и личностному подходам к его исследованию. Ситуационный подход предполагает рассмотрение специфики образовательной среды и ее ресурсных возможностей. Субъектный подход позволяет выявить оптимальный уровень активности человека во взаимодействии с образовательной средой и жизненными ситуациями. Учет духовно-нравственного вектора позволяет рассматривать субъектные проявления как феномены личности. На основании многолетних исследований автора в психологии жизненного пути показано, что на протяжении жизненного пути происходит снижение роли среды и актуализация субъектной активности по мере роста личностной зрелости. Роль образования в жизненном пути личности, с течением времени все более дифференцируясь, обуславливается прежде всего теми или иными жизненными ориентациями. Гармоничной интеграции образования в жизненный путь способствует субъектная ориентированность, представляющая активную жизненную позицию. В самой же характеристике субъектности наибольшее значение имеет ее творческая составляющая. «Вес» жизненных событий, имеющих отношение к учебе, напрямую не связан с личностными особенностями и свидетельствует об актуальном психическом состоянии и актуальной жизненной ситуации. Стратегии поведения, имеющие отношение к образованию, различаются по форме упорядоченностью в зависимости от субъектных свойств и по содержанию в зависимости от жизненной позиции. Представители различных типов жизненных ориентаций отличаются разным отношением к образованию и поступками, связанными с ним. У «творческих» типов роль образования в жизненном пути более глубока и тесно связана с личностью и жизненным выбором, у «приспосабливающихся» более хаотична, у «интернальных» типов – более целенаправленна, у «экстернальных» – более ситуативно обусловлена. При отсутствии четко выраженного типа субъект-объектных ориентаций содержательную сторону стремлению к получению образования предопределяет духовно-нравственная составляющая личности, влияющая и на целенаправленность образовательной позиции.

Ключевые слова: образование, жизненный путь, потенциал субъектности, личность, жизненные ориентации, жизненная позиция, жизненное событие, стратегии поведения

Жизненный путь представляет собой совокупность разнонаправленных линий развития личности. Образование относится к одной из таких линий на протяжении всей жизни человека, причем одной из наиболее значимых, в едином целенаправленном процессе воспитания и обучения направляя не только к совокупности знаний, умений, навыков, но и к развитию ценностной сферы, а также к обретению жизненного опыта. Несмотря на многомерность, вместе с тем, благодаря ведущей жизненной стратегии, можно говорить о жизненном пути как о некоей целостности, утверждая о возможности интеграции ситуационного, субъектного и личностного подходов к его исследованию [9].

Ситуационный подход предполагает рассмотрение личности в контексте жизненных ситуаций, в единстве субъективного и объективного, внутреннего мира и внешней среды [8; 10; 16]. Специфика образовательной среды состоит в том, что она представляет собой систему специально организованных психолого-педагогических условий, способствующих развитию субъектности, и включает организацию особого образовательного пространства, возникновение различных общностей между обучающимися и педагогами и между самими обучающимися, создание специальных ситуаций взаимодействия и учебных ситуаций для развития зоны ближайшего развития [11; 12]. Для позитивного развития необходима образовательная среда, обладающая определенными психологическими характеристиками. Для того чтобы постичь человеческую природу, понять ее возможности надо создать особого рода условия, благоприятствующие выражению позитивных потребностей. Совокупность этих условий определяется посредством понятия ресурсных возможностей среды (психологические условия образовательной среды, обеспечивающие личностное развитие), определяя ее как особую интегративную характеристику и социально-психологический фактор гуманизации взаимоотношений субъектов образования [2]. Очевидно, позитивное развитие в образовательной среде ведет к формированию оптимального уровня субъектности.

Субъектный подход позволяет выявить меру активности во взаимодействии человека с миром. Субъектные характеристики, рассматриваемые разными авторами, очень разнообразны. На наш взгляд, основной характеристикой субъектности является мера сознательного осмысления бытия [1; 4; 7; 14; 15]. К субъектным феноменам в наших исследованиях были отнесены субъект-объектные ориентации, внутренняя картина жизнедеятельности и выбор стратегий поведения. Субъектный и личностный подходы тесно связаны. Становление человека как субъекта жизнедеятельности можно рассматривать как предпосылку формирования личности. В личность включаются субъектные характеристики в преобразованной форме, в соответствии с тем или иным направлением духовно-нравственного вектора. Согласно личностному подходу, необходимо рассматривать все психологические феномены как феномены личности [13].

В детстве и отрочестве образование интегрируется в жизненный путь благодаря преимущественно внешним для личности обстоятельствам, среди которых ведущей является роль взрослых, родителей и затем педагогов. По мере развития уровня субъектности и зрелости личности вырабатывается собственная жизненная позиция. Обучающийся становится не только объектом, но и субъектом образовательных воздействий. Есть немало исследований, посвященных проблеме отношения к учебе школьников, и они остаются актуальными в новых образовательных условиях. В отношении к учебе студентов акцент ставится уже на роли самого субъекта образования. Современный человек учится на протяжении всей жизни, и с течением времени ответственность все больше ложится на личный жизненный вы-

бор. Роль внешних обстоятельств постепенно снижается: от «обязательно» в детстве и отрочестве (формирование первых знаний о мире, «большая экскурсия») через «желательно» в юности и молодости (познание новых законов и закономерностей, формирование самостоятельности) к «возможно» в более зрелом возрасте, когда должна прийти жизненная мудрость, осмысление жизненного опыта, различение полутонов жизни. Получение дополнительного образования в поздней взрослости позитивно влияет на личность и удовлетворенность жизнью [6].

Ведущая жизненная стратегия характеризуется выбором жизненных ориентаций, который осознанным становится довольно поздно, в юности, хотя возможны исключения. Соответственно, роль образования в жизненном пути личности, начиная с конкретного его этапа, все более дифференцируясь, обуславливается, прежде всего, теми или иными жизненными ориентациями. Можно полагать, что гармоничной интеграции образования в жизненный путь способствует субъектная ориентированность, представляющая активную жизненную позицию, в отличие от объектной, представляющей пассивную жизненную позицию. В самой же характеристике субъектности наибольшее значение имеет ее творческая составляющая. Ранее нами было показано, что жизненное творчество (преобразующая активность на протяжении всей жизни) и транситуационное творчество (в отдельных жизненных ситуациях) включает в себя такие компоненты как стремление к самоизменениям, к освоению внутреннего мира – самосовершенствованию и к изменениям внешнего мира (к новизне). Субъектно-ориентированные, проникнутые жаждой познания, которая неотъемлемо присутствует во всех трех компонентах жизненного творчества, в целом более заинтересованы в получении образования. Духовно-нравственный вектор свидетельствует о содержательном наполнении жизненного пути, включая образовательное его измерение, задавая дополнительную плоскость рассмотрения на уровне личности. Между тем, содержательное наполнение может быть диаметрально противоположным, поскольку мотивация субъектов образования зачастую сильно различается. Важно не только то, считает ли человек образование и его повышение необходимым для себя (субъектная ориентация, активная жизненная позиция) или намерен ограничиться минимумом (объектная ориентация), но и ради чего человек намерен получать образование, каковы его жизненные цели.

Жизненные ориентации определяют проявления потенциала субъектности и личности в жизненных ситуациях – отношение к жизни (внутренняя картина жизнедеятельности на уровне субъекта) и поступки (выбор стратегий поведения на уровне субъекта) [9].

Согласно полученным нами данным на протяжении многолетних исследований жизненного пути, «вес» жизненных событий, связанных с учебой, как прошедших, так и будущих, не имеет личностных коррелятов, то есть напрямую не связан с личностными особенностями, в отличие от событий, относящихся к другим жизненным сферам. Это может быть обу-

словлено как очень широким спектром индивидуально-психологических различий, связанных с получением образования, так и с выраженным социальным подтекстом данного вида событий, что подтверждается отсутствием значимых связей с показателями личностных методик «веса» событий, имеющих отношение к изменениям в социальной среде. Большею частью это «нормативные» события, связанные с началом и окончанием обучения в различных образовательных учреждениях. При изучении надежности методики «Психологической автобиография» было выявлено, что события разного вида характеризуются различным уровнем надежности. В частности, события вида «учеба» не являются надежными в обычном психометрическом понимании, т.е. их рефлексия очень изменчива, что может зависеть как от внешних обстоятельств, так и от внутренних психологических изменений. То есть такие события могут считаться «надежными» в плане диагностики текущего психического состояния и актуальной жизненной ситуации, фиксируя их изменения.

Стратегии поведения демонстрируют проявления потенциала субъектности. Стратегии поведения субъектно-ориентированных более упорядочены, спланированы, конкретны. Стратегии поведения объектно-ориентированных хаотичны, не отличаются целенаправленностью. По отношению к образованию это проявляется в четкой организации и планомерности своей учебной деятельности первых и ее «размытостью» у вторых.

Выбор содержания после школьного образования тесно связан с жизненной позицией. Это выбор близкого образа жизни [3; 17; 18], с определенными ценностями, хотя после окончания обучения такой выбор происходит вновь уже в более узких рамках. Так, студенты, только поступившие в вуз, достоверно различаются по психологическим характеристикам: будущих художников характеризует ориентация на внутренний мир и склонность к новизне во внешнем мире, будущих психологов – склонность к новизне как во внешнем, так и во внутреннем мире, будущих филологов – склонность к новизне во внутреннем мире, будущих юристов и военных врачей – высокий локус контроля, ориентация на внешний мир, отсутствие склонности к самоизменениям. На протяжении обучения в вузе на первых курсах проявления жизненного творчества становятся более осознанными и целенаправленными, однако на старших уровень субъектности значительно снижается, свидетельствуя о дезадаптивных тенденциях.

В двухмерной типологии жизненных ориентаций контрастными по уровню субъектности типами выступают преобразователь (высокий уровень жизненного творчества и внутренний жизненный локус контроля) и потребитель (низкий уровень жизненного творчества, внешний жизненный локус контроля). Преобразователь активно заинтересован в новом познании, это часть его жизни. Он не любит останавливаться на достигнутом, самокритичен, стремится много знать, понять себя и всегда в первых рядах. Стремится к самосовершенствованию во всем, в том числе в учебе.

Новые знания ему нужны, чтобы как можно лучше овладеть профессией. События, связанные с учебой, тесно связаны с формированием временной перспективы. Потребитель прагматичен, стремится «отсечь» лишнее, по его мнению. Полагаясь на обстоятельства, профессию выбирает случайно, дополнительным образованием интересуется мало. Промежуточные типы по уровню субъектности – гармонизатор (высокий уровень жизненного творчества и внешний жизненный локус контроля) и пользователь (низкий уровень жизненного творчества, внутренний жизненный локус контроля). Гармонизатор также открыт миру, стремится к самопознанию и самосовершенствованию, в новых знаниях ищет опору для этого, отличается выраженной внутренней работой над собой, ему знания нужны чтобы лучше понять себя. Пользователь целеустремлен и конкретен, имеет трезвый взгляд на жизнь, стремится из всего извлечь жизненную пользу, образование для него часть жизненного успеха. Он реалист, знания нужны для решения конкретных задач.

«Смешанный тип» определяется при отсутствии четко выраженного типа субъект-объектных ориентаций. На уровне личности различаются по выраженности духовно-нравственного вектора ситуативно-целостная личность и внутренне-целостная личность. В обоих случаях личность обладает богатым внутренним миром, и ценность образования для нее высока, но различна осмысленность жизни. Соответственно, человек с ситуативно-целостной личностью, не имея четко выраженных целей, использует полученное образование стихийно, в то время как человек с внутренне-целостной личностью применяет его осознанно и целенаправленно.

Рассматривая образование в контексте жизненного пути личности, мы сосредоточились главным образом на аспекте обучения. Остается открытым аспект воспитания и его влияние на личность. В настоящее время этот вопрос изучен крайне недостаточно и может являться предметом отдельного рассмотрения.

Таким образом, проблематика личности как субъекта образования на протяжении жизненного пути представляется многоаспектной и, несмотря на большое количество работ, разработанной фрагментарно. К перспективам исследований в этой области относятся выявление специфики субъектной активности и личностной зрелости на разных этапах жизненного пути, динамика психологических качеств в различных образовательных ситуациях, в том числе с применением лонгитюда, анализ позитивных и негативных аспектов процесса образования личности, механизмы интеграции образования в жизненный путь личности, изучение специфики и роли воспитания на разных этапах жизненного пути.

Литература:

1. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т.2. № 4. С. 3-21.

2. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Образовательная среда как интегративное условие для развития личности // Интегративный подход к познанию психологии человека. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. С. 208-223.
3. Бубнова С.С. Системообразующие факторы индивидуальности – ценностные ориентации личности и ПВК субъекта деятельности. Чебокары: Новое время, 2015. 76 с.
4. Гришина А.В., Волкова Е.Н. Структура субъектности подростков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости // Вестник Мининского университета. 2018. Т 6. № 1 (22). С. 14-32.
5. Гришина Н.В. Экзистенциальная психология. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2018. 494 с.
6. Кадневский В.М., Костенко О.Е., Лемиш В.В. Образование пожилых людей как феномен цивилизации // Вестник Омского университета. 2015. № 1(75). С. 100-101.
7. Коржова Е.Ю. Путеводитель по жизненным ориентациям: личность и ее жизненный путь в художественной литературе. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2013. 3-е изд. 468 с.
8. Коржова Е.Ю. Введение в психологию жизненных ситуаций. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2015. 204 с.
9. Коржова Е.Ю. Интегративный подход к психологии жизненного пути личности // Интегративный подход к познанию психологии человека. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. С. 53-68.
10. Левин К. Теория поля в социальных науках: Пер. с англ. СПб.: Речь, 2000. 368 с.
11. Мухаметзянова Ф.Г., Шабельников В.К., Осмина Е.В., Коржова Е.Ю., Рудыхина О.В. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах. Казань: Изд. центр Университета управления «ТИСБИ», 2016. 252 с.
12. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
13. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
13. Щукина М.А. Психология саморазвития личности. СПб.: СПбГУ, 2009. 152 с.
16. Barker R.G. Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford: Stanf. Univ. Press, 1968. 235 p.
17. Holand I.L. The Psychology of Vocational Choice. Waltham, MA: Blaisdell, 1966. 132 p.
18. Spranger E. Lebensformen. 2 Aufl. Halle (Salle): Max Nimeyer, 1921. 403 s.

Korjova E.Yu. Education in the context of personality course of life

Abstract. Education is one of the important lines of personality development during the life course. It seems promising to consider the psychological phenomena of education integration in the personality life course by addressing the situational, subjective and personal approaches to its study. The situational approach involves consideration of the educational environment specifics and its resources. The subject approach allows to reveal the optimal level of human activity in interaction with educational environment and life situations. The account of spiritual and moral vector allows to consider the subjective manifestations as the personality phenomena. On the basis of our long-term research in the psychology of life course it is shown that during the life course there is a reduction of the environment role and actualization of subject activity as personal maturity grows. The role of education in the personality life course, more and more differentiated with the passage of time, is determined primarily by certain life orientations. Harmonious integration of education in life contributes to the subject orientation representing an life active position. The most important is its creative component in a very same characteristic of subjectivity. The "weight" of life events

related to education is not directly related to personal characteristics and indicates the actual mental state and actual life situation. The strategies of behavior related to education differ in form by order depending on the subject properties and content depending on the life position. Representatives of different types of life orientations differ in certain attitudes to education and actions associated with it. In the "creative" types the role of education in life is more deeply and closely connected with personality and life choices, in "adapting" – more chaotic, in "internals" – more purposeful, in "external" – more situational due. In the absence of a clearly expressed type of subject-object orientations the content side of the desire for education is predetermined by the personality spiritual and moral component affects the purposefulness of the educational position.

Key words: education, life course, subjectivity potential, personality, life orientations, life position, life change event, behavior strategies

Профессиональное самоопределение учащихся лицей в рамках подготовки к непрерывному образованию

Кузьмина К.А.,

заместитель директора по инновационному направлению,
СПб ГБОУ Лицей № 387 им. Н.В. Белоусова, Санкт-Петербург, Россия

Редина А.В.,

аналитик СПб ГБОУ Лицей № 387 Н.В. Белоусова, Санкт-Петербург, Россия

Дроздов Н.А.,

методист СПб ГБОУ Лицей № 387 Н.В. Белоусова,
Санкт-Петербург, Россия, sc387@kirov.spb.ru

Аннотация. Развитие личности является сложным процессом, одним из главных компонентов в котором является самоопределение. Самоопределение подразделяется на жизненное, личностное и профессиональное. И каждый из данных типов нуждается в подробном изучении. Осознание человеком своей цели в жизни является жизненным самоопределением. Более сложной структурой обладает личностное самоопределение. В процессе личностного самоопределения одновременно происходит поиски смысла своей жизни с одной стороны, а также четкий выбор жизненного пути – с другой. Профессиональное самоопределение может являться следствием личностного самоопределения, поскольку профессиональная деятельность является неотъемлемой частью жизни человека, а также возможно развитие своей личности посредством выбранной профессии. Повсеместная технологизация требует освоения новых компетенций и полностью меняет профессиональную деятельность. Более того, важно обладать навыками непрерывного образования и постоянно развиваться. Началом профессионального самоопределения является ступень общего образования человека в различных формах. Исследование, описанное в статье, проводилось в рамках подготовки учащихся к непрерывному образованию. Была поставлена задача выявления организационно-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учащихся лицей к непрерывному образованию и их дальнейшему профессиональному самоопределению. Методы исследования: анкетирование, опрос. 4 основных этапа исследования: 1) Теоретический (сбор и анализ теоретического материала по заданной проблеме); 2) Разработка и подготовка анкет, формирование выборки; 3) Практический (проведение исследования); 4) Анализ и интерпретация результатов. Полученные результаты задают ориентир лицей для создания и внедрения проектов по формированию профессионального самоопределения учащихся и выбора ими дальнейшего образовательного маршрута с использованием сети Интернет.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, непрерывное образование, лицей, среднее школьное образование.

Человек рассматривает собственное личностное развитие с позиции трех видов самоопределения: жизненное, личностное и профессиональное. При этом существует тесная взаимосвязь между этими видами самоопределения. Профессиональная деятельность занимает большую часть жизни человека, и правильный выбор профессиональной деятельности способствует раскрытию личностного потенциала человека. Изменяется сам стиль и характер работы – в современном мире человек отводит большее внимание своей профессиональной деятельности, работая также удаленно помимо присутствия на рабочем месте, тем самым профессиональная деятельность вступает в границы личностного и жизненного самоопределения. Таким образом, происходит соединение нескольких выборов человека в один выбор из 3-х компонентов: профессионального, личностного и жизненного.

Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии, но не заканчивается на этом, поскольку человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов. В качестве результатов профессионального самоопределения, помимо самого профессионального выбора, может являться готовность к профессиональному выбору [1], нахождение смыслов деятельности [2]. Оно осуществляется путем самостоятельного формирования человеком поля альтернатив, разработки и коррекции профессиональных планов, совершенствования профессионального выбора и осуществление своего профессионального развития. Это позволяет рассматривать профессиональное самоопределение как важный фактор становления и реализации личности в сфере профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональное самоопределение – это целостное проявление субъекта, оно является неотъемлемой частью жизненного и личностного самоопределения человека, а также предпосылкой для его самореализации в профессиональной и других жизненных сферах.

Для решения проблемы профессионального самоопределения учащихся необходимо создание первоначальных условий реализации личностных устремлений учащегося в обучении, ориентированном на выбор и приобретение профессии. Далее выявление со стороны учащегося реальных объектов окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности [3]. Исследования показывают, что знания, полученные студентом в ВУЗе, устаревают в течение 5-7 лет [4]. В то же самое время, полученная в ВУЗе специальность предоставляет доступ к разным профессиям в соответствии с образовательным профилем. Поэтому очень важно сформировать у учащихся компетенцию непрерывного образования, что означает готовность, знание и умение переобучиться или расширить уже имеющиеся профессиональные знания.

С точки зрения психологической готовности учащегося школы следует отметить, что к современным выпускникам предъявляются высокие требования, касающиеся готовности осуществлять осознанный, самостоятельный профессиональный выбор. Сегодня предприятия тратят до 40 % своего бюджета на обучение персонала. При этом 50 % обучающихся не связывают выбор профессионального будущего со своими реальными возможностями и потребностями рынка труда. 67 % школьников не имеют представления о научных основах выбора профессии. 46% респондентов ориентированы в выборе профессии на поддержку со стороны взрослых. 44 % не обеспечены сведениями о возможностях продолжения образования [5].

Школа – это общественный институт, в котором человек проходит начальный этап подготовки к непрерывному образованию и дальнейшему профессиональному самоопределению. Задачей школы является подготовка учащегося к будущим техническим, технологическим, социальным, экономическим изменениям.

Таким образом, в ходе нашего исследования была поставлена задача выявления организационно-педагогических условий, способствующих формированию готовности всех участников образовательного процесса к непрерывному образованию и дальнейшему профессиональному самоопределению учащихся лица.

Для решения данных вопросов был разработан соответствующий диагностический инструментарий, включающий в себя анкеты для участников образовательного процесса: обучающихся, их родителей и педагогов. Диагностический инструментарий включает в себя несколько компонентов, которые определяют особенности готовности/неготовности участников образовательного процесса к непрерывному образованию.

Базой исследования послужил СПб ГБОУ лицей №387 им. Н. В. Белоусова. Эмпирические методы исследования: анкетирование, опрос. В качестве респондентов выступают учащиеся старшей школы (9-11 класс), их родители и педагоги, работающие на основной и старшей ступени школы. В анкетировании приняли участие: 179 человек. Проведение анкетирования в трех группах респондентов дает возможность получить содержательную информацию и эффективно построить работу ОУ по формированию системы подготовки к непрерывному образованию. В статье будут рассмотрены результаты среди респондентов-участников исследования – это учащиеся лица.

Использование разработанных анкет возможно в качестве не только диагностического, но и мониторингового исследования, которое позволяет выявить качественные изменения ключевых показателей (лонгитюдное исследование).

Целью исследования готовности учащихся к непрерывному образованию является получение содержательной информации о степени готовности учащихся к непрерывному образованию (НО), выявление запросов

учащихся в области организации образовательного процесса и уровня заинтересованности в продолжении образования.

Полученные данные способствуют созданию необходимых условий по организации целенаправленной деятельности педагогов и администрации образовательного учреждения по развитию и совершенствованию учебно-воспитательного процесса и формированию готовности выпускников к образованию в течение всей жизни.

Опрос респондентов проводился анонимно, но для анализа групп респондентов учащиеся указывали свою параллель, пол. Время на ответы не ограничивалось, но предполагаемое время на заполнение анкеты не более 10-15 минут. Анкетирование проводилось на бумажных бланках и для оптимизации процесса сбора информации и ее обработки были использованы Google формы. Обработка полученных в результате анкетирования данных проводилась с использованием табличного редактора Microsoft Excel и вручную.

Предпочтения и запросы учащихся мы выявляем с помощью следующих вопросов:



Рисунок 1. Поведение учащихся при трудностях в учебе

Из представленной выше диаграммы, можно увидеть, что педагоги лицея оказывают эффективную помощь учащимся в решении трудностей в учебной деятельности.

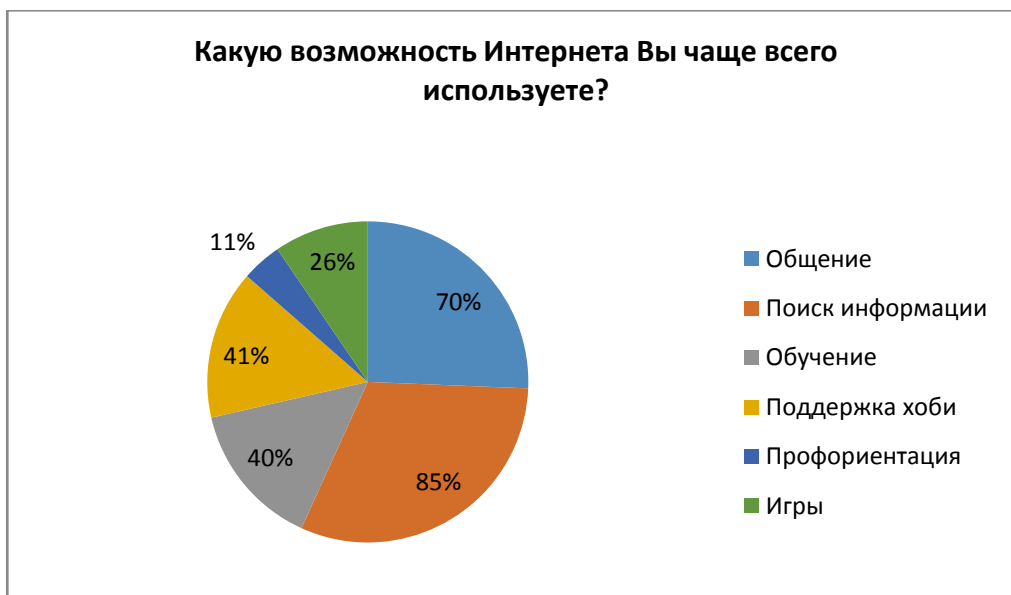


Рисунок 2. Использование учащимися возможностей сети Интернет

Результаты анкетирования позволяют увидеть, что возможности сети Интернет учащиеся используют в основном для поиска информации, общения и поддержки своего хобби. Но практически не используют для профориентации. Полученные нами результаты задают ориентир ОУ для создания и внедрения сетевых проектов по формированию профессионального самоопределения учащихся и выбора ими дальнейшего образовательного маршрута с использованием сети Интернет.

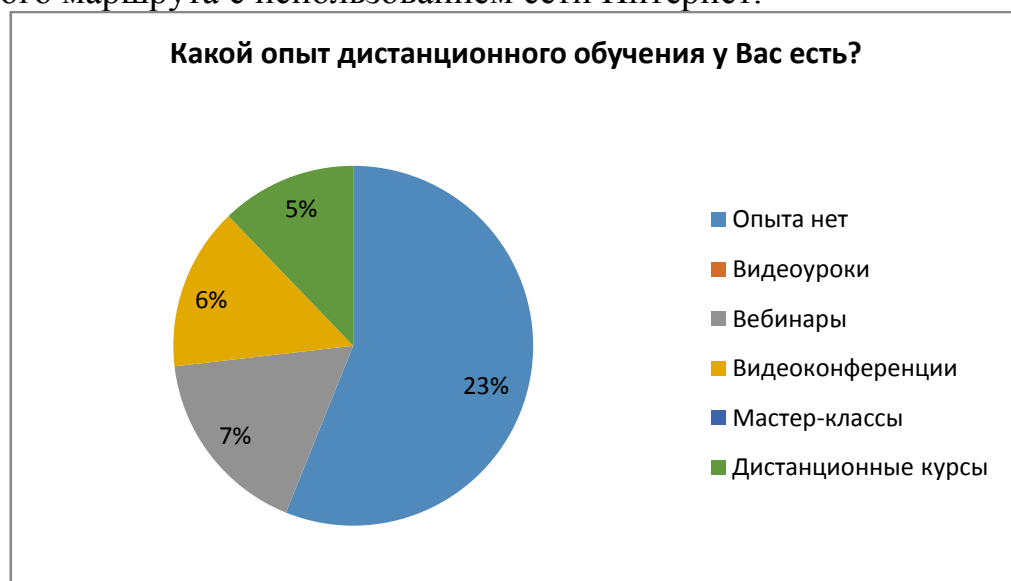


Рисунок 3. Опыт учащихся по использованию дистанционного обучения

Результаты представленной диаграммы позволяют нам говорить об отсутствии необходимого опыта учащихся по проведению видеоуроков, и мастер-классов. Проведение таких форм дистанционного обучения становится возможным с внедрением сетевой учебной платформы.

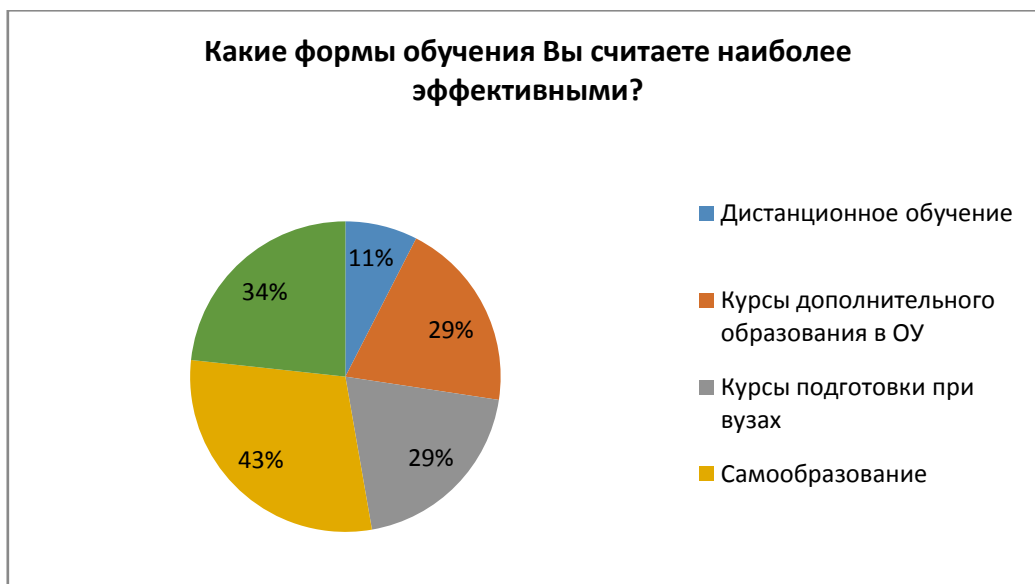


Рисунок 4. Предпочтения учащихся в выборе эффективной формы обучения

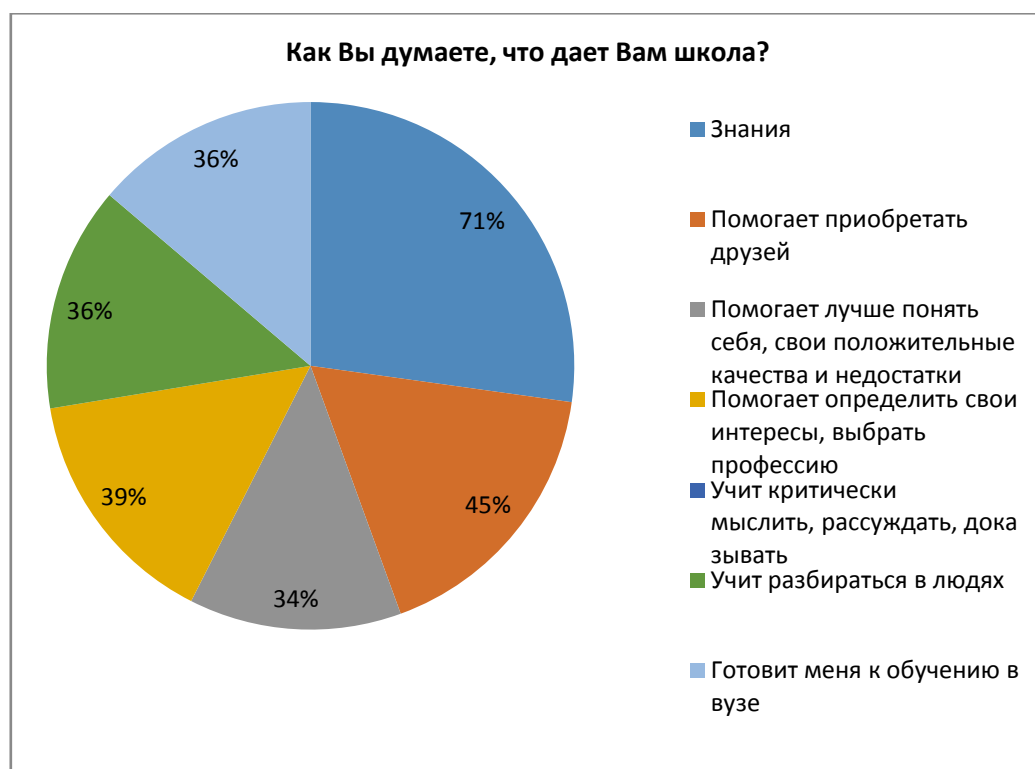


Рисунок 5. Мнение учащихся о пользе обучения в школе

Результаты позволяют рассмотреть вопрос об более широком и частом использовании проектной и исследовательской деятельности в образовательном процессе. Данный вид деятельности не только развивает самостоятельность мышления, критическое мышление, но и самоорганизацию, самоконтроль учащихся.

Выводы исследования. Осуществляется интерпретация полученных результатов с точки зрения качества и результатов работы образовательного учреждения, эффективности организации системы подготовки к непре-

рывному образованию. Полученные количественные характеристики показывают позитивные результаты в работе школы, а также необходимость целенаправленных управленческих действий в том или ином направлении деятельности образовательного учреждения.

В целом по результатам анкетирования наблюдается достаточно высокая степень готовности к непрерывному образованию среди учащихся. Но недостаточная степень готовности к профессиональному выбору среди учащихся. Вследствие этого, необходимо корректировать образовательные программы и приемы педагогической деятельности, способствовать внедрению перспективных образовательных технологий в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения. Требования ФГОС ориентируют на развитие у учащихся УУД (универсальных учебных действий: регулятивных, познавательных и коммуникативных). Развитие УУД, несомненно, будет способствовать активности учащихся в окружающей культурно-образовательной среде, а также самообразованию путем изучения специальной литературы и информации, участия в профессиональных ассоциациях и клубах, участие в конкурсах, конференциях, семинарах.

Литература:

1. Аверьянова С.Ю. Ключевые компетенции как факторы и результаты профессионального самоопределения старшеклассников // Научный диалог. 2013. №8 (20). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-kak-factory-i-rezultaty-professionalnogo-samoopredeleniya-starsheklassnikov> (дата обращения: 05.02.2018).
2. Вершловский С. Г. Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена). СПб., 2007.
3. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М.: Культура и спорт. ЮНИТИ, 1998. 350 с.
4. Нечаев М. П., Фролова С. Л. Современное осмысление проблем профориентации обучающихся // Гаудеамус. 2017. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-osmyslenie-problem-proforientatsii-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 21.02.2018).
5. Пряжников Н.С. Методы активизации личного и профессионального самоопределения. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. 400 с.

Kuzmina K.A., Redina A.V., Drozdov N.A. Professional self-determination of students of lyceum in the framework of preparation for life-long education

Abstract. Personal development is a complex process and one of the main components of it is self-determination. Self-determination has the different types: life, personal and professional. Each of these types needs a detailed study. A life self-determination is a person's awareness of his goal in life. Personal self-determination has a more complex structure. The personal self-determination contains two processes inside at the same time. There is a search for the meaning of person's life on the one hand, as well as a clear choice of life path – on the other. Professional self-determination can be a consequence of personal self-determination, since professional activity is an integral part of a person's life, and it is possible to develop one's personality through the chosen profession. Widespread technologization requires the development of new competencies and completely changes the professional activity. Moreover, it is important to have the skills of lifelong education and constantly develop. The professional self-determination begins in secondary school in various forms. The research de-

scribed in the article was conducted in the framework of preparing schoolchildren for lifelong education. The goal was to identify the organizational and pedagogical conditions that contribute to the formation of psychological readiness of schoolchildren of the Lyceum for lifelong education and their further professional self-determination. Research methods contains questionnaire and survey. Four main stages of research were: 1) Theoretical (collection and analysis of theoretical material on a given problem); 2) Development and preparation of questionnaires, sampling; 3) Practical (conduct the research); 4) Analysis and interpretation of results. The results set a direction for the Lyceum to create and implement projects on the formation of professional self-determination of students and their choice of further educational route using the Internet.

Key words: professional self-determination, life-long education, Lyceum, high school education

Особенности морального выбора и содержание идентичности личности у студентов вуза с различными типами жизненных ориентаций

Лебедева Р.В.,

аспирантка кафедры психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, методист Центра психолого-педагогического сопровождения Кировского района Санкт-Петербурга, Россия, raisalebedeva@mail.ru

Веселова Е.К.,

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург, Россия, elkonves16@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению личностных характеристик морального выбора и содержания идентичности личности студентов с различными типами жизненных ориентаций (субъектным, объектным и смешанным). В исследовании участвовали 194 студентов вуза возрасте 18-23-х лет. Тип жизненных ориентаций изучался с помощью методики Е.Ю. Коржовой «Опросник жизненных ориентаций». При помощи техники, основанной на использовании нестандартизированного самоописания с последующим контент-анализом, осуществлен сравнительный анализ содержания идентичности личности студентов вуза, а в качестве ситуаций морального выбора использовались ситуации из методики Е.К. Веселовой «Друг-советчик». Анализ результатов эмпирического исследования показал, что субъектно-ориентированные респонденты склонны иметь большую выраженность индивидуально-психологических аспектов идентичности, они склонны к внутренней мотивации в процессе принятия решения в ситуациях морального выбора, что объясняет реализацию потенциала их субъектности, которая объясняется проявлением у них интериоризованной субъектности в жизненных ситуациях, и обнаруживает более высокий уровень рефлексивности. Объектно-ориентированные респонденты в большей степени проявляют социальную идентичность, они чаще опираются на внешние мотивы при принятии решения, ссылаясь на социальные нормы, правила, законы и моральный долг, что связано с присущей им экстериоризованной субъектности, направленную на внешние обстоятельства и их большей склонностью реализовывать потенциал субъектности во взаимодействии с семьей, друзьями и коллегами по работе. Респонденты со смешанным типом жизненных ориентаций склонны иметь активно-деятельные характеристики идентичности личности и проявлять конструктивность при принятии решения в ситуациях морального выбора.

Ключевые слова: моральный выбор личности, внутренний мотив морального выбора, внешний мотив морального выбора, конструктивность, идентичность личности, жизненные ориентации, потенциал субъектности.

Обладание нравственностью, с точки зрения психологии, означает хорошую рефлексию в сфере принятия моральных решений и устойчивое использование внутренних мотивов нравственного поведения. Принятие решения в ситуации морального выбора состоит в том, что человек делает выбор индивидуальным образом на основе своих ценностных предпочтений [1, 4-5].

Исследования определяющих факторов морального поведения личности в ситуациях выбора проводились такими авторами, как Kolberg L., (1984), К. Гиллиган (1982), Дж. Джиббс (1997), Б.С. Братусь (1973), В.В. Знаков (1999), Анцыферова Л.И. (1999), И.Г. Дубов и А.А. Хвостов (2000), Е.К. Веселова (2002), А.Б. Купрейченко (2002), А.Л. Журавлев (2007), А.В. Юревич (2012), А.Е. Воробьева (2010), М.И. Воловикова (2010) и другие [6-7, 9-11].

Идентичность, занимает особое место в структуре личности, обеспечивая, с одной стороны, чувство собственной уникальности, а, с другой, сопричастности к социуму. Понятие идентичности первым предложил Э. Эриксон, и определил его как внутреннюю непрерывность и тождественность личности [Эриксон, 1996, 65]. Чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности собственной жизни и уверенности во внешнем одобрении [Знаков, 2005, 12].

Различным аспектам рассмотрения идентичности личности посвящены исследования Э. Эриксона, Э. Фромма, Г.У. Солдатовой, В.Ю. Хотинец, Т.Г. Стефаненко, Ж.Т. Уталиевой, В.К. Шаповалова, Н.Н. Чебоксарова, Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко и др. [2, 8]

Субъектно-объектные ориентации личности в жизненных ситуациях как психологическая категория являются понятием, с помощью которого возможно описать направление реализации потенциала субъектности человека. В работах Е.Ю. Коржовой показано, что в процессе жизнедеятельности субъектно-объектные ориентации реализуются в двух формах: субъектной (направленность преимущественно на собственный внутренний мир) и объектной (направленность при выборе стратегий поведения на внешние характеристики ситуации) [3]. При диагностике выявляется также смешанный тип жизненных ориентаций, который является результатом слабой выраженности как субъектной, так и объектной направленности.

В связи с этим возникает вопрос, каким образом степень субъектной включенности в процесс решения морально нагруженных жизненных ситуаций и тип жизненных ориентаций личности связаны с особенностями принятия моральных решений и характеристиками содержания идентичности личности.

Цель данного исследования состоит в изучении личностных особенностей принятия решения в ситуациях морального выбора и характеристик идентичности личности у студентов с субъектным, объектным и смешанным типами жизненных ориентаций.

Гипотеза: личностные особенности принятия решения в ситуациях морального выбора и характеристики идентичности личности будут иметь различия у студентов с различными типами жизненных ориентаций.

Всего было обследовано 194 студента вузов в возрасте 18-23 лет. С целью изучения личностных особенностей принятия решения в ситуациях морального выбора у студентов был использован проективный метод погружения в ситуации морального выбора (методика Е.К. Веселовой «Друг-советчик-2»), а содержание идентичности личности было определено при помощи техники, основанной на использовании нестандартизированного самоописания с последующим контент-анализом (тест М. Куна и Т. Мак-Партленда «Кто я?»). Тип жизненных ориентаций оценивался при помощи опросника Е.Ю. Коржовой.

Суть метода «Друг-советчик-2» состоит в том, что респондентам предлагается 31 ситуация морального выбора. Респондент погружается в конкретную ситуацию, вполне реальную в жизни, и его просят дать совет другу в форме развернутого ответа в виде текста любого объема и свободного содержания [1]. Далее производится контент-анализ высказываний респондентов по всем ситуациям, с точки зрения тех личностных особенностей, которые они отражают.

В таблице 1 представлены категории высказываний респондентов в ответ на предлагаемые ситуации морального выбора и их психологическое содержание.

При обработке данных вся выборка респондентов была разделена по типу жизненных ориентаций на три группы (по методике Е.Ю. Коржовой): 1) субъектно-ориентированные (N=72), 2) объектно-ориентированные (N=62) и 3) со смешанным типом ориентаций (N=60). Затем суждения и высказывания студентов с различными типами жизненных ориентаций в ситуациях морального выбора были подвергнуты контент-анализу.

На рисунке 1 представлена частота встречаемости категорий высказываний у студентов с различными типами жизненных ориентаций.

Личностные особенности принятия решения морального выбора у студентов представлены следующим образом: субъектно-ориентированные респонденты достоверно чаще, чем объектно-ориентированные и респонденты со смешанным типом (был применен Н-критерий Краскела-Уоллеса, где $N=10,899$; $p=0,04$) ссылаются на чувство вины и совесть. Объектно-ориентированные респонденты склонны достоверно чаще использовать внешние мотивы, ссылаясь на моральные нормы, правила, законы и социальные последствия решения ($N=6,802$; $p=0,033$). Респонденты со смешанным типом жизненных ориентаций достоверно чаще, чем субъектно-ориентированные и объектно-ориентированные ($N=18,371$; $p=0,000$) дают советы конструктивного характера, что говорит о присущей им импульсивности. У этой группы респондентов отмечается также появление большего количества отрицательных эмоций, чем у двух других групп.

Таблица 1.

*Категории высказываний респондентов в ответ
на предлагаемые ситуации морального выбора*

Категории высказываний, отражающие личностные особенности морального выбора	Психологическое содержание категории
Конструктивность	Склонность предлагать конкретные решения
Внешние мотивы	Обоснования предлагаемого решения ссылками на долг перед кем-то, на социальные нормы, на необходимость исполнять требования законов, на социальные последствия морального решения
Внутренние мотивы	Обоснование предлагаемого решения чувством вины, стыда, ссылки на совесть, сердце, внутренние переживания
Нравственный релятивизм	Определенное безразличие к тому, негативным или позитивным будет исход морального выбора, например: «Делай так, как тебе больше нравится или удобнее»
Рационализация	Склонность к рациональному, логическому, причинному объяснению предлагаемого решения
Выражение отрицательных эмоций	Отрицательные эмоции в реакции на ситуацию: осуждение, пренебрежение, гнев, раздражение, враждебность, отстранение и т.д.
Отчужденность	Эмоциональное отстранение от героя ситуации, нежелание влиять на поступки героя, нежелание нести ответственность за поступки друга и разделять с ним трудности решения (каждый решает сам)
Общие советы	Склонность давать общие советы (отговорки), которые неизвестно к чему приведут
Морально позитивный выбор при условии	Склонность предлагать морально позитивный выбор, но только при условии, что есть возможности (материальные, социальные, физические)
Изоляция	Склонность проявлять психологическую защиту: советы устранить чувства, эмоции (изоляция)
Положительные эмоции	Положительные эмоциональные реакции на ситуацию морального выбора: одобрение, похвала, высказывания о положительных чувствах любви, дружбы

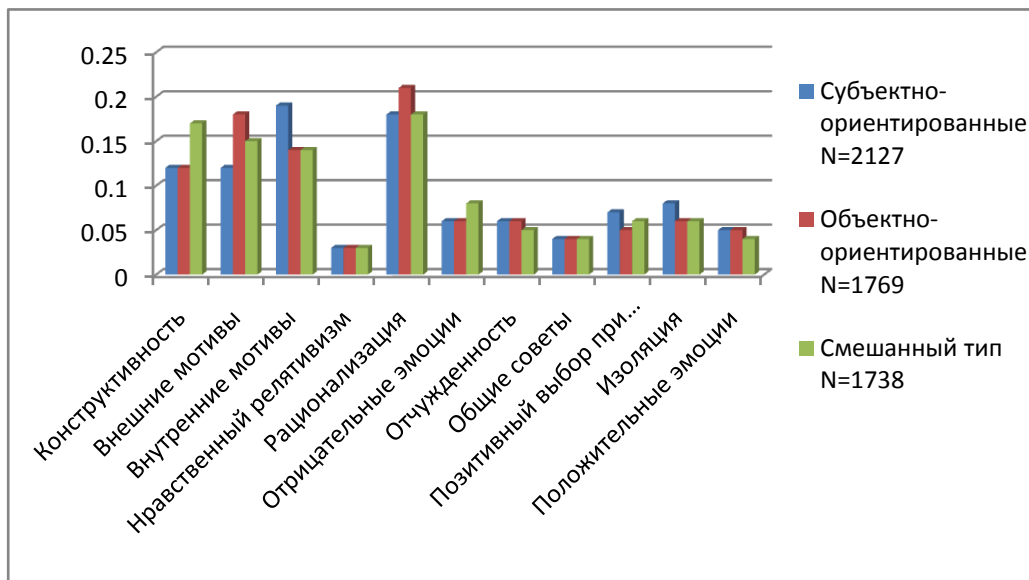


Рис. 1 Частота категорий высказываний в ситуациях морального выбора у студентов с различными типами жизненных ориентаций

На рисунке 2 представлена частота встречаемости категорий характеристик идентичности личности у студентов с различными типами жизненных ориентаций.

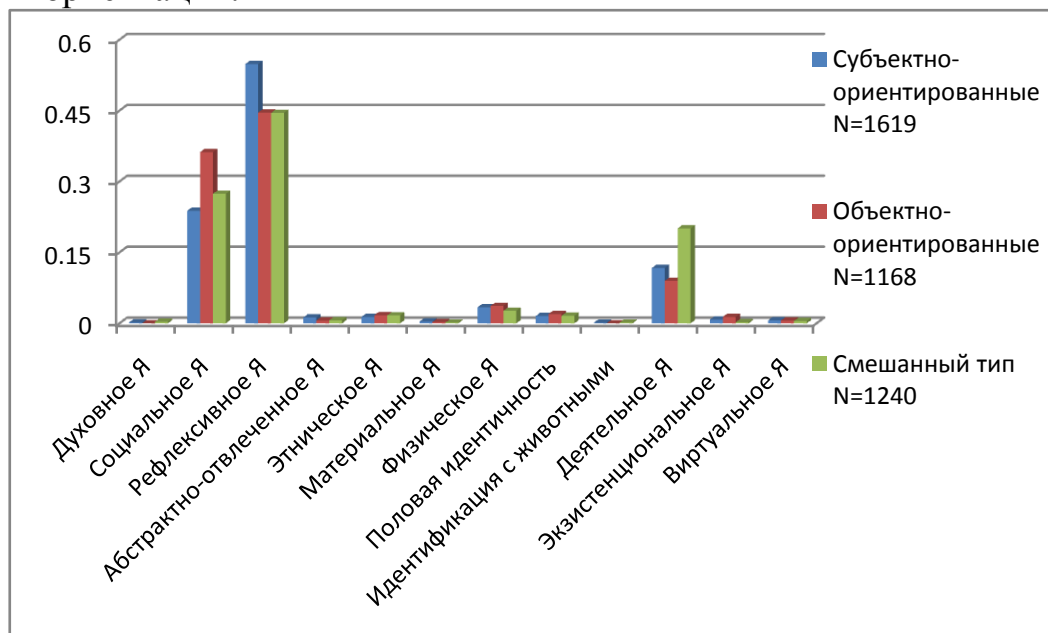


Рис. 2. Выраженность различных категорий самоописания у студентов с различными типами жизненных ориентаций

Результаты, представленные на рисунке 2, демонстрируют, что респонденты с субъектным типом жизненных ориентаций достоверно верно ($N=21,398$, при $p=0,000$) в большей степени проявляют рефлексивное-Я (55%), чем объектно-ориентированные и смешанные типы, что можно интерпретировать как проявление направленности потенциала субъектности на собственный внутренний мир, их более высокую рефлексивность, склонность к самоанализу и к самопониманию. Также достоверно верно ($N=7,704$, при $p=0,021$) отмечается наличие у данных респондентов абстрактно-отвлеченных самоописаний (1,24%), что может быть связано с по-

исками мировоззренческих убеждений («я – космос», «я – вселенная» и др.)

У респондентов с объектным типом жизненных ориентаций достоверно верно ($N=15,605$, при $p=0,000$) более выраженным оказалось социальное-Я (36%), чем у студентов с субъектным и смешанным типами жизненных ориентаций. Об этом свидетельствует более выраженная представленность в их ответах сферы семейных, межличностных и профессиональных отношений (ответы «я – подруга», «я – хороший друг», «я – старший брат», «я – сестра», «я – волонтер», «я – будущий социальный работник», «я – инженер» и т.п.), что предполагает наличие у них направленности на внешний и социальный стержень человеческой жизни.

У респондентов со смешанным типом жизненных ориентаций достоверно верно ($N=47,456$, при $p=0,000$) выделяется деятельное-Я (21%), как характеристика увлеченности и направленности личности на активность, учебу, хобби и развлечения, таким образом, они могут проявлять заполнение смыслом внутреннего и внешнего содержания своей жизни в отличие от респондентов с субъектным и объектным типами жизненных ориентаций.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам говорить о том, что:

1. В трех группах, выделенных по типам жизненных ориентаций, были обнаружены значимые различия заявленных характеристик личности, связанных с ее моральным выбором в жизненных ситуациях, а также различия показателей содержания идентичности у респондентов;
2. Предпочтение использования внутренних мотивов принятия решений субъектно-ориентированными респондентами можно объяснить детерминацией их поведения интериоризованной субъектностью (внутренней картиной жизнедеятельности), при этом их решения свидетельствуют о наличии у них внутренней активности (рефлексивность) и абстрактно-отвлеченных характеристик, связанных с мировоззрением, предрасположенности к работе над собой, что характеризует большую целостность личности по отношению к жизненным событиям. Корреляционный анализ показал, что внутренний мотив принятия решения в ситуациях морального выбора у данных респондентов положительно коррелирует с материальными характеристиками идентичности личности; проявление рационализации при решении моральных ситуаций также положительно коррелирует с рефлексивными характеристиками идентичности личности; и чем выше внутренний мотив принятия решения в ситуациях морального выбора у них, тем ниже проявляются виртуальные характеристики идентичности личности в самоописаниях;
3. Предпочтения использования внешних мотивов принятия решения объектно-ориентированными респондентами можно объяснить наличием у них эктериоризованной субъектности (опору на внешние характеристики жизненной ситуации) и склонность к реализации потенциала субъектности

во внешней среде, во взаимодействии с родителями, сестрами, братьями, друзьями и в выполнении профессиональных ролей. Выявлено, что чем выше внутренние мотивы принятия решения в ситуациях морального выбора, тем выше наличие физических характеристик в самоописаниях идентичности личности; проявление безразличия к моральному выбору положительно коррелирует с социальными характеристиками идентичности личности; и чем выше проявление положительных эмоций при моральном выборе, тем ниже проявляются половые характеристики в самоописаниях идентичности личности;

4. Склонность предлагать конкретные решения в ситуациях морального выбора у респондентов со смешанным типом жизненных ориентаций, демонстрируют их некоторую импульсивность при принятии морального решения, с наличием увлеченности и направленности личности на активность, учебу, хобби и развлечения, для возможного заполнения смыслом содержания своей жизни. Оказалось, что чем выше проявление отрицательных эмоций в ситуациях морального выбора, тем выше проявляются рефлексивные характеристики идентичности личности у них; и чем больше наличие внутренних мотивов при решении морального выбора, тем больше проявляются рефлексивные характеристики идентичности личности у них.

Литература:

1. Веселова Е.К. Метод исследования нравственной сферы личности // Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. Г.С. Никифорова . СПб.: Речь, 2007. С. 359-374.
2. Константинов В.В., Дьяков В.В. Характеристики идентичности личности и процесс социально-психологической адаптации // Теория и практика общественного развития. М.: ООО «Хорс», 2015. С. 482-487.
3. Коржова Е.Ю. Путеводитель по жизненным ориентациям: Личность и ее жизненный путь в художественной литературе. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2013. 468 с.
4. Лебедева Р.В. Содержание идентичности студентов с субъектным и объектным типами жизненных ориентаций // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т.6. № 1А. С. 136-144
5. Лебедева Р.В. Тип жизненных ориентаций личности и особенности принятия решения в ситуациях морального выбора // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2018. № 6 (июнь). ART 2632. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2632.htm>
6. Малюгин Д.В. Психологические детерминанты морального выбора. Дисс. ... канд.психол.наук. М., 2007.
7. Психология нравственности. Отв. редакторы: А.Л. Журавлев, А.В. Юревич, Изд-во.: ИП РАН М., 2010 г. - 512 с.
8. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Психология межэтнических отношений: этническая идентичность и стратегии межкультурного взаимодействия. Saarbrucken, 2010. 177 с.
9. Церковникова Н.Г. Теоретические подходы к определению нравственного самосознания и эмпирическое изучение его особенностей у обучающихся кадетских и общеобразовательных школ // Международный журнал прикладных и фундаментальных ис-

следований. 2015. № 9-4. С. 718-722; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7581> (дата обращения: 15.09.2018).

10. Kohlberg L. Essays on Moral Development. – New York; Toronto, 1984.

11. Gilligan C. Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

12. Tapp I. Legal socialisation across age, culture, and context: psychological and legal justice systems. 1937.

Lebedeva R.V., Veselova E.K. Features of moral choice and the maintenance of identity of the person at students of high school with various types of vital orientations

Abstract. The article is devoted to the study of personal characteristics of the moral choice and content of students' identity with different types of life orientations (subject, object and mixed). The study involved 194 students at a university age 18-23 years. The type of life orientations was studied with the help of E.Yu. Korzhova "Questionnaire of life orientations". Using the technique based on the use of non-standardized self-description with subsequent content analysis, a comparative analysis of the identity content of the students of the university was carried out, and situations of moral choice were situations from the methodology of E.K. Veselova "Friend-adviser". An analysis of the results of empirical research has shown that subject-oriented respondents tend to have greater severity of individual psychological aspects of identity, they are prone to internal motivation in the decision-making process in situations of moral choice, which explains the realization of their subjectivity potential, which is explained by the manifestation of internalized subjectivity in them life situations, and reveals a higher level of reflexivity. Object-oriented respondents are more likely to display social identity, they are more likely to rely on external motives to make decisions, referring to social norms, rules, laws and moral duty, which is due to the inherent externalization of subjectivity, directed toward external circumstances and their greater propensity to implement the potential of subjectivity in interaction with family, friends and co-workers. Respondents with a mixed type of life orientations tend to have active characteristics of identity and to be constructive when making decisions in situations of moral choice.

Keywords: moral choice of personality, inner motive of moral choice, external motive of moral choice, constructiveness, identity of a person, life orientations, potential of subjectivity.

Переживание зависти как отражение возможностей жизненного выбора

Паттурина Н.П.,

кандидат психологических наук, доцент, Российский Государственный Педагогический Университет имени А.И. Герцена, институт психологии, кафедра психологии развития и образования, Санкт-Петербург, Россия, patturina@inbox.ru

Паттурина С.В.,

специалист по оценке и развитию персонала, Тинькофф банк, Москва, sofia.patturina@gmail.com

Аннотация. Жизненный выбор характеризуется своей повседневностью: в любое время человек осуществляет выбор как минимум из двух альтернатив – делать задуманное или не делать. Способ существования человека определяется совокупностью повседневных жизненных выборов. Анализируя повседневные жизненные выборы, можно заметить, как человек проживает свою жизнь: самостоятельно изменяя её или предоставляя её изменение другим людям, обстоятельствам; принимая ответственность

за своё существование на себя или возлагая её на других; доводя начатое дело до конца или оставляя его на «потом» и т.д. Этот выбор альтернативных действий можно назвать возможностями жизненного выбора. Осознание этих возможностей и приоритета своего выбора позволяет человеку понять, как он организует свою жизнь. Изменяя ставшую привычной приоритетность действий, вещей, человек способен изменить способ своего существования. Переживание зависти является как побудительной силой к достижению поставленных целей, так и силой, тормозящей продвижение к ним. Для того, чтобы переживание зависти способствовало поиску своего подлинного места в жизни, необходимо признать её наличие, принять её и искать социально приемлемые способы достижения жизненно важных целей. В процессе образования, в частности, воспитания подрастающего поколения, а так же – образования взрослых людей, необходимо уделять время и внимание переживанию зависти, а не избегать разговоров о нем. В нашем исследовании были использованы такие методы как анкетирование, формирующий эксперимент, индивидуальная беседа, анализ художественной литературы. В результате проведенного исследования были выявлены понятия, используемые испытуемыми при описании зависти, особенности переживания зависти, а также показаны важность, возможность и способы психологической работы с завистью в образовательных учреждениях с целью её признания, принятия и поиска социально приемлемых способов достижения жизненно важных целей воспитуемыми, независимо от их возраста.

Ключевые слова: жизненный выбор, способ существования, зависть, совладание с завистью.

Человек выбирает то, как ему жить, постоянно, ежесекундно, начиная с того момента, когда он осознает самого себя как отдельного, самостоятельного человека. В своих исследованиях Д.А. Леонтьев приходит к выводу о том, что выбор – это не всегда, то, что предстоит делать, но и то, что человек реально уже делает [5]. Первоначально выбор связан с сиюминутными желаниями, потому что «я так хочу», а позже, по мере взросления, человек формирует свое отношение к миру, к самому себе и на основе этого продолжает выбирать и строить свой жизненный путь. Жизненный выбор характеризуется своей повседневностью: в любое время человек осуществляет выбор как минимум из двух альтернатив – делать задуманное или не делать. Способ существования человека определяется совокупностью повседневных жизненных выборов, анализируя которые можно заметить, как он проживает свою жизнь: самостоятельно изменяя её или предоставляя её изменение другим людям, обстоятельствам; принимая ответственность за своё существование на себя или возлагая её на других; доводя начатое до конца или оставляя на потом и т.д. Этот выбор альтернативных действий можно назвать возможностями жизненного выбора. Осознание этих возможностей и приоритета своего выбора позволяет человеку понять, как он организует свою жизнь. Изменяя ставшую привычной приоритетность действий, вещей, человек способен изменить способ своего существования.

В настоящее время в психологии существуют различные представления о жизненном выборе человека: выбор человека между жизненными отношениями (Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев); выбор жизненного смысла, жизненных целей и задач (Л.Б. Волынская); выбор особенностей своего

существования (Н.П. Паттурина) [6]. Под особенностями существования понимается то, как человек проживает свою жизнь: как он делает выбор, как он ставит перед собой цели, как он их достигает, в конечном итоге – каков способ его существования.

С жизненным выбором связаны эмоциональные переживания человека. С одной стороны, они обуславливают радость, счастье, уверенность в себе, что позволяет человеку двигаться вперед, развиваться, принимая самого себя и окружающий мир. С другой стороны, тяжелые эмоциональные переживания, связанные с угрызениями совести, переживанием зависти, побуждают его усомниться в своих возможностях сделать правильный выбор и перекладывать ответственность за переживаемые им негативные эмоции на кого-либо другого. И если угрызения совести еще приемлемы для него: о них зачастую можно рассказать другому человеку, попросить прощения и тем самым уменьшить болезненность этого переживания, то зависть – это чувство, о котором говорят редко, или говорят, но о чувстве белой зависти, замалчивая тяжелые переживания черной зависти, как бы разрывающие душу. Как написала одна из наших испытуемых: «Зависть – это чувство, которое подавляет другие чувства, оно жжёт грудь изнутри...».

Зависть – сложное переживание, и оно переживается человеком от раннего детства и до поздней старости [4]. Исследователи чаще всего описывают два типа реакций людей: экстрапунитивная и интрапунитивная. При первой – завидующий человек ищет причины зла в поступках других людей. Такая реакция называется проективным проявлением зависти. При второй – завидующий погружается в себя, как бы включая режим поиска ответов, возможностей, резервов и мотивов в себе. Е.П. Ильин считал, что интрапунитивное переживание зависти лежит в основе так называемой «белой зависти», а проективное проявление зависти – в основе «черной зависти» [2]. Несмотря на многочисленные исследования зависти в психологии, современные педагоги и школьные психологи в процессе воспитания подрастающего поколения редко говорят о зависти (и чаще – в негативном смысле), а иногда и вообще предпочитают умалчивать о её существовании. Да и психологи, исследующие зависть, больше пишут о том, каким образом люди с различными психологическими характеристиками переживают зависть [1; 3]. Однако, что делать с этим переживанием, практически не пишет никто [2; 7]. Сложившееся положение дел приводит к тому, что зачастую человек любого возраста (воспитанник детского сада, школьник, студент, взрослый) не знает, как справиться, совладать с ней. Такое отношение к зависти может привести к подавлению, вытеснению этого переживания, что в свою очередь может стать фактором постепенного формирования пассивного отношения к жизни, отказа от осознанного жизненного выбора, активной осознанной позиции. Это обусловило выбор цели нашего исследования.

Наше исследование зависти как отражения жизненного выбора состояло из двух этапов. Задачей первого этапа было выявление понятий, используемых для описания зависти. В исследовании принимали участие 31 человек в возрасте 20 – 25 лет.

Для этого проводился анкетный опрос, результаты которого позволили выделить три группы испытуемых.

В первую группу испытуемых вошли 60% опрошенных, которые описывали зависть как негативное и тяжело переживаемое чувство, разрушительно влияющее на отношения между людьми и на самого завидующего. При этом зависть описывалась такими понятиями как злость, раздражение, досада, обида, страх, грусть, печаль или как негативное, зачастую разрушительное, переживание. По словам испытуемых – все эти эмоциональные состояния сопровождаются сильным желанием «иметь то, что есть у другого, но нет у тебя».

Вторую группу составили 17% опрошенных, которые описывали зависть не только как негативное чувство («черная зависть»), но и как позитивное чувство («белая зависть»). При этом «черная зависть» описывалась такими же понятиями, какими её описывала первая группа. А «белая зависть» – описывалась такими понятиями как радость за другого, принятие другого, счастье за благополучие другого, доброе отношение к другому, при этом испытуемый отдает себе отчет в том, что у другого человека есть то, что ему нужно, но не испытывает при этом негативных переживаний.

Третью группу составили 23% опрошенных. Они не описывали зависть посредством эмоций, а только отметили то, что зависть представляет собой переживание, которое сопутствует человеку в том случае, когда он хочет иметь что-либо, что есть у другого человека.

Первый этап исследования показал, что переживание зависти является сигналом о том, что человек считает для себя необходимым, что он высоко ценит. Зависть побуждает его сделать что-то, чтобы достичь желаемого.

Таким образом, мы можем утверждать, что зависть – как лакмусовая бумага – позволяет определить человеку, испытывающему это переживание, свои ценности, определить их приоритет и сделать соответствующий выбор – как, каким способом, он хотел бы приобрести желаемые ценности, а, может быть, даже отказаться от них в связи с тяжелым переживанием зависти. Зависть при этом может переживаться посредством широкого спектра эмоций: от негативных до позитивных. Однако позитивные эмоции возникают реже.

Анализ художественной литературы, индивидуальные беседы с различными людьми, индивидуальные психологические консультации людей различного возраста и социального положения позволили нам отметить то, что зависть может служить мотивом, побуждающим человека к достижению желаемого, и мотивом, тормозящим, останавливающим его продвижение к желаемому. В последнем случае это зачастую происходит, когда

человек напуган своими сильными негативными эмоциями, сопровождающими зависть. В связи с завистью он может испытывать негативное отношение к себе – презрение, неприятие себя и т.д. Такое отношение к зависти побуждает его подавлять это переживание, а с ним – и ту ценность, к которой он так стремился. Результаты индивидуальных психологических консультаций показали, что впоследствии такой человек чувствует, что что-то происходит в его жизни не так, что что-то, что ему важно, он не делает в своей жизни. Такой человек начинает испытывать некоторую опустошенность и – в конечном итоге – неудовлетворенность своей жизнью.

В связи с этим мы предположили, что признание и принятие человеком своей зависти, раскрытие собственных возможностей достижения желаемого позволят ему принять собственные ценности, отмеченные им из-за переживания такого чувства, и направить свои силы на достижение желаемого (не отбирая его у другого).

Для этого нами был разработан и проведен формирующий эксперимент, в котором приняли участие 15 испытуемых в возрасте 30 – 40 лет. Задачами этого эксперимента были 1) выявление понятий, при помощи которых испытуемыми описывалась зависть; 2) выявление их отношения к зависти; 3) выявление способов совладания с завистью; 4) создание условий для изменения отношения к зависти и достижения осознанной цели социально приемлемыми способами.

Эксперимент проводился в форме тренинга и состоял из трех серий. Первая серия включала знакомство испытуемых и ведущих этот тренинг, исследование ожиданий испытуемых от предстоящей работы, их самоотчет о своём отношении к зависти и особенностях переживания зависти. Вторая серия эксперимента представляла собой групповую игру, в которой создавались ситуации, где присутствовало сравнение себя с партнёром, появлялась возможность переживания зависти и её последующего принятия, постановка цели, обусловленной желаемыми ценностями, поиск социально приемлемых способов достижения поставленной цели. Третья серия включала самоотчет испытуемых, направленный на исследование осознания и принятия собственной зависти в результате игры, направления сил на достижение осознанной ими цели, а так же – планирование ближайшего будущего в реальной жизни, учитывая осознанные и принятые ценности.

Результаты проведенного эксперимента показали, что все испытуемые воспринимают зависть как переживание, сопровождающее желание иметь то, чего нет у завидующего, но есть у другого человека. Большинство испытуемых воспринимают зависть как негативное переживание, небольшая часть испытуемых сообщили о том, что редко испытывают зависть, поэтому мало чего могут о ней сказать. О позитивном переживании зависти не сказал никто. При погружении в себя зависть описывалась как взрыв, или энергия, которые необходимо сдерживать. Сдерживание зависти сопровождалось неприятными переживаниями. Принятие зависти и размышления о социально приемлемых способах достижения желаемого

приводили к переживанию облегчения, наполненности, радости, удовлетворения. Эти переживания побуждали планировать своё лучшее будущее не только в процессе формирующего эксперимента, но и в дальнейшей жизни.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Зависть – это переживание, сопутствующее осознанию желаемого, ценного для человека.
2. Процесс переживания зависти отражает то, каким образом человек осуществляет свой жизненный выбор.
3. Переживание зависти является как побудительной силой к достижению поставленных целей, так и силой, тормозящей продвижение к ним.
4. Для того, чтобы переживание зависти способствовало поиску своего подлинного места в жизни, необходимо признать её наличие, принять её и искать социально приемлемые способы достижения жизненно важных целей.
5. В процессе образования, в частности, воспитания подрастающего поколения, а так же – образования взрослых людей, необходимо уделять время и внимание переживанию зависти, а не избегать разговоров о нем.

Литература:

1. Бескова Т.В. Социальная психология зависти. Саратов, 2010.
2. Ильин Е.П. Психология зависти, враждебности, тщеславия. СПб: Питер, 2014.
3. Клейберг Ю.А. Зависть как психологический маркер девиантологического ресурса личности // Вестник МГОУ. Серия Психологические науки. 2015. № 3.
4. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Издательство «Питер», 2000.
5. Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. Психология выбора. М.: Смысл, 2015.
6. Паттурина Н.П. Жизненный выбор как фактор личностного и духовного роста // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 7 / Под ред. Л.А.Коростылёвой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003.
7. Паттурина Н.П. Переживание зависти в подростковом и юношеском возрасте. Основные направления работы психолога по оказанию помощи подросткам и юношам при переживании зависти // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (12-14 апреля, Санкт-Петербург) / Под общей редакцией Е.Ю. Коржовой, А.В. Микляевой. В 2-х частях. Часть 1. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.

Patturina N., Patturina S. Experiencing envy as a reflection of life choices

Abstract. Life choice is characterized by its daily life: at any time a person makes a choice of at least two alternatives – to do or not to do. The mode of human existence is determined by the totality of everyday life choices. Analyzing everyday life choices, you can see how a person lives his life: independently changing it or giving it to change other people, circumstances; taking responsibility for their existence or placing it on others; bringing the case to the end or leaving it to "then", etc. This choice of alternative actions can be called life choices. Awareness of these opportunities and the priority of their choice allows a person to understand how he organizes his life. By changing the priority of actions and things that has

become habitual, a person is able to change the way of his existence. The experience of envy is both a motivating force to achieve goals and a force that hinders progress towards them. In order for jealousy to contribute to the search for its true place in life, it is necessary to recognize its existence, accept it and seek socially acceptable ways to achieve vital goals. In the process of education, in particular, the education of the younger generation, as well as the education of adults, it is necessary to pay time and attention to the experience of envy, and not to avoid talking about it. In our study we used such methods as questionnaires, a forming experiment, individual conversation, analysis of literature. The study identified the concepts used by the subjects in describing envy, especially the experience of envy, and also shows the importance, possibility and methods of psychological work with envy in educational institutions for its recognition, acceptance and search for socially acceptable ways to achieve vital goals of students, regardless of their age.

Keywords: life choice, mode of existence, envy, coping with envy.

Временная перспектива города в представлениях студентов Санкт-петербургских вузов²

Проект Ю.Л.,

доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация proekt.jl@gmail.com

Аннотация. В современной психологии все больше внимания уделяется вопросам осмысления человеком своего прошлого, настоящего и будущего. Его субъективные связи с окружающим миром играют в этих представлениях значимую роль. В проведенном исследовании мы изучали представления студентов о временной перспективе города в контексте территориально-пространственной организации городских зон их активности (центр-периферия). В исследовании приняли участие 182 студента Санкт-Петербургских вузов, территориально расположенных в центре города и на его окраинах. С целью выявления представлений о временной перспективе города были использованы модификация методики «Экологический прогноз будущего развития Земли» Л.В. Шавининой, где испытуемым предлагалось спрогнозировать вид и состояние Санкт-Петербурга через 50 лет, а также анкета, отражающая представления о городе, эмоциональные переживания по отношению к нему, восприятие городского пространства, уровень городской идентичности. Контент-анализ прогнозов будущего состояния Санкт-Петербурга позволил выявить четыре типа временной перспективы: оптимистический (40,14%), аналитический (25,85%), пессимистический (21,09%), и консервативный (12,93%). Исследование показало, что студенты, обучающиеся в вузах, расположенных в отдаленных от центра районах, склонны давать более пессимистические прогнозы будущего Санкт-Петербурга. Вместе с тем, их прогноз содержит больше категорий изменений, они чаще описывают преобразования транспортной инфраструктуры, трансформацию политических и экономических условий жизни в городе, его промышленности и рынка труда, развитие медицины и изменения продолжительности жизни. При этом в их эмоциональном отношении к городу чаще проявляются негативные переживания. Для студентов, обучающихся в центре города, более характерно вписывать центр в историю своей жизни, они обозначают его как наиболее подходящее место для профессиональной самореализации (учебы, работы, деловых встреч). Корреляционный

²Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 16-06-00915

анализ показал, что ключевые параметры прогноза будущего Санкт-Петербурга связаны с характеристиками социального самочувствия и ценностными ориентациями студентов. Так, негативные прогнозы в большей степени склонны давать студенты с более низким уровнем социального самочувствия, а наиболее детализированные прогнозы характерны для обучающихся, удовлетворенных уровнем владения современными политическими знаниями. В целом, территориально-пространственная зона, где протекает основная деятельность обучающихся, опосредует их представления о мегаполисе и его временной перспективе.

Ключевые слова: город, город, студенты, временная перспектива, прогноз будущего, представления, социальное самочувствие, городская идентичность

В течение последних трех столетий в мире наблюдается интенсивное развитие городов. Только в XIX-м веке такие города, как Лондон и Париж, переживали многократный рост населения вследствие индустриальной революции. Уже сегодня в городах проживает до 50% населения, а по прогнозам к 2025 году в них будет проживать более двух третей населения планеты. При этом темпы роста численности жителей больших городах существенно превышают общие темпы роста населения [13]. Большие города, как центры концентрации рабочих мест, финансовых, политических и культурных ресурсов, социальных сервисов и технологических инноваций, становятся все более притягательными для жизни, ускоряя миграционные процессы. Вместе с тем, перенаселенность, критический дефицит жизненного пространства человека в большом городе повлекли за собой ряд социально-психологических эффектов, появившихся в большей личностной отчужденности, фрагментарности и анонимности большей части социальных контактов горожанина, равнодушии и бесстрастности, отсутствии чувства общности [1, 2, 3, 4, 5, 10].

Идеи о том, что город порождает новые парадигмы личности, задает, по выражению А. Лефевра, особые языки повседневности, диктует стиль мышления и основные векторы видения мира, формирует определенный образ жизни, способствующий экспериментированию и постоянному обновлению социокультурных практик, являются ведущими в классических работах по урбанистике [10]. Таким образом, город одновременно существует в трех ипостасях: в своем объектном, вещном плане (как архитектурный, инфраструктурный и природный объект), как групповой феномен, порождающий особые условия социализации и социального взаимодействия населяющих его людей, и как конструкт индивидуального сознания горожанина. В этой связи особую актуальность приобретают проблемы включения представлений о прошлом, настоящем и будущем города во временную перспективу обучающейся молодежи.

Временная перспектива является важным компонентом картины мира человека. В психологии традиционно данный конструкт рассматривают в контексте восприятия человеком своей жизни. Ключевой функцией временной перспективы становится интеграция временных категорий с общественным и индивидуальным опытом, что позволяет последнему обрести

смысловую наполненность и связность [9]. При этом становление временной перспективы обусловлено институтами социализации, под влиянием которых развивающаяся личность учится осмыслять поток личного опыта в терминах прошлого, настоящего и будущего. В больших городах действие различных институтов социализации носит специфический характер, их спектр и влияние неоднородно и полисемиотично, событийный поток интенсивнее, сам город выступает как активный агент социализации. Так в проведенном Сибиревой М.Ю. исследовании ранней социализации детей мегаполиса выявилось, что дети уже в дошкольном возрасте «стараятся организовать свою деятельность в соответствии с его социально-пространственными характеристиками... дети осваивают пространство «взрослыми» способами, почти не используя такую важнейшую детскую практику взаимодействия с городской средой как игра» [8, с.10]. В исследовании А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой показано, что ядром формирующейся городской идентичности становятся внешние атрибуты образа жизни городской общности, а по мере взросления происходит категоризация и обогащение представлений об особенностях личности горожанина и их присвоение в ходе идентификации со значимой городской общностью [5]. Множественность городской идентичности задает сама структурная организация мегаполиса, состоящая из множества концентрических зон; усложненной транспортной и коммуникационной инфраструктуры; более интенсивного включения новых технологий и как следствие виртуальных пространств в городскую среду; ускоряющихся миграционных процессов и динамической интеграции разных национальных, конфессиональных и этнических групп в единый социокультурный ландшафт города, имеющего свои исторически сложившиеся устойчивые смыслы, ценности, социосемиотические паттерны [4, 7]. Мегаполис выступает сложным, комплексным мультикультурным образованием, предоставляющим своим жителям широкий спектр жизненно-стилевых практик, что нередко становится почвой для разного рода конфликтов (внутриличностных, межличностных, социальных) [2]. В этом контексте можно предполагать, что временная перспектива города обусловлена не только его ментальными репрезентациями в сознании горожан, но и характером их отношений с городской средой (уровнем городской идентичности, территориально-пространственным локусом осуществления жизнедеятельности, где протекает основная деятельность обучающихся, параметрами социального самочувствия и ценностей личности горожанина).

Вышесказанное обусловило цель проведенного нами исследования, которая заключалась в изучении представлений студентов Санкт-Петербургских вузов о временной перспективе города в контексте территориально-пространственной организации городских зон их активности (центр-периферия). В исследовании приняли участие 182 студента Санкт-Петербургских вузов, территориально расположенных в центре города и на его окраинах. С целью выявления представлений о временной перспективе

города были использованы модификация методики «Экологический прогноз будущего развития Земли» Л.В. Шавиной[12], где испытуемым предлагалось прогнозировать вид и состояние Санкт-Петербурга через 50 лет, а также анкета, отражающая представления о городе, эмоциональные переживания по отношению к нему, восприятие городского пространства, уровень городской идентичности.

Результаты исследования показали, что студенты наиболее часто склонны приписывать будущему состоянию Санкт-Петербурга изменения, связанные с экологией города, совершенствованием транспортных коммуникаций, интенсификацией градостроительства и качественного преобразования жилищных условий, трансформацией социальных отношений и условий социального взаимодействия горожан. Выявлены достоверные различия в частотах различных категорий изменения города в группах студентов, обучающихся в центре и на периферии. Студенты, обучающиеся в центре города, чаще указывают на сохранение культурных традиций города ($\chi^2=7,56$; $p<0,05$), однако реже упоминали о политических и экономических изменениях в жизни города ($\chi^2=6,37$; $p<0,05$). Кластерный анализ категорий изменений города позволил выявить обобщенные метакатегории будущего состояния Санкт-Петербурга в представлениях студентов. Первая метакатегория включила неизменность условий города и сохранение культурных традиций, при широком территориальном расширении его границ, эстетический облик города, развитие спорта, повышение его привлекательности для людей и развитие туризма, укрепление и усиление его статуса. Включенные в эту размерность изменения характеризуют представления об упрочении положения Санкт-Петербурга как культурного центра и его значимости среди городов мира (культурный статус). Следующая метакатегория определена характеристиками роста численности и этнокультурного разнообразия жителей города, увеличения потребления, развитие инфраструктуры и коммуникаций, трансформации производства, экологические условия, рост градостроительства, темпоритм, духовную культуру и религию. Изменения, включенные в данную размерность, характеризуют массовые процессы, влияющие на характер социальной жизни в мегаполисе (социальный статус). Последняя метакатегория включила в себя изменения политических и экономических условий, развитие медицины и рост продолжительности жизни, развитие технологий и инноваций, изменения качества жизни, образования, социальных условий и отношений. В этом плане, можно говорить об характере жизненных условий и уровне комфортности проживания в городе (статус комфортности). Сравнение представленности указанных метакатегорий в прогнозах будущего студентов показал, что студенты, обучающиеся в центре города в большей степени склонны описывать изменения в категориях культурного статуса, тогда как студенты вузов, расположенных в периферии города, больше опираются на категории социального статуса и статуса комфортности проживания в городе. Сам характер прогноза будущего состояния Санкт-

Петербурга также имел различное содержание. Контент-анализ позволил выявить четыре типа временной перспективы: оптимистический (40,14%), аналитический (25,85%), пессимистический (21,09%), и консервативный (12,93%). Дисперсионный анализ показал, что тип временной перспективы и территориальная зона основной деятельности студентов независимо вносят свой вклад в локус прогноза (культурный, социальный, комфорта). Так, ориентация на культурный статус города более выражена в прогнозах консерваторов, пессимисты больше всего выражают опасений в уровне комфорта города будущего, аналитики склонны сосредотачиваться на социальном статусе города, а оптимистов отличает равное внимание ко всем сторонам будущих изменений ($F=4,53$, $p<0,001$). В то же время, исследование показало, что студенты, обучающиеся в вузах, расположенных в отдаленных от центра районах, склонны давать более пессимистические прогнозы будущего Санкт-Петербурга. Вместе с тем, их прогноз содержит больше категорий изменений, они чаще описывают преобразования транспортной инфраструктуры, трансформацию политических и экономических условий жизни в городе, его промышленности и рынка труда, развитие медицины и изменения продолжительности жизни.

Характеристики актуальных отношений с городом отражены, прежде всего, в переживаниях студентов, направленных на город и городскую среду. В эмоциональном отношении студентов к городу, независимо от локации их основной деятельности, проявляются такие эмоции, как интерес, любовь, гордость, радость. Вместе с тем, выявлены достоверные различия в интенсивности переживания негативных эмоций по отношению к городу у студентов, обучающихся в центральной и периферийных зонах. Так, студенты, обучающиеся в вузах, расположенных на периферии, отмечали большую выраженность гнева ($t=2.01$, $p<0,05$) и отвращения ($t=2.39$, $p<0,05$).

Для студентов, обучающихся в центре города, более характерно вписывать центр в историю своей жизни, они обозначают его как наиболее подходящее место для профессиональной самореализации (учебы, работы, деловых встреч). Студенты, обучающиеся на периферии, чаще связывают историю своей жизни с местами обучения и проживания, прежде всего, расположенными рядом с этими местами садово-парковыми зонами и зонами отдыха.

Корреляционный анализ показал, что ключевые параметры прогноза будущего Санкт-Петербурга связаны с характеристиками социального самочувствия и ценностными ориентациями студентов. Так, негативные прогнозы в большей степени склонны давать студенты с более низким уровнем социального самочувствия, а наиболее детализированные прогнозы характерны для обучающихся, удовлетворенных уровнем владения современными политическими знаниями. Культурный локус в прогнозе будущего Санкт-Петербурга менее характерен для студентов, ориентированных на такие ценности, как социальная власть и стимуляция. Ориентация на ком-

форт жизни в городе будущего больше характерна для студентов с более низким уровнем социального самочувствия.

Как показали результаты исследования, территориально-пространственная зона, где протекает основная деятельность обучающихся, опосредует их представления о мегаполисе и его временной перспективе. Для студентов, обучающихся в центре города, ключевым регулятором временной перспективы города становится его социокультурное ядро, несущее в себе исторически сложившиеся смыслы города как культурной столицы России, особую значимость приобретает эстетика города и его архитектурный ансамбль. Студенты, обучающиеся на периферии города, напротив, ставят временную перспективу сообразно своим индивидуальным и социальным потребностям. Смысловым ядром временной перспективы города для них становится качество жизни в городе.

Литература:

1. Вирт Л. Избранные работы по социологии: Сборник переводов. Пер. с англ. В.Г.Николаев / Отв. ред. Л.В. Гирко. М.: ИНИОН РАН, 2005.
2. Гончаров С.А., Чукуров А.Ю., Королева Н.Н., Проект Ю.Л. Современный полиэтничный город как пространство угроз и возможностей // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 5. с. 18-26.
3. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь//ЛОГОС. 2002. № 3 (34). С. 1-12.
4. Линч К. Образ города / Пер. с англ. В.Л.Глазычев. М.: Стройиздат, 1982. 328 с.
5. Микляева А. В., Румянцева П.В. Городская идентичность жителя современного мегаполиса. Ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска? М.: Речь, 2011. 160 с.
6. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 336 с.: ил. (Серия.«Мастера психологии»).
7. Парк Р. Город как социальная лаборатория // Социологическое обозрение. 2002. Том 2. № 3. С 3-12.
8. Сибирева М.Ю. Ранняя социализация в городской среде: Дис. ... канд. социол. наук. /Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 2011. 205 с.
9. Сырцова А., Митина О.В., Бойд Д., Давыдова И.С., Зимбардо Ф., Непряхо Т.Л., Никитина Е.А., Семенова Н.С., Фьёлен Н., Ясная В.А. Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZТPI) // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 19-31.
10. Трубина Е.Г. (сост.) Современная урбанистика. Учебное пособие. Екатеринбург, 2008. 319 с.
11. Фрисби Д. Разрушение города: Социальная теория, мегаполис и экспрессионизм. Логос, 2002. С. 3-4.
12. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
13. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2012). World Urbanization Prospects: The 2011 Revision, CD-ROM Edition. POP/DB/WUP/Rev.2011/1/F11b.

Proekt Yu. L. Time perspective of city into representations of saint-petersburg universities' students

Abstract. Modern psychologists paid more and more attention to questions of the person's comprehension of his past, present and future. His subjective connections with the

world around him play an important role in this comprehension. In the study, we revealed the students' ideas about the time perspective of the city in the context of the territorial-spatial organization of their activity's urban zones (center-periphery). The study involved 182 students of St. Petersburg universities, territorially located in the city center and on its outskirts. In order to identify the views of the city's time perspective, the modification of the test "Ecological Forecast of the Future Development of the Earth" by L.V. Shavinina was used. We were asked participants to provide their predictions of the type and condition of St. Petersburg after 50 years to the present moment, as well as a questionnaire reflecting the city's ideas, feelings towards city, the perception of urban space, the level of urban identity. The content analysis of forecasts for the future state of St. Petersburg made it possible to identify four types of time perspective: optimistic (40.14%), analytical (25.85%), pessimistic (21.09%), and conservative (12.93%). The study revealed that students studying in universities located in remote areas from the center tend to give more pessimistic forecasts of the future of St. Petersburg. However, their forecasts contain more categories of changes; they more often describe the transformation of transport infrastructure, the transformation of political and economic conditions of life in the city, its industry and labor market, the development of medicine and changes in life expectancy. At the same time, their emotional attitudes towards the city were more negative than experiences of students studying in universities located in the center. For students studying in the center of the city, it is more characteristic to inscribe the center in the history of their life; they designate it as the most suitable place for professional self-realization (study, work, business meetings). Correlation analysis showed that the key parameters of the future forecast of St. Petersburg are related to the characteristics of the social well-being and the students' value orientations. So, negative forecasts are more likely to be given by students with a lower level of social well-being. The most detailed forecasts are typical for students who are satisfied with the level of possession of modern political knowledge. In general, the territorial-spatial zone, where the main activity of students takes place, mediates their ideas about the metropolis and its time perspective.

Keywords: city, students, time perspective, forecast for the future, representations, social well-being, urban related identity

Опыт переживания жизненного выбора на примере студентов высших учебных заведений

Рафикова В.А.,

магистр 2 курса, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия, veronikarafikova1996@gmail.com

Аннотация. В статье раскрывается понятие жизненного выбора и его связь с личностными особенностями на примере студентов высших учебных заведений, имеющих опыт смены специальности. Предлагается использовать понятие «индивидуальный стиль принятия решения», что следует из нашей гипотезы о детерминированности выбора личностными особенностями субъекта, интегральной характеристикой которых и является «индивидуальный стиль принятия решения». Тип ситуации смены специальности обосновывается через понятия вынужденности и нормативности жизненного выбора в данной ситуации. Подтверждается гипотеза о субъективной неудовлетворенности как факторе образования самой ситуации, инициирующей процесс выбора. Эмпирически переживание процесса жизненного выбора исследуется с помощью количественных и качественных методов: анкетирования на предмет выявления опыта смены специальности и ее причин, глубинного полуформализованного интервью с фокусом на феноменологию процесса выбора и особенности его субъективного пережи-

вания. Также был применен ряд психологических методик для выявления личностных особенностей респондентов, таких как тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; шкала общей толерантности к неопределенности (MSTAT) Д. Маклейна в адаптации Е.Г. Луковицкой; опросник каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана в адаптации Д.А. Леонтьева, О.Е. Дергачевой, Л.Я. Дорфмана, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой, шкала локус-контроля Дж.Роттера в адаптации В. Ядова, шкала гибкости поведения самоактуализационного теста Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз. Результатом работы является выделение типологии предпочтения альтернатив в ситуации неопределенности на основе личностных особенностей, которая включает в себя несколько основных стилей, базирующихся на определенных критериях: по степени субъективной вынужденности; по содержательным характеристикам(в пользу неопределенности, возрастающей при решении о смене специальности, или в пользу имеющейся уже определенности, если специальность не меняется); по длительности процесса и в зависимости от субъективной оценки результата выбора.

Ключевые слова: психология выбора, принятие решений, неопределенность, жизненный стиль, опыт переживания выбора, психология личности

Современная наука проявляет все возрастающий интерес к проблеме жизненного выбора в первую очередь потому, что этого требуют динамично развивающиеся условия человеческого существования. В научном дискурсе сегодня существует несколько аспектов изучения темы выбора: выделяются классификации, виды выбора по различным основаниям, детерминанты и стадии процесса выбора, его составляющие как самостоятельного процесса. Однако по-прежнему количество работ, посвященных изучению феноменологии выбора, его факторов и механизмов, опыта его переживания очень невелико. Мы ставим своей целью исследовать сам процесс осуществления жизненного выбора в его субъективной представленности субъекту, исследовать переживание человеком ситуации жизненного выбора в процессе прохождения этапов от запускающего процесс ощущения неудовлетворенности до исполнения принятого решения.

Тема выбора как научная категория характеризуется большим разнообразием подходов к определению сущности основной проблемы. Д.А. Леонтьев, анализируя различные концепции выбора, выделяет так называемые «академические» и «экзистенциально-ориентированные» теории выбора[5, с.7]. Схожая типизация встречается в литературе в виде разделения на «когнитивные» и «личностные» концепции [4, с.3]. В целом этим типам соответствуют понятия «принятие решений» и непосредственно «выбор».

Центральной характеристикой темы выбора вне зависимости от исследовательских подходов к его определению является понятие неопределенности. Важность изучения проблемы неопределенности как неотъемлемой характеристики современного мира представляется неоспоримой: интенсивность и частота социальных изменений неизбежно влияют на поведение и образ жизни человека, что выражается в необходимости постоянно выбирать адекватный способ реагирования на различные жизненные вызо-

вы. Эта способность тесно связана с принятием решений и, соответственно, с принятием ответственности за свои выборы, проявлением гибкости и т.д.

В самом широком смысле выбор или принятие решения – это разрешение субъективной неопределенности, предпочтение одной из альтернатив. Так, понятие жизненного выбора, так или иначе, сводится к наличию этих компонентов, но освещается в разных контекстах. В некоторых определениях жизненный выбор фактически отождествляется с ситуацией жизненного выбора: «... переломный момент жизненного пути личности, состоящий в осуществлении ею активной деятельности по преобразованию сложившейся ситуации, в предпочтении одной из существующих альтернатив на основе присущей личности системы ценностей и смыслов» [3, с.6]. Следующее определение акцентирует внимание на ситуации, в которой актуализируется необходимость жизненного выбора: «...атрибутивный психологический феномен человеческой жизнедеятельности, в основе которого лежит субъективный процесс мотивированного ранжирования и предпочтения одной из объективно существующих возможностей на основе присущей человеку ментальности, неизменно сопровождающийся потоком чувствований, волевых усилий и когниций и актуализирующийся в бифуркационных точках жизненного пути» [7, с.194].

Под категорией «жизненный выбор» мы будем понимать процесс предпочтения одной из имеющихся жизненных альтернатив в какой-либо жизненной ситуации, характеризующийся активностью субъекта, а также результат этого процесса.

Понятия «опыт переживания» и «жизненный выбор» несут в себе достаточно широкий смысл, охватывающий многие как жизненные, так и научные категории и плоскости, что требует от исследователей адекватной конкретизации для их изучения. В отличие от категории «опыт переживания», которая может быть раскрыта в большом количестве жизненных ситуаций и личностных процессов, с понятием «жизненный выбор», на первый взгляд, обычно связывается лишь ограниченный круг типичных и более или менее универсальных для всех людей обстоятельств, в которых человек неизбежно вынужден столкнуться с принятием какого-либо решения. В качестве примера подобных ситуаций можно назвать основные точки нормативного жизненного сценария, такие как окончание школы, поступление в ВУЗ, создание семьи, переезд, поиск работы и т.д. Однако не все точки бифуркации используются как материал для эмпирической конкретизации исследования жизненного выбора: чаще всего в научной литературе встречается тема профессионального выбора, а также (особенно в последние десять лет) активно развивается изучение смены стадий жизненного пути на примере молодых людей, которые окончили школу и вынуждены были выбирать дальнейшее направление деятельности, что тоже частично можно отнести к теме профессионального самоопределения [7]. Безусловно, такая специфика изучения жизненного выбора представ-

ляется обоснованной хотя бы из-за важности профессиональной идентичности в самоопределении личности и значимости влияния этой идентичности на всю жизнь человека, а также в силу относительной доступности предмета исследования на эмпирическом материале. Изучение выбора как научной категории в данном ключе характерно не только для российской, но и для зарубежной науки: в этом смысле можно только обозначить различия, связанные с контекстом исследования. В некоторых работах акцент ставится на более философских основаниях выбора, его связи с категорией свободы, а также изучении факторов, детерминант выбора [1, pp.269-294].

Существующие тенденции в направленности исследований определенным образом ограничивают пространство для изучения: сам предмет в этом случае трактуется как включающий в себя элемент вынужденности, обусловленный отчасти объективными факторами и характеризующийся универсальностью, то есть наличием этой ситуации в жизни большинства людей, что во многом и делает этот выбор неизбежным, а ситуацию выбора – нормативной. Так, старшеклассники, выбирающие ВУЗ для поступления или город для переезда, студенты бакалавриата, решившие поступить в магистратуру – данные выборки, на наш взгляд, не в полной мере отражают пространство свободы выбора и необходимой в этом контексте категории самодетерминации. Специфика большинства исследований, посвященных теме выбора, состоит в том, что для изучаемых групп людей этот выбор часто оказывается необходимостью, частью жизненного сценария, важность которой постоянно подчеркивается обществом, что неизбежно влияет на человека, приобретая форму давления. В контексте заявленной нами такой характеристики выбора, как его «вынужденность», стоит также более подробно рассмотреть явление «жизненная ситуация». Мы придерживаемся точки зрения, что ситуация как часть жизнедеятельности человека – это не только объективные ее составляющие, но, в первую очередь, субъективное восприятие этих обстоятельств индивидом, что подтверждает Н. В. Гришина, отмечая, что в противовес традиционному пониманию «ситуации» сегодня все более адекватным и популярным становится рассмотрение этого явления через призму ее представленности сознанию индивида, что было заложено еще в классических работах К. Левина. Способность человека осуществлять какую-либо деятельность и самостоятельно выбирать способ поведения в той или иной ситуации характеризует его как субъекта, о чем писал еще С.Л. Рубинштейн. Однако первичным для выбора стратегии действий является выбор ориентира деятельности и, соответственно, особое, присущее только данному индивиду восприятие этой ситуации. Так, наше исследование направлено, в том числе, и на изучение субъективного восприятия сложившихся жизненных обстоятельств респондентов, в которых они предпочли выбор какой-либо из альтернатив, поэтому в данной работе мы хотели больше акцентировать внимание на самодетерминации личности как механизме саморегуляции, который позволяет самостоятельно определять свое поведение. Безусловно, степень

влияния внешних и внутренних детерминант разделить довольно сложно, но такая попытка все же была осуществлена нами в данном исследовании посредством ограничения выборки: так, эмпирическим объектом работы выступают студенты 1-4 курсов бакалавриата, в результате субъективной неудовлетворенности решившие сменить специальность в процессе обучения в высшем учебном заведении. Такая жизненная ситуация является менее типичной в отличие от поступления в ВУЗ или выбора профессии, а также она содержит широкое пространство для сравнения: студенты в результате анкетирования были поделены на тех, кто был неудовлетворен специальностью, но по каким-то причинам не сменил ее, не отчислился или еще каким-то образом не повлиял на ситуацию, и тех, кто был неудовлетворен и изменил ситуацию. В дальнейшем нами было проведено интервьюирование последней группы, так как мы сосредоточили исследование именно на тех, кто реализовал свое решение в конкретной деятельности. Гипотеза состоит в том, что данные респонденты будут отличаться определенными личностными свойствами.

Основанием для выделения такой категории явились результаты эмпирического исследования, заключавшегося в проведении фокусированного интервью и использования ряда методик, таких как тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; шкала общей толерантности к неопределенности (MSTAT) Д. Маклейна в адаптации Е.Г. Луковицкой; опросник каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана в адаптации Д.А. Леонтьева, О.Е. Дергачевой, Л.Я. Дорфмана, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса в адаптации Т. Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, Шкала локус-контроля (Дж. Роттер, адаптация В. Ядова), шкала гибкости поведения самоактуализационного теста э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз. Далее на рисунке 1 представлены типичные характеристики процесса выбора, которые были выделены в процессе интервью.

Некоторые из заявленных нами типов выбора коррелируют между собой. Так, степень длительности процесса выбора напрямую взаимосвязана с оценкой его сложности; более импульсивные решения принимаются, часто при очевидном для респондента исходе. Также в процессе более длительного принятия решения зачастую процесс выбора не характеризуется одним этапом; он может протекать изменчиво, а само решение меняться от одной альтернативы к другой. Таким образом, было выявлено, что сочетание определенных признаков, которыми обладает процесс принятия решения того или иного респондента, дают основание говорить об индивидуальном стиле принятия решения, под которым мы подразумеваем совокупность типичных для человека инструментов, используемых в процессе протекания субъективно значимого жизненного выбора. Поскольку в фокусе нашего внимания был именно опыт переживания совершения жизненного выбора, мы также выделили некоторые особенности протекания процесса принятия решения, его стадии, а основным результатом работы за-

ключается в выделении типичных характеристик, на которые можно условно разделить процесс выбора.



Рис.1. Типичные характеристики процесса выбора, которые были выделены в процессе интервью

Гипотеза исследования также состояла в том, что студенты, совершающие выбор в пользу изменений, обладают более высоким уровнем жизнестойкости, толерантности к неопределенности, у них чаще по отношению к другим группам испытуемых встречается проблемно-ориентированный тип совладающего поведения, преобладает автономный тип каузальной ориентации. Поскольку более глубинной исследование проводилось на студентах, уже осуществивших выбор, эта гипотеза была подтверждена: респонденты действительно обладают перечисленными характеристиками. Однако одно из ограничений работы состоит в том, что по-прежнему существует необходимость раскрытия феноменологии процесса выбора, о чем говорят типичные ответы респондентов об удовлетворенности выбранной альтернативой. В дальнейшем планируется более детально раскрыть понятие «опыт переживания выбора» и больше внимания уделить процессу протекания этапов принятия решения.

Литература:

1. A. Sen. Freedom of choice: concept and content / European Economic Review // Volume 32, Issues 2–3, March 1988.
2. Mellers B.A., Schwartz A., Cooke A.D. Judgment and decision making // Annual Review of Psychology. 1998. V. 49.
3. Гришина Н.В. Изменения жизненной ситуации: ситуационный подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.08.2018).

4. Комлев А.А. Психологические факторы значимого жизненного выбора :Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Тамбов, 2003.
5. Леонтьев Д.А. Психология выбора. Часть I. За пределами рациональности // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 5.
6. Леонтьев Д.А. Проблема выбора в науках о человеке: от рациональных моделей к экзистенциальным / Д.А. Леонтьев // Человек перед выбором в современном мире: проблемы, возможности, решения: Материалы Всероссийской научной конференции 27–28 октября 2015 года, ИФ РАН (Москва). В 3-х т. Т. 1. / Под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. М.С. Киселевой. М.: Научная мысль, 2015.
7. Муртазина И.Р. Психологические факторы жизненного выбора в ситуации принятия решения о переезде в другой город (на примере поступления в иногородний вуз): диссертация ... кандидата психологических наук, 2017. С. 6.
8. Наумова Н.Ф. Психологические механизмы свободного выбора // Системные исследования: методологические проблемы. Ежегодник. М.: Наука, 1983.
9. Тихомиров О.К. Принятие решения как психологическая проблема // Проблемы принятия решения. М.: Наука, 1976.
10. Чигринова, И.А. Интеллектуальная и ценностная регуляция личностного выбора (на материале моральных дилемм): дис. канд. наук: 19.00.01. М., 2015.

Rafikova V. Experience of life choice by the example of students of higher educational institutions

Abstract. The article reveals the concept of life choice and its connection with the personality characteristics on the example of students of higher education institutions who have experience of changing their specialty. As a justification for the application of the concept of «style» in this context, the hypothesis of the determinism of the choice of one of the alternatives by personal characteristics is considered, the integral characteristic of which is the «individual style of decision-making». The importance of the chosen type of life choice is justified through the concepts of the compulsion and normality of this choice. The hypothesis of subjective dissatisfaction as a factor in the formation of the situation of the selection process itself is confirmed. Empirically, the problem of the characteristics of the experience of choice is explored with the help of quantitative and qualitative methods: a questionnaire to identify the experience of changing the specialty and its causes, a deep semi-formalized interview with a focus on the phenomenology of the selection process and the features of its subjective experience. The result of the article is the selection of a typology of preferences for alternatives in a situation of uncertainty based on personal characteristics, which includes several basic styles based on certain criteria: the degree of subjective compulsion; on the basis of content characteristics - in favor of uncertainty and in favor of immutability; based on the duration and depending on the subjective evaluation.

Keywords: choice psychology, decision-making, uncertainty, life style, experience of choice, psychology of personality.

Особенности самоактуализации у студентов педагогического вуза с разными показателями субъектной жизненной позиции

Рудыхина О.В.,

доцент кафедры психологии человека, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, olga.rudykhina@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психологических особенностей субъектного потенциала студентов, обучающихся в педагогическом вузе. Целью работы явилось определение взаимосвязи показателей субъект-объектных ориентаций и характеристик самоактуализации у студентов – будущих педагогов. Работа выполнена в русле субъектного подхода к изучению психологической организации человека. В исследовании приняли участие студенты филологического факультета, института философии человека, института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена в возрасте от 17 до 21 года ($n = 112$). Для достижения цели были использованы психодиагностические методики: «Опросник субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях» Е.Ю. Коржовой для определения показателей и типов субъект-объектных ориентаций, методика «САМОАЛ» Н.Ф. Калиной для определения показателей самоактуализации. Для обработки эмпирических данных был использован корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции r_s – Спирмена), реализованный с помощью программы STATISTICA 8.0. В исследовании выявлены статистически значимые взаимосвязи показателей субъектности с характеристиками самоактуализации у студентов с объектной и субъектной ориентациями. Полученные результаты свидетельствуют о связи субъектной жизненной позиции со стремлением к познанию нового, интересом к объектам окружающего мира, желанием наиболее полно проживать актуальные моменты жизни. Корреляционные связи показателей самоактуализации и характеристик субъект-объектных ориентаций, обнаруженные в группах с объектной и субъектной ориентациями, отражают специфику проявления феномена самоактуализации в зависимости от степени активности жизненной позиции. Полученные результаты свидетельствуют об особенностях соотношения феноменов субъектности и самоактуализации в период обучения студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: субъектность, субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях, самоактуализация, студенты педагогического вуза.

Настоящее время характеризуется нестабильностью и динамичностью процессов, происходящих во всех сферах общественной жизни. Система высшего образования также претерпевает значительные изменения, которые стимулируют разработку новых подходов к процессу обучения. К студентам современного вуза предъявляются новые требования: они должны не только успешно овладевать профессиональными знаниями, но и быть мобильными, готовыми к личностному росту и использованию творческого подхода в своей будущей профессиональной деятельности. Проявление этих психологических особенностей в значительной степени определяется субъектной жизненной позицией, характеризующей степень активности человека по отношению к себе и к окружающему миру.

В работах ведущих представителей субъектного подхода субъектность рассматривается как интегральная характеристика, проявляющаяся в активном отношении к себе и окружающему миру и формирующаяся в

процессе его жизнедеятельности [1; 2; 4]. Научный интерес представляет понятие «субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях», получившее теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение в работах Е.Ю. Коржовой [4; 6]. Данное понятие обозначает базовые жизненные ориентации, характеризующие меру вовлеченности человека в освоение внутреннего и внешнего мира [4].

Для понимания особенностей раскрытия психологического потенциала студентов вузов и формирования у них активной жизненной позиции важно изучать не только их активность на внутриличностном и социальном уровне, но и показатели самоактуализации, отражающие направленность на саморазвитие и процесс реализации своего потенциала. Однако, несмотря на то, что исследователи отмечают близость и взаимопересечение феноменов субъектности и самоактуализации [4; 8], на эмпирическом уровне связи между ними не являются однозначными. В частности, И.О. Корокошко обнаружил значимые различия между лицами с объектной и субъектной ориентациями по большинству характеристик самоактуализации [7]. Е.Ю. Коржова выявила значимые связи показателей самоактуализации с несколькими характеристиками субъект-объектных ориентаций, а также специфику этих связей у студентов – будущих психологов и студентов других гуманитарных специальностей [6]. Полученные результаты требуют проведения дальнейшего исследования и приобретают особую актуальность для студентов педагогического вуза, для профессиональной реализации которых приоритетными являются направленность на саморазвитие и преобразующая активность по отношению к окружающему миру.

Итак, *цель данного исследования* – определить взаимосвязи показателей субъект-объектных ориентаций с характеристиками самоактуализации у студентов педагогического вуза.

В исследовании приняли участие студенты филологического факультета, института философии человека, института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена в возрасте от 17 до 21 года ($n = 112$).

Для достижения цели использованы следующие *методики*: «Опросник субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях» (Е.Ю. Коржова) для определения показателей и типов субъект-объектных ориентаций [4]; методика «САМОАЛ» Н.Ф. Калиной для определения показателей самоактуализации.

Для обработки эмпирических данных был использован корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции r_s – Спирмена), реализованный с помощью программы STATISTICA 8.0.

Рассмотрим результаты проведенного исследования.

Выявлены корреляционные связи характеристик субъект-объектных ориентаций с показателями самоактуализации (табл. 1).

Таблица 1.

Корреляционные связи показателей субъект-объектных ориентаций с характеристиками самоактуализации (n = 112)

П. с-об. П. ор. сам.- ции	«О»	«О _и »	«О _л »	«О _о »	«О _п »	«О _т »
ор. во вр.	$r_s = 0,19^*$	-	$r_s = 0,33^{**}$	-	-	-
цен.-ти	$r_s = 0,19^*$	$r_s = 0,19^*$	-	-	-	-
потр. в п.	$r_s = 0,22^*$	-	$r_s = 0,20^*$	-	$r_s = 0,23^*$	-
кр.-ть	-	-	-	-	$r_s = 0,30^{**}$	-
авт.-ть	$r_s = 0,23^*$	-	-	-	$r_s = 0,35^{**}$	$r_s = 0,25^{**}$
сп.-ть	-	-	-	-	$r_s = 0,37^{**}$	-
сам.-ие	-	-	-	$r_s = -0,24^*$	$r_s = 0,27^{**}$	-
аут.-ия	-	-	-	-	$r_s = 0,23^*$	-

Условные обозначения: ор. во вр. - ориентация во времени; цен.-ти - ценности; потр. в п. - потребность в познании; кр.-ть - креативность; авт.-ть - автономность; сп.-ть - спонтанность; сам.-ие - самопонимание; аут.-ия - аутосимпатия

«О» – общий показатель субъект-объектных ориентаций

«О_и» – трансситуационная изменчивость

«О_л» – трансситуационный локус контроля

«О_о» – трансситуационная направленность освоения мира

«О_п» – трансситуационная подвижность

«О_т» – трансситуационное творчество

* - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$

Обнаружено, что общий показатель субъект-объектных ориентаций положительно связан с ценностью актуального момента жизни, ориентацией на ценности самоактуализирующейся личности, открытостью новым впечатлениям и ощущением автономности, независимости (табл. 1). Это означает, что студенты с выраженной субъектной позицией наиболее полно стремятся жить в актуальный момент жизни, ценят гармоничные отношения с окружающими людьми, открыты к познанию и новым впечатлениям, обладают определенной степенью автономии.

Также было установлено, что ориентация на самоизменение позитивно связана с признанием ценностей самоактуализирующейся личности. Вероятно, это обусловлено тем, что разделение ценностей самоактуализирующейся личности содействует стремлению к преобразованию во внутреннем и внешнем мире. Выявлено, что субъективная уверенность в собственных возможностях в управлении жизненными ситуациями положительно связана со стремлением к самореализации в актуальный момент жизни и познанию нового (табл. 1). Это означает, что человек, уверенный в своих возможностях устремлен к новому и склонен проявлять активность в настоящий момент жизни.

Показатель трансситуационной подвижности обнаружил несколько связей с характеристиками самоактуализации (табл. 1), обозначающих, что предпочтение студентами новых жизненных ситуаций характеризует их как устремленных к познанию, чувствительных к своим желаниям и потребностям, обладающих внутренней поддержкой, отличающихся естественностью в поведении и творческим отношением к жизни.

Среди полученных результатов выделяется отрицательная корреляционная связь трансситуационной направленности освоения мира и характеристики самопонимания (табл. 1), означающая, что стремление к самосовершенствованию отражается в ориентации в большей степени на мнение окружающих людей. Этот факт можно объяснить тем, что в процессе познания своего внутреннего мира и стремления к самосовершенствованию у человека формируется ценностное отношение к другим людям, что, возможно, сопровождается развитием стремления учитывать их мнения и потребности, в большей степени, чем свои. Однако более глубинное понимание данного результата требует дополнительного исследования.

Для понимания особенностей проявления самоактуализации у студентов с низкими и высокими показателями субъектности были изучены корреляционные связи характеристик самоактуализации и субъект-объектных ориентаций в группах с объектной и субъектной ориентациями.

В группе объектно-ориентированных студентов обнаружено, что общий показатель субъект-объектных ориентаций отрицательно связан с характеристикой «взгляд на природу человека» (рис. 1), что означает свойственную лицам с низкой степенью субъектности более выраженную веру в возможности других людей.

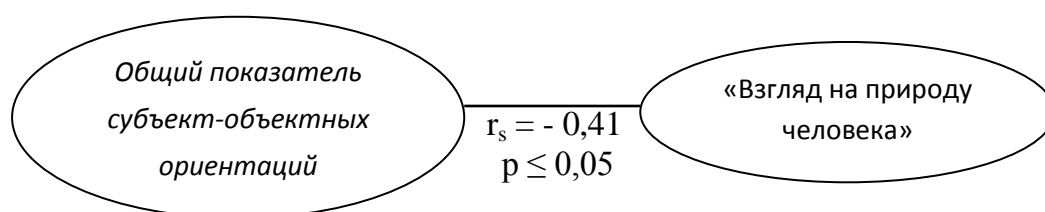


Рисунок 1. Корреляционная связь показателя субъект-объектных ориентаций с характеристикой самоактуализации в группе с низкой степенью субъектности ($n = 26$)

Показатель «ориентация во времени» обнаружил несколько значимых связей: положительную связь с характеристикой трансситуационного локуса контроля и отрицательные взаимосвязи с трансситуационной направленностью освоения мира и трансситуационным творчеством (рис. 2). Это означает, что признание ценности настоящего момента жизни студентами с объектной ориентацией отражается в их уверенности в своих возможностях справиться с жизненными ситуациями. Стремление к самоизменению и творчеству, наоборот, отрицательно связано с компетентностью во времени (рис. 2), что означает: у объектно-ориентированных студентов стремление

жить настоящим сочетается с направленностью на достижение во внешнем мире и ориентацией на приспособление к жизненным ситуациям. Также обнаружено, что у данной группы студентов ориентация на познание нового и преобразование в окружающем мире положительно связана со стремлением к новым жизненным ситуациям (рис. 3).

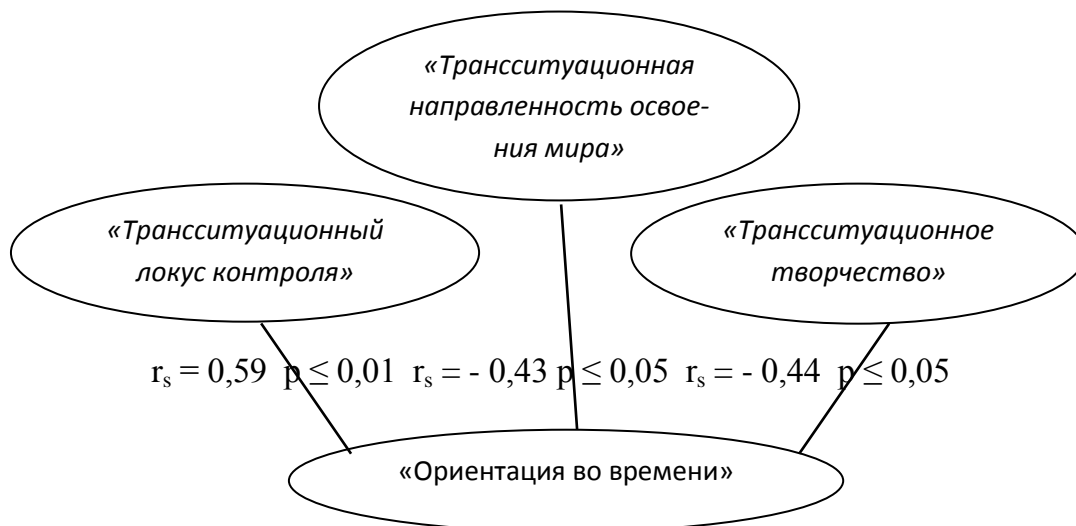


Рисунок 2. Корреляционные связи показателей субъект-объектных ориентаций с характеристикой самоактуализации в группе с низкой степенью субъектности ($n = 26$)

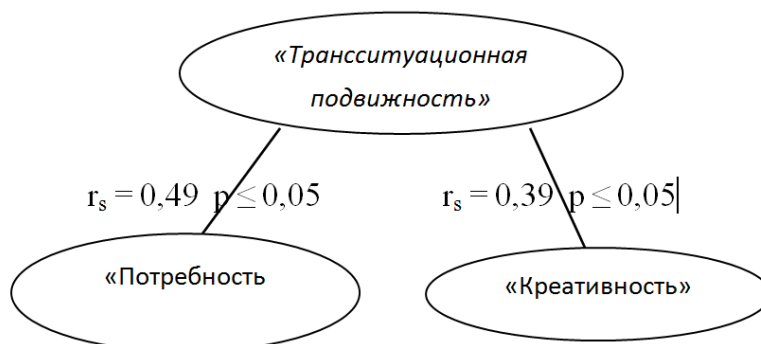


Рисунок 3. Корреляционные связи показателя субъект-объектных ориентаций с характеристиками самоактуализации в группе с низкой степенью субъектности ($n = 26$)

Значимые взаимосвязи, выявленные у студентов с объектной ориентацией, показывают неоднозначный характер связи феноменов самоактуализации и субъектности.

В группе студентов с субъектной ориентацией показатель трансситуационной направленности освоения мира имеет несколько значимых отрицательных связей (рис. 4), которые означают: стремление к освоению внутреннего мира и самоизменению отражается в низком уровне понимания своих потребностей и желаний, низкой степени внутренней поддержки, низком проявлении конгруэнтности, спонтанности в поведении и творческого отношения к миру. Эти связи можно объяснить тем, что ориентация на познание внутреннего мира влечет за собой углубленное изучение своих психологических особенностей, внимание к своим достоинствам и недос-

таткам, что, можно предположить, способствует развитию критичности по отношению к себе и нестабильности самооценки. Вероятно, выраженность данной ориентации у субъектно-ориентированных студентов в меньшей степени предрасполагает к преобразующей активности по отношению к окружающему миру.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии специфики проявления самоактуализации у студентов вуза в зависимости от степени активности их жизненной позиции. У студентов с *объектной ориентацией* характеристики самоактуализации имеют как положительные, так и отрицательные взаимосвязи с показателями субъект-объектных ориентаций: компетентность во времени проявляется в направленности на реализацию во внешнем мире, приспособлении к нему и уверенности в своих возможностях управления жизненными ситуациями, а стремление к новому и созиданию обусловлено стремлением к новым жизненным ситуациям. У студентов с *субъектной ориентацией* черты самоактуализирующейся личности проявляются посредством включенности в новые жизненные ситуации, а направленность на изменение внутреннего мира, наоборот, характеризуется более низкими показателями самоактуализации. Получается, что познание внутреннего мира и стремление к самоизменению будет проявляться в снижении автономной позиции, независимости, креативности, а предпочтение новых жизненных ситуаций будет укреплять уверенность в себе и способствовать более конгруэнтному поведению.

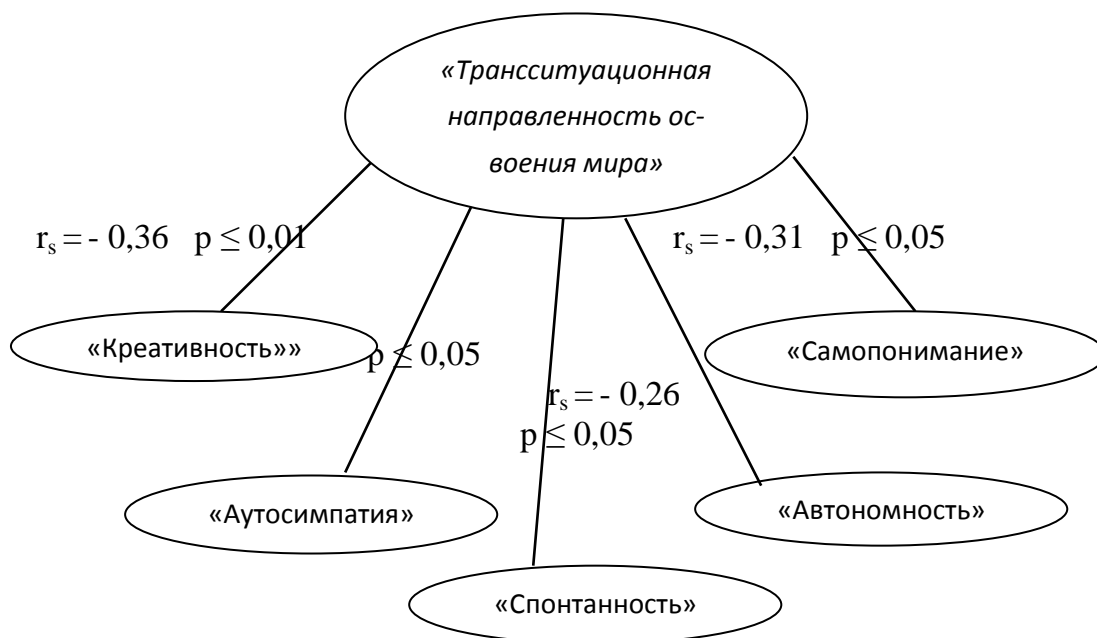


Рисунок 4. Корреляционные связи показателя субъект-объектных ориентаций с характеристиками самоактуализации в группе с высокой степенью субъектности ($n = 59$)

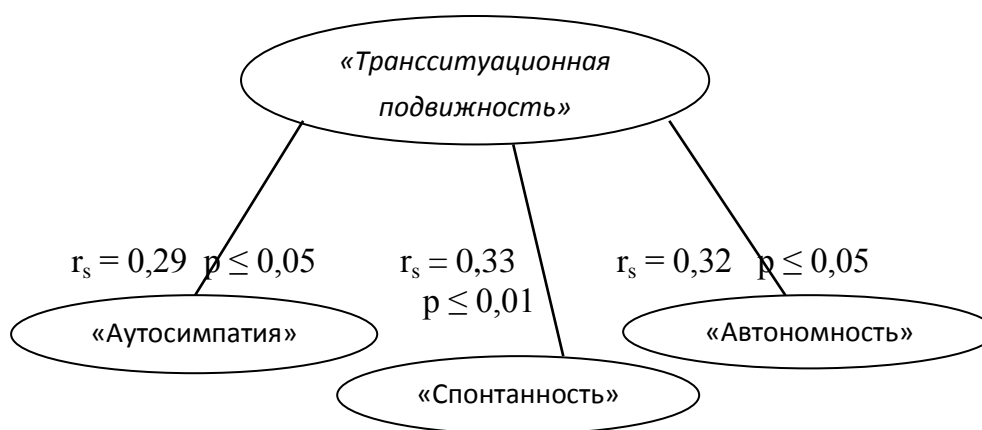


Рисунок 5. Корреляционные связи показателя субъект-объектных ориентаций с характеристиками самоактуализации в группе с высокой степенью субъектности ($n = 59$)

Из представленных результатов видно, что показатель транситуационной подвижности позитивно коррелирует с характеристиками самоактуализации, как в группе с объектной ориентацией, так и у субъектно-ориентированных студентов. Можно предположить, что через формирование у студентов направленности на освоение новых жизненных ситуаций можно повысить их стремление к самоактуализации.

Проведенное исследование показывает, что существует взаимопересечение феноменов самоактуализации и субъектности, но взаимосвязи их характеристик не являются однозначными. Возможно, это связано с наличием типов самоактуализации, попытки выделения которых представлены в работах Расторгуевой Е.Н. [3; 8] и Стебаковой Д.А. [9].

Таким образом, результаты нашего исследования расширяют представление о феномене субъектности и вносят вклад в определение роли субъектного потенциала в процессе самоактуализации у студентов современного вуза.

Литература:

1. Абульханова К.А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 5–18.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта; отв. ред. проф. В.В. Знаков. М. : Институт психологии РАН; СПб. : Изд-во «Алетейя», 2003. 272 с.
3. Городилова Е.Н. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью : дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2002. 244 с.
4. Кислых А.А. Взаимосвязь субъектности и самоактуализации студентов на разных этапах обучения // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2018. С. 25–30.
5. Коржова Е.Ю. Путеводитель по жизненным ориентациям: личность и ее жизненный путь в художественной литературе. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2013. 3-е изд. 468 с.
6. Коржова Е.Ю. Жизненные (субъект – объектные) ориентации у студентов – будущих психологов // Смысловые пространства современного человека : сб. науч. статей ; под ред. В.Х. Манерова. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2005. С. 66–84.

7. Корокошко И.О. Особенности экономического сознания у лиц с разными жизненными ориентациями : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2011. 25 с.
8. Расторгуева Е.Н. (Городилова Е.Н.) Самоактуализация как субъектный феномен // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Том 22. № 3. С. 105–118.
9. Стебакова Д.А. Личностные особенности самоактуализации студентов медучилища с разными типами самоактуализации: автореф. дисс. ...канд. психол. наук. М., 2010. 26 с.

Rudykhina O.V. Features of self-updating at students of pedagogical higher education institution with different indicators of subject living position

Abstracts. The subject potential study of pedagogical high school students psychological characteristics is presented in the article. The purpose of work is determination of subject - object orientations and characteristics of self-updating in students – future teachers indicators interrelation. The study is performed in line with the subject approach to studying of the person psychological organization. Students of philological faculty, institute of philosophy of a person, institute of music, theater and choreography of Herzen State Pedagogical University of Russia from 17 till 21 years old participated in a research (n = 112). «Questionnaire of the subject - object orientations in life situations» by E.Yu. Korjova for definition of subject - object orientations indicators and types and «SAMOAL» by N.F. Kalina for definition of self-actualization indicators are used. Correlation analysis (coefficient of rank correlation of r_s – Spirmen) realized by means of the STATISTICA 8.0 program is used for processing of empirical data. Statistically significant interrelations of subjectness indicators with self-actualization are revealed in a research. The results demonstrate interrelation of subject life position with aspiration to knowledge new, interest in world around objects, desire most fully to live relevant moments of life. Correlation interrelations of self-actualization indicators of and subject - object orientations characteristics in groups with object and subject orientations reflect the specifics of self-actualization phenomenon manifestation depending on degree of life position activity. The results demonstrate characteristics of subjectness and a self-actualization interrelation during the training of pedagogical high school students.

Keywords: subjectness, subject-object orientations in life situations, self-actualization, students of pedagogical high school.

Раздел 7. ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аутопсихологическая компетентность учителя как условие психологической безопасности учащихся

Калашникова М. Б.,

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий
Новгород, Россия, kmb60@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности аутопсихологической компетентности учителя и ее влияние на психологическую безопасность учащихся. Аутопсихологическая компетентность рассматривается как метакомпетентность, участвующая в развитии других видов психологической компетентности (коммуникативной, социально-перцептивной, социально-психологической). Это полное и глубокое знание себя как личности, своего темперамента, особенностей мышления, своеобразия характера, выносливости в пиковых нагрузках, т. е. знание всех своих сильных и слабых сто-

рон, чтобы уметь адекватно компенсировать уязвимые стороны своей личности и всемерно развить внутренний психологический потенциал, формируя эффективные стратегии своего развития. Раскрываются основные характеристики аутопсихологической компетентности: знание себя как личности, своего темперамента, особенностей мышления, своеобразия характера, выносливости в пиковых нагрузках и т.д. Приводятся данные экспериментального изучения аутопсихологической компетентности учителей с разным стажем работы с использованием следующих методов: тест темперамента Айзенка, методика экспресс-диагностики педагогической направленности (МЭДП-НАУ); анкета диагностики уровня саморазвития и развития психологической компетентности М.Б. Калашниковой; многофакторный личностный опросник ММРІ, опросник способов совладания R. Lazarus и S. Folkman (адаптация Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтык), опросник диагностики агрессивности Басса-Дарки. Высокий уровень аутопсихологической компетентности был выявлен у 5% педагогов, средний -65% и низкий у 30% респондентов. Так же были выявлены уровни психологической безопасности школьников: низкий уровень имели 16% учащихся, средний -68%, высокий – 16%. Обращает на себя внимание тот факт, что значимых различий в индивидуальном коэффициенте АК у учителей с разным стажем работы не выявлено. Выявлены значимые связи между показателями «индивидуальный коэффициент АК» и «защищенность» ($r=0,491$, $p\leq 0,05$), причем наиболее выраженной оказалась связь между таким показателем защищенности как «переживание поддержки со стороны учителя» и «АК» ($r=0,593$, $p\leq 0,01$). Значимой оказалась связь между показателем психологической безопасности «уверенность в себе» и «АК» ($r=0,425$, $p\leq 0,05$). Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о влиянии аутопсихологической компетентности учителя на психологическую безопасность учащихся в учебном процессе.

Ключевые слова: аутопсихологическая компетентность учителя, педагогическое общение, конфликтоустойчивость, агрессивность, копинг-стратегии педагогов, психологическая безопасность учащихся.

Одной из предпосылок эффективного личностного развития школьника является переживание им состояния психологической безопасности в образовательной среде школы. Повышение уровня психологической безопасности создает условия для личностного развития и гармонизации психического здоровья всех участников образовательного процесса. Многие авторы (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, Н.В. Дашкова и др.) в качестве важнейшего фактора психологического климата образовательной среды выделяют характеристики ее участников, среди которых называют индивидуальные и поведенческие особенности педагогов, а также особенности преподавания. Можно сказать, что педагог, его особенности и компетенции являются ведущим фактором, определяющим уровень психологической безопасности в образовательной среде.

Компетенции педагогов, необходимые для успешной профессиональной деятельности описаны и изучены на сегодняшний день очень хорошо и закреплены в новых профессиональных стандартах. Мы знаем, что учителя должны обладать большим набором компетенций – от дидактических до психологических.

На наш взгляд не только психологическая, но и аутопсихологическая компетентность учителя должна рассматриваться как неотъемлемая составляющая его профессиональной компетентности. Впервые термин

«аутопсихологическая компетентность» (АК) был введен в работах Н.В. Кузьминой и Г.И. Метельского и получил свое развитие в исследованиях А.А. Деркача и Л.А. Степновой.

По мнению Л.А.Степновой, аутопсихологическая компетентность выражается «в готовности и способности человека к ориентации и регуляции в интраиндивидуальном (внутриличностном) пространстве и является результатом целенаправленной психической работы по получению нового знания о себе, регуляции психических состояний и свойств, изменению личностных черт и поведенческих характеристик» [2, с.7]. Не может воспитатель изменить личностную позицию воспитанника, если он сам не умеет создавать благоприятную атмосферу для деятельности, активизируя самые сильные черты своей личности.

Аутопсихологическая компетентность определяется, как умение личности развивать и использовать собственные психические ресурсы, создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния за счет приобретения, закрепления, контроля знаний, умений и навыков, преодоления непредвиденных обстоятельств, взятия волевой установки на достижение значимых результатов. АК является метакомпетентностью, участвует в развитии других видов психологической компетентности (коммуникативной, социально-перцептивной, социально-психологической). Это полное и глубокое знание себя как личности, своего темперамента, особенностей мышления, своеобразия характера, выносливости в пиковых нагрузках, т. е. знание всех своих сильных и слабых сторон, чтобы уметь адекватно компенсировать уязвимые стороны своей личности и всемерно развить внутренний психологический потенциал, формируя эффективные стратегии своего развития. Аутопсихологическая компетентность играет важнейшую роль в развитии индивидуальности человека, позволяя актуализировать имеющийся у него внутренний психологический потенциал, что способствует формированию индивидуального стиля деятельности, развитию эмпатии, формированию эффективных стратегий поддержания психологической безопасности личности в образовательном пространстве школы. Л.А. Степнова определила уровни АК (высокий, средний, низкий) и изучила АК в контексте изучения механизмов саморазвития личности [2].

Задачей нашего исследования было выявить влияние АК учителя на психологическую безопасность ученика в образовательном процессе. При этом «психологическую безопасность учащихся мы рассматривали как обусловленное характером образовательной среды психическое состояние, которое проявляется в переживаниях защищенности, уверенности в себе, удовлетворенности собой как субъектом деятельности и социальных отношений и манифестируется в ассертивном поведении» [1, с.7].

Мы предположили, что аутопсихологическая компетентность учителя в большей степени влияет на переживание защищенности и уверенности в себе учащихся.

Для изучения АК учителей нами было проведено исследование, в котором участвовали 30 учителей одной из школ Великого Новгорода (все имеют высшее образование, 15 человек имели стаж работы – не более десяти лет, 15 – свыше пятнадцати лет, половой состав гомогенный – женщины) и 150 учащихся младшего школьного возраста.

Для диагностики АК были использованы следующие методики: тест темперамента Айзенка, методика экспресс-диагностики педагогической направленности (МЭДПНАУ); анкета диагностики уровня саморазвития и развития психологической компетентности М.Б.Калашниковой; многофакторный личностный опросник ММРІ, опросник способов совладания R. Lazarus и S. Folkman (адаптация Т.Л.Крюковой и Е.В. Куфтык), опросник диагностики агрессивности Басса-Дарки. В результате каждый учитель набирал индивидуальный коэффициент АК. Для диагностики психологической безопасности учащихся использовался методический комплекс П.И.Беляевой [1].

Вначале мы просили учителей ответить на вопрос «Знаете ли Вы свой тип темперамента? Опишите его». Затем проводили объективную диагностику и сравнивали результаты. Оказалось, что 48,6% учителей неправильно определили или описали свой темперамент. Причем, превалировал выбор сангвинического типа (63% ответов) и практически отсутствовало упоминание меланхолического типа (9% ответов). Объективная диагностика выявила преобладание учителей-холериков (45%) и флегматиков (32%). На что может повлиять такое неправильное представление о собственном темпераменте? В первую очередь на особенности общения с детьми, на поведение учителя в конфликтной ситуации. На восприятие учеников (как известно, ученик с темпераментом схожим с темпераментом учителя воспринимается последним как более успешный).

Учителя в целом высоко оценили свою способность оценивать и проектировать ситуацию в детском коллективе - только 11% респондентов отметили у себя низкий уровень данной способности, у 64% она находится на среднем уровне.

Насторожил другой факт – высокие оценки способности избирать рациональный способ общения с детьми. Так, 88% учителей считают, что эта способность находится у них на высоком или среднем уровне развития. С другой стороны 58% учителей отметили, что не умеют за поведением ребенка видеть его психологическое состояние. Естественно возникает вопрос – на основании чего они избирают рациональный способ общения с учениками или это общение нельзя назвать адекватным?

Именно это противоречие заставило нас подробнее исследовать такую составляющую аутопсихологической компетенции учителя как владение навыками педагогического общения. Неправильное понимание и отражение педагогом индивидуальности ученика, восприятие внешней стороны поступка, неспособность к анализу сложившейся социально-психологической ситуации приводят к необдуманным, поспешным дейст-

виям учителя, нередко переходящим в конфликт между педагогом и учеником, что неизбежно сказывается на психологической безопасности участников образовательного процесса.

Диалогическое общение учителя с учеником требует от учителя не только психологических знаний, но и определенного уровня конфликтостойчивости. При определении уровня данной личностной характеристики учителей в нашем исследовании получены следующие результаты: 40 % респондентов имеют низкий уровень конфликтостойчивости, свидетельствующий о выраженной конфликтности; 42 % - средний уровень, свидетельствующий об ориентации личности на компромисс, стремлении избежать конфликта; и только у 8% учителей выявился высокий уровень конфликтостойчивости.

С этими показателями согласуются и данные диагностики самооценки тенденций агрессивного поведения учителей. На первый план самооценки форм агрессивного поведения у педагогов выходят раздражительность (ее отметили у себя 68% респондентов), обидчивость (54% респондентов), косвенная (45%) и вербальная агрессия (35%). Эти данные доказывают наличие проблемы агрессивного поведения педагогов и возможное влияние данного явления на психологическую безопасность участников образовательного процесса.

Мы попытались всесторонне изучить личность агрессивного учителя с целью определения наиболее выраженных индивидуальных характеристик. С помощью личностного опросника ММРІ были выявлены следующие характеристики: высокая тревожность, экстравертированность, реактивная устойчивость, независимость, доминантность, самодостаточность, непрактичность, подозрительность, наличие мотива власти в педагогической деятельности. Следует отметить, что неагрессивные учителя имеют значительно выше уровень интеллекта, чем агрессивные. У половины испытуемых выборки агрессивных учителей наблюдается наличие мотива власти.

Анализ анкет учащихся, оценивающих агрессивность учителей, выявил наиболее часто встречающиеся виды агрессии и конкретные действия, характеризующие данную форму. Около половины учащихся указали на то, что чаще всего из проявления физической агрессии педагоги используют стук по столу или доске мелом, указкой, кулаком и другими предметами. Вербальная агрессия выражается в том, повышают голос на учащихся (47% испытуемых отметили данную форму поведения), часто игнорируют их вопросы и постоянно приводят в пример конкретного человека как плохого ученика (65% ответов). Учащиеся школы признали, что преподаватель иногда имеет право применять агрессию (в 45% случаях), но только при вынужденных обстоятельствах, например, таких как плохая дисциплина, неуважение, грубость учеников, угроза собственной жизни

Наиболее предпочитаемыми стилями межличностного взаимодействия у молодых учителей являются коллегиальный стиль и стиль невмеша-

тельства в действия других людей. У более старших – невмешательства и авторитарный. При этом направленность на общение выражена больше у педагогов со стажем работы более пятнадцати лет – в 74% случаев.

В результате проведенного нами исследования были выявлены следующие особенности копинг-стратегий педагогов. Преобладающей копинг-стратегией у молодых педагогов является «поиск социальной поддержки». Педагоги мало используют следующие копинг-стратегии: «конфронтативный копинг», «принятие ответственности», «самоконтроль», «дистанцирование», «бегство-избегание». Большинство педагогов используют эмоциональные продуктивные копинг-стратегии. Копинг-стратегии педагогов имеют динамический характер. С увеличением возраста и стажа работы педагоги реже прибегают к такой копинг-стратегии как «поиск социальной поддержки», больше используют непродуктивные поведенческие стратегии.

Результатом данного этапа исследования стало вычисление индивидуального коэффициента АК и распределение всех педагогов по трем уровням сформированности аутопсихологической компетентности. Высокий уровень был выявлен у 5% педагогов, средний -65% и низкий у 30% респондентов. Так же были выявлены уровни психологической безопасности школьников: низкий уровень имели 16% учащихся, средний -68%, высокий – 16%. Обращает на себя внимание тот факт, что значимых различий в индивидуальном коэффициенте АК у учителей с разным стажем работы не выявлено.

Проведенный корреляционный анализ подтвердил нашу гипотезу. Выявлены значимые связи между показателями «индивидуальный коэффициент АК» и «защищенность» ($r=0,491, p\leq 0,05$), причем наиболее выраженной оказалась связь между таким показателем защищенности как «переживание поддержки со стороны учителя» и «АК» ($r=0,593, p\leq 0,01$). Значимой оказалась связь между показателем психологической безопасности «уверенность в себе» и «АК» ($r=0,425, p\leq 0,05$).

Таким образом, проведенное исследование убедительно свидетельствует о недостаточной сформированности аутопсихологической компетентности у учителей с любым стажем профессиональной деятельности, что неизбежно влияет на переживаемое состояние психологической безопасности учащихся. Зная свои слабые и сильные стороны, особенности темперамента и личности, учитель может рационально выстраивать взаимодействие с учащимися, формировать комфортную образовательную среду и, в конечном счете, быть более успешным.

Литература:

1. Беляева П.И. Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде школы : Автореф. дис. канд. психол. наук. СПб., 2014. 23 с.
2. Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих : Автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 2003. 25 с.

Kalashnikova M.B. Autopsychological competence of the teacher as a condition of psychological safety of students

Abstract. The article discusses the features of the teacher's autopsychological competence and its impact on the psychological safety of students. Autopsychological competence is considered as metacompetence participating in the development of other types of psychological competence (communicative, socio-perceptive, socio-psychological). This is a complete and deep knowledge of yourself as a person, your temperament, features of thinking, originality of character, endurance in peak loads, ie. knowledge of all their strengths and weaknesses to be able to adequately compensate for the vulnerabilities of his personality and fully develop the internal psychological potential, forming effective strategies for their development. The main characteristics of autopsychological competence are revealed: knowledge of oneself as a person, one's temperament, peculiarities of thinking, originality of character, endurance in peak loads, etc. Data are given of experimental study autopsychological competence of teachers with different experience using the following methods: test of temperament Eysenck, the method of Express-diagnostics of pedagogical orientation (MEDPAY); the questionnaire of diagnostics of level of self-development and the development of psychological competence Kalashnikova M. B.; mnogofaktorni is MMPI personality inventory, a questionnaire ways of coping R. Lazarus and S. Folkman (adaptation T. L. Krukova E. V., Cuttack), the questionnaire of diagnostics of aggression bass-darki.. correlation analysis. High level of autopsychological competence was revealed in 5% of teachers, average -65% and low in 30% of respondents. Also the levels of psychological safety of schoolchildren were revealed: low level had 16% of pupils, average -68%, high-16%. Attention is drawn to the fact that there are no significant differences in the individual coefficient of AK among teachers with different work experience. Significant connections between indicators "individual coefficient AK" and "protection" ($r=0,491$, $p\leq 0,05$) are revealed, and the most expressed connection between such indicator of protection as "experience of support from the teacher" and "AK" ($r=0,593$, $p\leq 0,01$). Significant was the relationship between the indicator of psychological safety "self-confidence" and "AK" ($r=0,425$, $p\leq 0,05$). Thus, the study shows the impact of the teacher's autopsychological competence on the psychological safety of students in the educational process.

Keywords: autopsychological competence of the teacher, pedagogical communication, conflict resistance, aggressiveness, coping strategies of teachers, psychological safety of students.

Роль преподавателя в формировании духовно-профессиональных качеств будущих специалистов

Коваль Н.А.,

заведующая кафедрой социальной и возрастной психологии, д.пс.наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»,
Тамбов, Россия, kafspy@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются духовные отношения в диаде «преподаватель – студент». Подчеркивается важность приобретенных качеств для жизненных ориентиров будущих специалистов. Преподаватель с его кругозором, эрудицией, гражданской ответственностью формирует интеллектуальный потенциал общества. Духовность как специфический способ педагогической деятельности проявляется прежде всего в творчестве, созидающей деятельности. Но в то же время духовность выступает и как показатель уровня человеческих отношений, чувств, способности к состраданию, сопереживанию. Человек как личность формируется через посредство своих отношений с

другими людьми. Осознание себя в качестве носителя нравственных ценностей невозможно вне отношения к другому человеку как такому же носителю этих ценностей. Отношение к студенту как полноправному носителю нравственных ценностей позволяет преподавателю глубже осознать свою позицию в качестве такого же носителя нравственной нормальности. Этому способствует и личностно-ориентированный подход, центрированный на студенте.

Ключевые слова: духовность, духовное развитие, ценности, духовные качества, духовное общение, духовность как социальная ценность, духовный резонанс.

Основная система ценностей, которой руководствуется специалист в жизни, формируется, в основном, в вузе, и хотя учебное заведение не навязывает ценности, оно в то же время на основе сформированных социально-профессиональных и духовно-нравственных качеств, мотивов поведения помогает личности самостоятельно и осознанно осуществить свободно самоопределение и самореализацию. Это делается и на основе полученных знаний, сформированных убеждений, приобретенных гуманистических ориентиров, рефлексивных механизмов.

В становлении духовных и профессиональных качеств особая роль принадлежит преподавателю. Чем выше профессионально-творческий, духовный потенциал ученого-педагога, тем благоприятнее условия для развития духовности студентов, совершенствования их учебной и профессиональной подготовки, тем больше способов самореализации. Деятельность педагога – неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса вуза, оказывающая существенное влияние на его микросреду, развитие и воспитание личности.

Не останавливаясь на данной проблеме подробно в силу ее достаточной разработанности в психолого-педагогической литературе, заметим, что психологическая готовность к преподавательской деятельности, педагогическому труду - это сложное личностное образование, включающее широту кругозора, эрудицию, взгляды и убеждения, работоспособность, установку на творчество, осознание духовной значимости своего влияния на личность студента, потребность в профессиональном самообразовании, самореализации, компетентность и другое. Но если данные качества не подкреплены нравственностью, гражданской позицией, духовностью, они могут превращаться в тормоз на пути познания, самосовершенствования в педагогической деятельности. Именно духовность выступает в качестве общего, цементирующего начала, объединяющего различные составляющие личности педагога. В психологическом плане духовность преподавателя есть преломление общечеловеческих ценностей через собственные психические особенности, отношения, своеобразие жизненного пути, в результате чего личность начинает действовать и поступать по мотиву «не могу иначе». Духовность в таком случае оказывается не только личностным качеством, а специфическим способом деятельности, общения, включающим определенный качественный уровень средств решения преподавателем встающих перед ним жизненных проблем. Поэтому духовность

как специфический способ педагогической деятельности фиксируется прежде всего в тех формах, которые имели следствием преобразование, обновление социально-профессиональной среды, то есть творчество, созидание.

Для изучения проблемы духовной взаимосвязи в диаде «преподаватель-студент» нами было опрошено 400 студентов, обучающихся на младших курсах и 500 – на старших. Все респонденты, принявшие участие в опросе, принадлежали к одной возрастной группе от 18 до 23 лет и получают образование по гуманитарным специальностям. Также было опрошено 90 преподавателей ТГУ имени Г.Р. Державина.

Обсуждение результатов опроса «Сложилось ли духовно-творческие отношения между преподавателями и студентами» мы начнем с анализа представлений педагогов и студентов о духовности. Заметим, что и студенты, и преподаватели считают это внутренним приобретением, качественной характеристикой сущности личности, длительным процессом. В основе духовности лежат - и тут мнения участников опроса разошлись - знания (так считают 47.8% студентов), самообразование (24%), овладение общечеловеческой культурой (19.4%).

По мнению преподавателей, существует взаимосвязь духовности и образования как особого процесса «гармоничного становления личности в мире общечеловеческих ценностей» (так считают 40.4%), знания (27%), нравственная культура (19.2%).

Большинство студентов понимают духовность как обладание нравственными качествами, обращенность к духовным ценностям, широту знания, готовность прийти на помощь, умение общаться и так далее. Достаточно типичны, к примеру, такие высказывания:

«Духовность - это самые лучшие душевные качества, это все положительное в человеке».

«Духовность - это культура человека, его эрудиция, компетентность, высокая образованность».

«Духовность состоит в том, чтобы стать добрым, справедливым, обладать совестью, соблюдать моральные правила».

«Духовность составляет внутренний мир человека, его мысли, чувства, взгляд на мир, убеждения».

Обратим внимание, что многие студенты подчеркивали, что становление духовности связано с волей человека, требует большой затраты душевных сил и что данный процесс - глубоко индивидуальный, но вместе с тем, влияющий на окружающий мир.

Среди составляющих духовности респондентами (включая преподавателей) назывались такие качества, как добро, милосердие, терпимость, мудрость, сострадание, великодушие, вера, знание, совесть, самоограничение, порядочность, гуманизм, доброжелательность, честность, инициативность, творчество и другие. Большинство из них относятся к общечелове-

ческим, что свидетельствует о проникновении данных ценностей в вузовскую среду.

На этапе обобщения экспериментальных данных среди студентов проводилось интервьюирование, в основу которого были положены отдельные вопросы из анкеты «Преподаватель глазами студентов», а также специальные вопросы, позволяющие уточнять такие аспекты, как личностные качества преподавателей, их отношение к участникам учебно-воспитательного процесса, к собственной деятельности и другое.

Анализ интервьюирования и, в частности, вопросов: «**Какие качества личности педагогов, работающих на Вашем курсе, Вы можете назвать духовными?**», «**В чем, по Вашему мнению, это проявляется?**» - представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Духовно-творческая позиция преподавателей по оценкам студентов

Группа	Сильно выражено	Выражено	Слабо выражено	Отсутствует	Всего
Преподаватели общеобразовательных дисциплин	160	280	110	50	600
Преподаватели специальных дисциплин	160	320	80	40	600

В процентном отношении около 76.7% студентов считают, что у преподавателей «сильно выражены» и «выражены» духовные качества.

Среди качеств, характеризующих преподавателя как духовную личность наиболее часто назывались следующие:

компетентность	- 23.2%	честность	- 18.7%
эрудиция	- 22%	ответственность	- 16.3%
порядочность	- 21.4%	собранность	- 16%
справедливость	- 20%	такт	- 15.8%
гуманность	- 19.2%	оптимизм	- 15%
уважительное отношение	- 14%	единство слова и дела	- 12%
воля	- 13.1%	стремление к успеху	- 9.6%
доброжелательность	- 11.4%		

Студентами выделялись и другие качества, свидетельствующие о проявлении духовности преподавателя, которые в совокупности своей можно отнести к благотворительности и миротворческой деятельности.

Интересно отметить, что духовное общение преподавателей и студентов возникает, как правило, в ситуациях учебного процесса, во время занятий, на что указывают около 60% опрошенных нами студентов. Для сравнения укажем, что лишь 9.4% считают, что духовное общение возникает преимущественно во время неформальных встреч, во время институтских мероприятий - 2.8%. Поэтому важно педагогическое умение преподавателя вкладывать в содержание читаемого курса такой духовный заряд, который бы устранял нейтральность передаваемых знаний, превращая тем

самым учебный процесс в важнейший педагогический инструмент формирования духовно-профессиональных качеств будущих специалистов.

В целом отмечались качества, отнесенные к тем этическим нормам и ценностям, которые позволяют преподавателю выбрать компетентную и пользующуюся уважением окружающих линию поведения и делового взаимодействия.

В оценках преподавателей общеобразовательных дисциплин преобладали качества - характеристики интеллектуальной стороны деятельности, где подчеркивались эрудиция, гибкость мышления, профессиональная компетентность, ответственность, собранность и организованность.

Оценивая личность педагогов специальных дисциплин, студенты чаще говорили о таких качествах, как доброжелательность, гуманность, единство слова и дела, оптимизм, воля, справедливость, такт, которые являются залогом гуманистически наполненного, открытого для "своего другого" общения.

В оценках отношения педагогов к окружающему миру в большей степени присутствовали коммуникативные характеристики (39.4%): общительность, умение «идти» от партнера, внимательность, умение выбрать правильный способ поведения, и гуманистические характеристики: сопереживание, эмпатия, доброта, забота о других, стремление прийти на помощь - в общей сложности 35%. Замечено, что студенты в 9.6% случаев называли качества с различными смысловыми оттенками: «вежливое отношение ко всем окружающим», «поможет во всех ситуациях», «разряжает обстановку юмором» и другие. В большей степени это касалось преподавателей спецдисциплин, что дает основание предположить о неофициальном их общении со студентами, это давало возможность последним, в свою очередь, быть более естественными, открытыми, откровенными, более раскованными.

Межличностное субъективное взаимодействие здесь менее дистанцировано, чем у преподавателей общеобразовательных дисциплин.

При ответе на вопрос: **«В чем, по Вашему, проявляется духовность преподавателя?»** были получены разноречивые ответы. Студенты считали, что *«духовность либо есть, либо ее нет»* и если *«она есть, то проявляется во всем, во всех сферах жизнеобитания человека»*, *«видя преподавателя только на учебных занятиях, трудно судить о его духовности»* и другое. Вместе с тем, и в таких противоречивых мнениях можно выделить характеристики духовности педагогов на уровне их деятельности и общения в вузовской среде. Сама среда стимулирует проявление духовности преподавателей. Полагаем, что прежде всего это деятельность, имеющая сильный духовный резонанс, раскрывающая яркую индивидуальность, самобытность человека, его сильные стороны личностного и профессионального саморазвития, самосовершенствования, то есть в таком случае мы имеем дело не столько с духовностью как *качеством личности*, но с

духовностью, как *социальной ценностью*. Сюда, на наш взгляд, могут быть отнесены:

1. Самоотверженное служение профессии, науке, отдельному предмету, когда всему этому отдается значительная часть жизни. Именно из такого типа рождаются «зубры», остающиеся навечно в памяти и делах близких, сослуживцев, учеников, обессмертив тем самым свое имя. Такой тип преподавателя служит нравственным образцом, идеалом для юношей и девушек, стимулируя стремление к самообразованию, самовоспитанию, помогает обрести каждому свои пути самореализации, найти свое место в жизни.

2. Цельные выстраданные убеждения, сфокусированные в позиции, в отношении к людям, к миру, к роду занятий. Часто студенты попадают под обаяние этого мировоззрения, получают профессиональное и духовно-нравственное развитие; учатся совершать действия общей пользы, скрепляя взаимный мир людей и привнося в окружающую действительность общечеловеческие ценности.

Таким образом, первостепенное значение для совершенствования учебного процесса и наполнения его духовным смыслом имеет модель профессионального обучения, центрированная на студента.

Данная модель предполагает такую организацию работы, при которой студенты становятся центральной и активной фигурой. Педагог не только передает знания студентам, но и активно черпает ценную информацию, исходящую от студентов, всячески поддерживая ее значимость. Данная модель есть воплощение в процессе профессионального обучения центральной идеи гуманистической психологии. Изменив таким образом взаимоотношения с педагогом, предлагаемая система способствует активизации личностной позиции каждого студента.

Литература:

1. Коваль Н.А. Социально-психологические основы духовности личности //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. №8 (100). С. 23-28.

Koval N. A. The role of the teacher in forming the moral-professional qualities of future specialists

Abstract. The article reveals spiritual relations in the dyad "teacher-student". The importance of the acquired qualities for the life guides of future specialists is underlined. The teacher with his horizons, erudition, civic responsibility forms the intellectual potential of society. Spiritualism as a specific method of pedagogical activity is manifested primarily in creativity, creative activity. But at the same time, spiritualism is also an indicator of the level of human relations, feelings, compassion, empathy. Human as a person is formed through the medium of his relations with other people. Self-awareness as a carrier of moral values is impossible without regard to another person as the same carrier of these values. Attitude to the student as a full-fledged bearer of moral values allows the teacher to become more aware of his position as a bearer of moral normality. This is facilitated by a person-centered approach centered on the student.

Keywords: spiritualism, spiritual development, values, spiritual qualities, spiritual communication, spiritualism as a social value, spiritual resonance.

Наставничество в системе адаптации молодого специалиста в образовательном учреждении

Лисовская Н.Б.

доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, кандидат психологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, Lisovskaja@mail.ru

Аннотация. Исследованиями подтверждается, что в первые годы профессиональной деятельности молодой учитель испытывает многочисленные трудности, в связи с чем весьма актуальным является вопрос об эффективных методах и инструментах адаптации молодого специалиста в системе образования, одним из которых является наставничество. Целью исследования являлось изучение влияния наставничества на эффективность адаптации молодых специалистов в образовательном учреждении. Гипотеза исследования: наставничество в системе адаптации молодого специалиста существенно повышает ее эффективность. Предмет исследования – особенности адаптации молодых специалистов в общеобразовательных учреждениях г. Санкт - Петербурга. Объект исследования – молодые специалисты в государственных общеобразовательных образовательных учреждениях. В исследовании принимали участие 495 руководителей государственных общеобразовательных учреждений Санкт – Петербурга и 781 молодой специалист в возрасте от 19 до 30 лет. В исследовании использовались эмпирические методы: опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы (авт. Р.Х. Исмаилов, в адаптации М.А. Дмитриевой); методика «Диагностика удовлетворенности работой» (В.А. Розановой); анкета для руководителей образовательных учреждений, направленная на изучение применения наставничества как инструмента адаптации молодого специалиста; анкета для молодых учителей, направленная на выявление трудностей их адаптации, а также отношения к наставничеству. Для обработки полученных данных использовались методы количественного и качественного анализа; методы описательной статистики, t – критерий Стьюдента для независимых выборок. Обработка данных проводилась с помощью программы Statistica v.5.5. Выявлено, что молодые специалисты не всегда понимают важность наставничества и считают, что не нуждаются в помощи опытных коллег. Анализ значимых различий по методике «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы» показал, что уровень социально-психологической адаптации у молодых специалистов, имеющих наставников, достоверно выше, чем у молодых специалистов, не имеющих наставников. Молодые педагоги, имеющие наставников, характеризуются достоверно более высоким уровнем удовлетворенности условиями труда, лучшим отношением к коллективу и учебному заведению, чем молодые специалисты, их не имеющие.

Ключевые слова: наставничество, адаптация, эффективность адаптации, молодой специалист, социально-психологический уровень адаптации, удовлетворенность работой, отношение к наставничеству.

Готовность молодого учителя работать в сфере образования во многом обусловлена тем, насколько успешным окажется для него период вхождения в профессиональную деятельность. В связи с этим весьма актуальным является вопрос об эффективных методах и инструментах адаптации молодого специалиста в системе образования. Одним из таких инструментов и является наставничество, имеющее богатую историю применения в нашей стране, и на сегодняшний день, после этапа потери к нему интереса,

переживающее период возрождения [2,3,5].

А.Г. Мороз дает следующее определение: «Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза представляет собой сложный динамичный процесс полного освоения профессии и овладения педагогическим мастерством на основе совокупности ранее приобретенных и постоянно пополняемых знаний, навыков, в результате чего происходит активное взаимодействие как учителя, так и педагогического коллектива с целью эффективного профессионального функционирования» [4].

К числу проблем профессиональной адаптации относятся: формирование профессиональных качеств личности; особенности профессионально-педагогического мышления; дидактические затруднения; профессиональное самовоспитание, самообразование, саморазвитие; педагогические проблемы; вхождение в коллектив.

Социальная-профессиональная поддержка молодых педагогов является одним из приоритетных направлений в образовательной политике большинства развитых стран. Комбинированные программы профессиональной адаптации включают в себя различные меры по социально-психологической поддержке вхождения в профессию, аттестацию и сертификацию и др. Наиболее известны примеры внедрения комплексных программ адаптации, направленных на вовлечение молодых педагогов в профессию и их удержанию в ней, в Англии [6], Германии [1], Канаде [8], США [7] и Новой Зеландии [9]. Это обусловлено, в том числе и тем, что именно первый год работы в школе признан наиболее продуктивным для профессионального развития молодого педагога [10].

Целью исследования являлось изучение влияния наставничества на эффективность адаптации молодых специалистов в образовательном учреждении.

Гипотеза исследования: наставничество в системе адаптации молодого специалиста существенно повышает ее эффективность.

Предмет исследования – особенности адаптации молодых специалистов в общеобразовательных учреждениях г. Санкт - Петербурга.

Объект исследования – молодые специалисты в государственных общеобразовательных образовательных учреждениях.

В исследовании принимали участие 495 руководителей государственных общеобразовательных учреждений Санкт- Петербурга и 781 молодой специалист в возрасте от 19 до 30 лет.

В исследовании использовались эмпирические методы: опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы (авт. Р.Х. Исмаилов, в адаптации М.А. Дмитриевой); методика «Диагностика удовлетворенности работой» (В.А. Розановой); анкета для руководителей образовательных учреждений, направленная на изучение применения наставничества как инструмента адаптации молодого специа-

листа; анкета для молодых учителей, направленная на выявление трудностей их адаптации, а также отношения к наставничеству.

Для обработки полученных данных использовались методы количественного и качественного анализа; методы описательной статистики, *t* – критерий Стьюдента для независимых выборок. Обработка данных проводилась с помощью программы Statistica v.5.5.

В результате проведенного исследования было установлено, что примерно половина молодых педагогов испытывает такие трудности, как ведение школьной документации, трудности в поддержании дисциплины, высокая психоэмоциональная нагрузка. Каждый четвертый молодой специалист отмечает недостаточность методического оснащения учебного процесса, а каждый пятый испытывает трудности в разработке урока и во взаимодействии с родителями учащихся. Более 86% молодых педагогов испытывают необходимость в помощи опытных коллег. При этом лишь в 55% школ, принявших участие в исследовании существует программа адаптации молодых специалистов и лишь в 60 % случаев функции сопровождения молодого педагога документально закреплены.

Из числа молодых специалистов, не имеющих наставников, только 40% считают, что нуждаются в помощи наставника. Существует проблема непонимания молодыми педагогами потребности в помощи наставника и неготовности их к взаимодействию с ним.

Идеального наставника молодые специалисты описывают при помощи совокупности профессиональных и личных качеств, характеризующих его, с одной стороны, как авторитетную фигуру и профессионала в своей области, а с другой стороны, как хорошего коммуникатора, что соответствует выводам других исследований этого вопроса.

Уровень социально-психологической адаптации у молодых специалистов, имеющих наставников, достоверно выше, чем у молодых специалистов, не имеющих наставников. Молодые педагоги, имеющие наставников, характеризуются достоверно более высоким уровнем удовлетворенности работой, условиями труда, лучшим отношением к коллективу и учебному заведению, чем молодые специалисты, их не имеющие.

Литература:

1. Блинов В.М. Теория и практика профессионально-педагогической подготовки гуманитарного учителя в Германии. М.: Изд-во МПСУ, 2005. 247 с.
2. Круглова И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 178 с.
3. Лященко А.В. Управление профессиональной адаптацией педагога в общеобразовательных учреждениях: Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 190 с.
4. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Киев, 1983. 50 с.
5. Рубан А.С. Временная динамика социальных установок в процессе профессиональной адаптации учителя: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2007. 16 с.
6. Induction for Newly Qualified Teachers (England). Statutory Guidance for Appropriate Bodies, Headteachers, School Staff and Governing Bodies. 2015 [Электронный ресурс]//

URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/458233/Statutory_induction_guidance_for_newly_qualified_teachers.pdf (дата обращения: 03.07.2018).

7. Ingersoll R., Smith T. What are the effects of induction and mentoring on teacher turnover? // American Educational Research Journal. 2004. Vol. 41. №3. P. 681–714.
8. New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual, 2008 [Электронный ресурс]// URL: <http://tpfr.edu.gov.on.ca/NTIP/NTIP-EngInductionElements-May5-Final.pdf> (дата обращения: 05.07.2018).
9. Piggot-Irvine E., Aitken H. et al. Induction of newly qualified teachers in New Zealand// Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2009. Vol. 37. Issue 2. P. 175-198.
10. Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F. Teachers, schools and academic achievement //Econometrica. 2005. Vol. 73(2). P. 417–458.

Lisovskaya N.B. Mentoring in the system of adaptation of a young specialist in an educational institution

Abstract. Research confirms that in the first years of professional activity the young teacher experiences numerous difficulties, in this connection the question of effective methods and tools of adaptation of the young specialist in education system is very actual, one of which is mentoring. The aim of the study was to study the impact of mentoring on the effectiveness of adaptation of young professionals in an educational institution. Research hypothesis: mentoring in the system of adaptation of a young specialist significantly increases its effectiveness. The subject of the research is the peculiarities of adaptation of young specialists in educational institutions of St. Petersburg. The object of research – young professionals in public educational institutions. The study involved 495 heads of state educational institutions of St. Petersburg and 781 young professionals aged 19 to 30 years. The study used empirical methods: a questionnaire to assess the level of socio-psychological adaptation of secondary school teachers (ed. R. H. Ismailov, in the adaptation of M. Dmitrieva); the method of "Diagnostics of job satisfaction" (V. A. Rozanova); the questionnaire for the heads of educational institutions, aimed at the study of the use of mentoring as a tool for the adaptation of the young specialist; the questionnaire for the young teachers, aimed at identifying the difficulties of adaptation, as well as the attitude to mentoring. Methods of quantitative and qualitative analysis, methods of descriptive statistics, student's t – test for independent samples were used to process the data. Data processing was carried out using the program Statistica V.5.5. It is revealed that at the beginning of their professional career young professionals face a lot of difficulties, but many of them do not understand the importance of mentoring and believe that they do not need the help of experienced colleagues. The analysis of significant differences in the methodology "Questionnaire for assessing the level of socio-psychological adaptation of secondary school teachers" showed that the level of socio-psychological adaptation of young professionals with mentors is significantly higher than that of young professionals without mentors. Young teachers with mentors are characterized by a significantly higher level of satisfaction with working conditions, a better attitude to the team and educational institution than young professionals who do not have them.

Keywords: mentoring, adaptation, effectiveness of adaptation, young specialist, socio-psychological level of adaptation, job satisfaction, attitude to mentoring.

Значимость развития личностных ресурсов субъективного благополучия у преподавателей высшей школы

Матюшина М. Г.,

аспирант кафедры психологии развития и образования института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт - Петербург, Россия, mg.matyushina@gmail.com

Аннотация. В статье раскрывается актуальность развития личностных ресурсов субъективного благополучия у преподавателей высшей школы. Приведённые рекомендации сформированы в результате проведённого исследования, которое позволило выявить более низкий уровень субъективного благополучия у лиц, работающих по найму, к которым относятся преподаватели высшей школы, в отличие от самостоятельно занятых. Субъективное благополучие выступает в роли интегративного психического образования, детерминирующего успешность деятельности личности в разных сферах жизни и включает в себя такие составляющие как положительные эмоции, смысл, вовлечённость, конструктивные отношения с людьми, достижения. Субъективное благополучие связано с социумом, культурой, ценностными ориентациями, морально - этическими нормами, полученным опытом и определяет оценку личности себя, своего жизненного пути и окружающего мира. В формировании субъективного благополучия личности участвует индивидуальный генетический набор и условия окружающего мира, однако решающий вклад вносят качества личности – её личностные ресурсы что, в свою очередь, дает возможность человеку влиять на свой уровень субъективного благополучия. К компонентам личностных ресурсов субъективного благополучия могут быть отнесены такие качества личности как жизнестойкость, креативность, волевой потенциал и субъектность. С целью выявления компонентов субъективного благополучия использовались следующие методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко); «Тест смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева; опросник самоотношения (методика ОСО) В.В. Столина и С.Р. Пантिलеева. Для выявления личностных ресурсов использовались методики: «Опросник структуры субъектности» (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина), «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева), «Опросник самооценки волевых качеств» (Н.Б. Стамбулова), «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник). В исследовании приняли участие 84 респондента в возрасте от 25-35 лет с наличием высшего образования, проживающие на территории Российской Федерации. Из которых: 25 – лица с самостоятельной занятостью, 59 – работающие по найму. В результате исследования были выявлены различия в системообразующих ресурсах субъективного благополучия у людей с различными формами занятости и различия во взаимосвязях личностных ресурсов с компонентами субъективного благополучия у людей, работающих по найму и людей с самостоятельной занятостью.

Ключевые слова: субъективное благополучие, личностные ресурсы, личностный потенциал, работающие по найму, преподаватели высшей школы, психология взрослого человека, психологическая служба.

Современные условия трудовых взаимоотношений требуют от его участников высокого уровня профессионализма. Особую актуальность вопрос развития персональных компетенций приобретает в ситуации экономической нестабильности, которая приводит к сокращению материальных благ, увеличению конкуренции на рынке труда, напряжению в обществе и перманентно повышенному уровню стресса у его членов. Такие условия

оказывают непосредственное влияние на качество профессиональной деятельности людей. В качестве основной задачи психологической службы организации выступает поддержка и сохранение психологического здоровья работников, развитие компетенций позитивного функционирования личности и актуализация личностного потенциала сотрудников. К категории лиц, нуждающихся в компетентной психологической поддержке, относятся также и преподаватели высшей школы, чья работа требует постоянной актуализации личностного ресурса.

Вопросами повышения качества жизни личности, развития навыков конструктивного общения с самим собой и социумом, понимания и применения принципов позитивного функционирования человека посвящены исследования по проблеме субъективного благополучия личности (Н. Бредбурн, Э. Диннер, Э. Дисси, Р. Райан, К. Рифф, У. Уилсон, М. Селигман, R.E. Lucas, H.A. Батурин, M.B. Григорьева, Л.В. Куликов, Д.А. Леонтьев, Р.М. Шаминов и др.) [1,2,4,6]. Субъективное благополучие выступает в роли интегративного психического образования, детерминирующего успешность деятельности личности в разных сферах жизни и включает в себя такие составляющие как положительные эмоции, смысл, вовлеченность, конструктивные отношения с людьми, достижения [6]. Субъективное благополучие связано с социумом культурой, ценностными ориентациями, морально-этическими нормами, полученным опытом и определяет оценку личности себя, своего жизненного пути и окружающего мира.

В формировании субъективного благополучия человека участвуют как индивидуальный генетический набор, так и условия окружающего мира, ключевой же вклад вносят личностные ресурсы, которые образуют личностный потенциал. К личностным ресурсам относят черты личности, развивая которые человек может влиять на свое субъективное благополучие [4].

Целью нашего исследования являлось изучение личностных ресурсов субъективного благополучия взрослых с различными формами занятости. Мы предположили, что существуют различия в личностных ресурсах субъективного благополучия взрослых работающих по найму и самостоятельно занятых; личностные ресурсы отличаются составом и степенью выраженности компонентов, а также спецификой связей между ними. В качестве личностных ресурсов субъективного благополучия нами были рассмотрены такие качества личности как жизнестойкость, креативность, волевой потенциал и субъектность.

С целью выявления компонентов субъективного благополучия использовались следующие методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко); «Тест смысловых ориентаций» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева; Опросник самоотношения (методика ОСО) В.В. Столина, С.Р. Панталева. Для выявления личностных ресурсов использовались методики: «Опросник структуры субъектности» (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина), «Тест жизнестойко-

сти» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева), «Опросник самооценки волевых качеств» (Н.Б. Стамбулова), «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник). Для выявления особенностей взаимосвязей личностных ресурсов с компонентами субъективного благополучия, а также для определения системообразующих личностных ресурсов, нами были проанализированы значимые связи ($p \leq 0,001$, $p \leq 0,01$).

В исследовании приняли участие 84 респондента (мужчины и женщины) в возрасте от 25-35 лет с наличием высшего и неоконченного высшего образования, проживающие на территории РФ. Из которых: 25 – лица с самостоятельной занятостью, 59 – работающие по найму.

В результате проведенного исследования были выявлены различия в системообразующих ресурсах субъективного благополучия у людей с различными формами занятости. Также было установлено, что личности с самостоятельной занятостью имеют более высокий уровень субъективного благополучия и более высокий уровень ежемесячного дохода, чем работающие по найму [3,5].

Для определения особенностей развития компетенций позитивного функционирования у преподавателей высшей школы через актуализацию личностного потенциала, остановимся на результатах нашего исследования, посвященных работникам по найму.

С целью выявления системообразующих ресурсов субъективного благополучия нами были проанализированы компоненты с наибольшим количеством связей. Так, элементы жизнестойкости вовлеченность (15), контроль (16), принятие риска (17), общий показатель жизнестойкости (18), взаимосвязаны со следующими компонентами субъективного благополучия: психологическое благополучие – положительные отношения с другими (1), управление средой (2), личностный рост (3), цели в жизни (4), самопринятие (5), баланс аффекта (6), осмысленность жизни (7), человек как открытая система (8), общий показатель психологического благополучия (9); смысложизненные ориентации – цели в жизни (10), процесс жизни (11), результат жизни (12), локус контроля – «Я» (13), общий показатель смысложизненных ориентаций (14) (Рис. 1.)

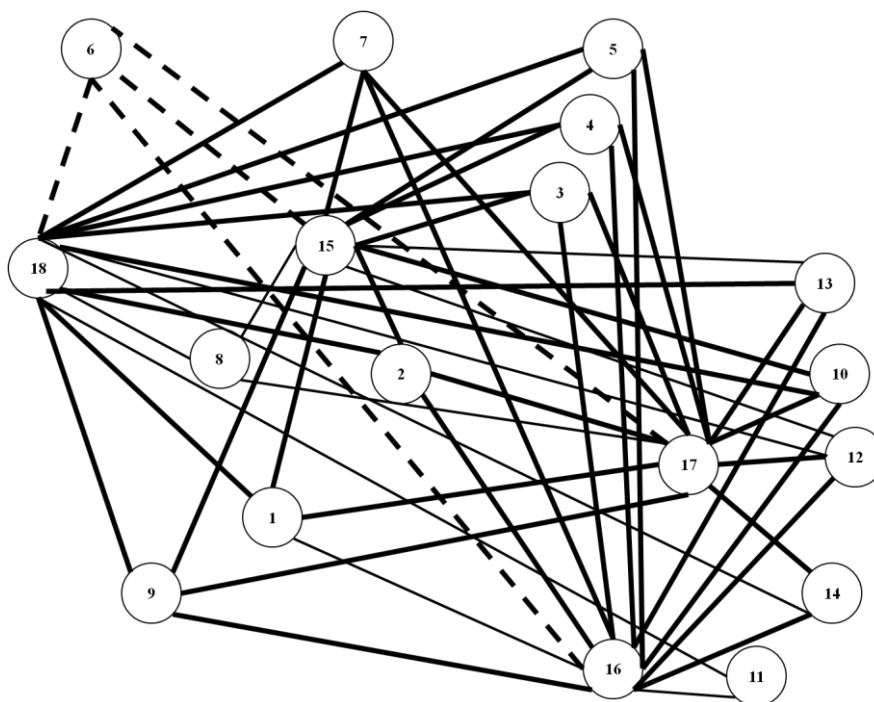


Рис. 1. Взаимосвязь жизнестойкости с компонентами субъективного благополучия (психологическое благополучие и смысловые ориентации) у взрослых работающих по найму

Были обнаружены взаимосвязи субъектности: активность (24), способность к рефлексии (25), свобода выбора и ответственность за него (26), саморазвитие (27) с компонентами субъективного благополучия: психологическое благополучие – положительные отношения с другими (1), автономия (2), управление средой (3), личностный рост (4), цели в жизни (5), самопринятие (6), баланс аффекта (7), осмысленность жизни (8), человек как открытая система (9), общий показатель психологического благополучия (10); смысловые ориентации – цели в жизни (11), процесс жизни (12), результат жизни (13), локус контроля – «Я» (14), общий показатель смысловых ориентаций (15); самоотношение – интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» (16), самоуважение (17), ожидаемое отношение от других (18), самоинтерес (19), самоуверенность (20), отраженное самоотношение (21), саморуководство и самопоследовательность (22), самопонимание (23) (Рис. 2).

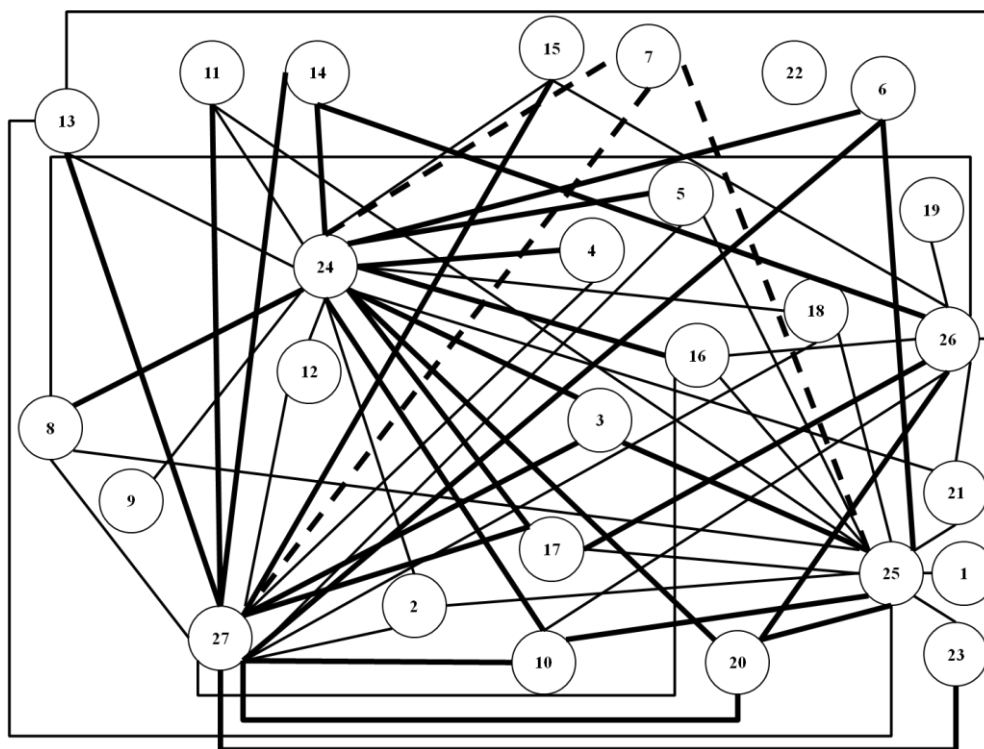


Рис. 2. Взаимосвязь субъектности с компонентами субъективного благополучия (психологическое благополучие, смысложизненные ориентации, самоотношение) у взрослых работающих по найму

Таким образом, основными личностными ресурсами субъективного благополучия работающих по найму, являются все компоненты жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) и ряд компонентов субъектности – активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, саморазвитие. Эти личностные ресурсы имеют наибольшее количество связей, что подтверждает их ценность в формировании субъективного благополучия.

Для работающих по найму важно ощущать возможность совершать активные действия по преобразованию своей жизни, действовать за гранью предлагаемых шаблонов, расширять сферу своей деятельности. Способность анализировать произошедшие события и соотносить свои действия с ожиданиями окружающих также является важным аспектом. Умение адаптироваться к различным ситуациям, регулировать свое поведение, проявлять самоконтроль – способствуют повышению субъективного благополучия. Для работающих по найму также важно осознавать свободу выбора, основанную на персональных целях и потребностях, и возможность саморазвития. Раскрытие личностного потенциала выступает в качестве значимого ресурса субъективного благополучия.

Ключевыми, в повышении уровня субъективного благополучия, выступают компоненты жизнестойкости. Чем успешнее личность может совладать с трудными ситуациями, тем она более субъективно благополучна. Все компоненты жизнестойкости значительно выражены, что свидетельствует о важности развития у работающих по найму личностей следующих внутренних ресурсов: вовлеченность, контроль и принятие риска.

Большое количество связей личностных ресурсов с компонентами субъективного благополучия свидетельствуют о том, что работающим по найму для поддержания и повышения уровня субъективного благополучия необходимо развивать и актуализировать личностный потенциал.

Согласно полученным результатам, в качестве рекомендаций по поддержанию и повышению уровня субъективного благополучия, мы можем говорить о работе психологической службы по развитию личностных ресурсов субъективного благополучия как непосредственно с преподавателями высшей школы, так и с работодателями.

Работу психологической службы с работодателем следует осуществлять в контексте предоставления рекомендаций, организации совместных мероприятий, выработке поддерживающих алгоритмов по следующим вопросам: 1) создание благоприятной профессиональной среды, в которой преподавателям необходимо будет задействовать ресурсы не только для поддержания своего психологического здоровья, но и для актуализации личностного потенциала; 2) предоставлять возможность самовыражения и применения творческого подхода к профессиональной деятельности; 3) предоставлять возможность преподавателям реализовывать свои идеи в виде действующих и субъективно курируемых проектов, в которые будут вовлечены коллеги; 4) стимулировать преподавателей к развитию новых компетенций, подкрепляя административно и предоставляя возможность для применения полученных знаний и навыков; 5) повышать вовлеченность преподавателей через управленческую культуру в организации 6) развивать сильную корпоративную культуру, основными компонентами которой, будут – доброжелательность и поддержка, взаимопомощь и наставничество, культура общения и конструктивное решение конфликтных ситуаций, профессиональное саморазвитие и сопричастность к единой цели.

Психологической службе необходимо осуществлять поддержку преподавателей высшей школы по направлениям: 1) поддержание и развитие самооценки личности; 2) помощь в раскрытии резервов личностного потенциала; 3) умение планировать преподавателями пути профессиональной самореализации и освоение новых компетенций; 4) поддержание внутренней мотивации на саморазвитие; 5) развитие навыков саморегуляции; 6) повышение коммуникативной компетентности; 7) профилактика профессионального выгорания; 7) развитие эмоционального интеллекта; 8) развитие навыков преодоления стрессовых ситуаций и оперативного восстановления внутреннего ресурса; 9) развитие навыка поддержания субъективной вовлеченности в профессиональную деятельность.

Литература:

1. Батурич Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология, 2013. Т. 6. №4. С. 4-14.
2. Кужильная А.В. О подходах к изучению субъективного благополучия личности в зарубежных исследованиях // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2015. №1 (60). С. 83-86.
3. Лактионова Е.Б., Матюшина М.Г. Дифференциация компонентов субъективного благополучия у взрослых с различными формами занятости // Молодежь – будущее России: материалы VIII Международной научно-практической конференции с участием студентов и аспирантов. М., 2016. С. 244-249.
4. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 675 с.
5. Матюшина М.Г. Взаимосвязь ресурсов субъективного благополучия с уровнем ежемесячного дохода у взрослых с различными формами занятости // Психология и современный мир: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием. 2016. Вып. 9, ч. 1. С. 45-48.;
6. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 193 с.

Matyushina M. G. The importance of the development of personal resources of subjective well-being among teachers of higher education

Abstract. The article reveals the urgency of the development of personal resources of subjective well-being among teachers of higher education. These recommendations were formed as a result of the conducted research, which made it possible to reveal a lower level of subjective well-being among employees who are hired by higher school teachers, in contrast to self-employed persons. Subjective well-being acts as an integrative mental education that determines the success of an individual's activity in various spheres of life and includes such components as positive emotions, meaning, involvement, constructive relations with people, achievements. Subjective well-being is connected with the society, culture, value orientations, moral and ethical norms, gained experience and determines the evaluation of the personality of oneself, one's life path and the world around. In the formation of the subjective well-being of the individual, the individual genetic set and the conditions of the surrounding world participate, but the decisive contribution is made by the qualities of the individual-her personal resources, which in turn enables the person to influence his own level of subjective well-being. To the components of personal resources of subjective well-being can be attributed such personality qualities as vitality, creativity, strong-willed potential and subjectivity. To identify the components of subjective well-being, the following methods were used: "Scale of psychological well-being" by K. Riff (adaptation of TD Shevelenkova, TP Fesenko); "The test of meaningful orientations" (the methodology of SZHO) D.A. Leontiev; questionnaire of self-relationship (method of CCA) Stolin and S.R. Pantileev. To identify personal resources, methods were used: "Questionnaire of the structure of subjectness" (E.N. Volkova, I.A. Seregina), "Test of vitality" S. Muddy (adaptation of D.A. Leontiev), "Questionnaire of self-assessment of strong-willed qualities" (H.B. Istanbul), "Diagnosis of personal creativity" (E.E. Tunik). 84 respondents aged 25-35 years with higher education living in the territory of the Russian Federation participated in the study. Of which: 25 - persons with self-employment, 59 - working for hire. As a result of the research, differences in systemic resources of subjective well-being were revealed in people with different forms of employment and differences in the interrelationships of personal resources with components of subjective well-being among people working for hire and people with self-employment.

Keywords: subjective well-being, personal resources, personal potential, self-employed, high school teachers, adult psychology, psychological service.

Субъектная готовность учителя к формированию метапредметной компетентности школьников в начальной и средней школе

Наумова М.В.,

учитель математики, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №3 г.Надыма», Надым, РФ, marina.naumova.85@bk.ru

Боровкова Т.Н.,

учитель русского языка и литературы, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №3 г.Надыма», Надым, РФ, btn1983@mail.ru

Микаилова И.Е.,

учитель начальных классов, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №3 г.Надыма», Надым, РФ, mikailova.ira@mail.ru

Аннотация. В современной образовательной ситуации актуальна проблема преемственности. Статья описывает авторскую позицию коллектива педагогов по уменьшению трудностей при переходе обучаемых из начальной в среднюю школу путем становления субъектной готовности учителей к профессиональной деятельности по развитию метапредметной компетентности у школьников. Решение вопроса их успешной адаптации, снижение стресса, мотивации к учебе, падения успеваемости и предотвращения конфликтов с новым педагогическим составом возможно благодаря субъектной готовности учителей. Целью статьи является описание структуры субъектной готовности личности педагога, которая позволяет ему управлять не только собственной профессиональной деятельностью, но и организовывать учебно-образовательный процесс таким образом, чтобы школьники овладевали метапредметной компетентностью, которая определяет их возможности по адаптации к изменяющимся условиям не только в образовательной среде, но и окружающей жизни с перспективой дальнейшего профессионального самоопределения и становления как специалиста, способного самостоятельно нарабатывать необходимые навыки и решать возникающие проблемы. Основным исследовательским методом является контент-анализ современных теоретических концепций по субъектной готовности, позволяющий сопоставить позиции ученых и выявить ее структуру в плане профессиональной деятельности, направленной на формирование метапредметной компетентности у обучаемых в начальной и средней школе, тем самым решая проблему преемственности. В ходе проведенного анализа выявлены мотивационный (мотив достижения цели, личностный смысл профессиональной деятельности), когнитивный (познание сущности компетентности метапредметного уровня, особенностей ее развития у школьников), креативный (субъект-субъектное взаимодействие, сотворчество в обучении) и деятельностный (активизация познавательной деятельности, направление от общего к частному) компоненты субъектной готовности педагога к формированию у школьников метапредметной компетентности, определены их характеристики. В заключение коллектив авторов приходит к выводу, что согласование аспектов взаимодействия начальной и средней школы не является единственным путем преодоления преемственности. Субъектная готовность педагогов к развитию у школьников метапредметной компетентности, включающая его мотивацию, творчество и целенаправленность на достижение поставленной цели, позволит существенно снизить риски адаптации, снижение мотивации обучаемых за счет овладения ими метапредметной компетентностью, которая позволяет стать полноправным субъектом обучения, самостоятельно получать знания, нарабатывать опыт и выстраивать собственную познавательную стратегию.

Ключевые слова: субъектная готовность, метапредметная компетентность, проблема преемственности, начальная и средняя школа

Проблема преемственности начальной и средней школы не утратила актуальности в результате модернизации системы школьного образования, смены целей, содержания и технологии учебно-образовательного процесса. Востребованными стали психологические исследования, позволяющие ответить на вопрос, какими личностными характеристиками необходимо обладать учителям начальных и средних классов, чтобы при переходе из начальной школы в среднюю обучаемый не испытывал трудностей в адаптации к новым учебным условиям, его успеваемость и мотивация к обучению снижались, он не испытывал стресса в связи с увеличением количества предметов, требований к знаниям, приобретенным навыкам. Решением проблемы преемственности, по мнению авторов статьи, станет субъектная готовность учителя к формированию метапредметной компетентности школьников в начальной и средней школе.

Психологами Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, Н.И. Гуткиной, готовность определяется как совокупный показатель, который позволяет прогнозировать успешность становления запланированного процесса [2; 5; 9]. Этот показатель характеризуется достаточным уровнем психического развития индивида, приобретенными установками, мотивами деятельности, опытом и знаниями, которые позволяют ему быть готовым к выполнению текущих задач. Иными словами, готовность – это целенаправленность личности на выполнение поставленных задач.

Развитие потенциала личности зависит от способности индивида управлять собственной жизнью, то есть выступать ее полноправным субъектом. Это происходит в результате осуществления творческой активности, осознанности, автономности, стремления к самоактуализации [12]. Субъектная готовность учителя является качеством личности, благодаря которому происходит целенаправленное совершенствование его профессиональной деятельности.

Одной из основных задач профессиональной деятельности учителей в начальных и средних классах является достижение школьниками метапредметных результатов, в овладении которыми помогают компетенции по поиску и обработке информации, в управлении учебной и познавательной работой на уроке, в ее планировании, контроле и оценивании. Компетенции, согласно подходу И.А. Зимней, А.В. Хуторского, являются составляющими элементами метапредметной компетентности, под которой следует понимать интегративное качество личности субъекта, способного не только применять полученные знания на практике, наработать необходимый опыт, но и успешно адаптироваться в постоянно изменяющихся образовательных и, в дальнейшем, профессиональных условиях [15]. В рамках рассматриваемой проблемы формирование метапредметной компетентности обучаемых в начальной школе позволит преодолеть возникающие трудности при переходе в среднюю школу, тем самым снизить падение успеваемости, предотвратить падение мотивации к учебе и возникновение конфликтов.

Многочисленные исследования показывают, что метапредметная компетентность способствует предметной и функциональной подготовке обучаемых на любой образовательной ступени [14; 16]. Однако этот процесс значительно затруднен ввиду низкой субъектной готовности самого учителя к ее формированию у учеников начальной и средней школы. Педагоги не ощущают себя полноправными субъектами образовательного процесса, а традиционная система обучения препятствует проявлению их самостоятельности и преобразовательной активности. Подобная готовность к выполнению профессиональной задачи в значительной степени препятствует решению проблемы преемственности, тем самым усугубляя возможность выполнения требований федеральных образовательных стандартов. Кроме того, низкий уровень субъектной готовности указывает на недостаточную профессиональную компетентность самого педагога [4, с. 51], поскольку ориентированность на выполнение конкретной деятельности и способность доведения ее до логического завершения на основе имеющихся у специалиста глубоких теоретических знаний и практических умений находится под сомнением.

Целью статьи является определение структуры субъектной готовности учителей на начальной и средней ступенях образования к формированию у обучаемых метапредметной компетентности. Объектом выбраны личностные особенности педагогов начального и среднего звена в общеобразовательном учреждении. Основная идея заключается в решении проблемы преемственности начальной и средней школы путем развития субъектной готовности учителей. Новизна предложенной идеи заключается в том, что, в отличие от других исследований, где определяются психологические, педагогические или организационные условия, технология и методические рекомендации, в данной статье ведущая роль отводится педагогу с высокой субъектной готовностью, способного к самостоятельному управлению и совершенствованию учебного процесса, ориентированного на становление метапредметной компетентности у школьников.

Обзор литературных источников показал, что теоретической основой изучения проблемы субъектной готовности человека к регулированию деятельностью являются субъектно-деятельностный подход, представленный в работах А.В. Брушлинского [6], С.Л. Рубинштейна [18], Б.Г. Ананьева [2], Л.С. Выготского [7], А.Н. Леонтьева [11], педагогика субъектно-ориентированного учебного процесса, разработанная в трудах Р.М. Асадуллина и апробированная на базе Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы в республике Башкортостан [2; 3]. Становление готовности педагога основано на положениях теории формирования жизненной стратегии К.А. Абульхановой-Славской [1], на психологии субъектности В.А. Петровского [17], на концепции субъектной профессионализации педагога Н.С. Глуханюка [8]. Теоретическая проработка понятий «готовность», «субъектный», «готовность к профессиональ-

ной деятельности» основана на работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Н.И. Гуткиной [2; 5; 9].

Методологическая часть исследования проходила в русле выявления и описания структуры субъектной готовности педагога, направленной на развитие метапредметной компетентности у школьников в начальных и средних классах, на преодоление проблемы преемственности начальной и средней ступенях общеобразовательной школы. Основным методом выступил контент-анализ определения понятий «субъектная готовность», который позволил прийти к следующему выводу: субъектная готовность характеризует качество достижения цели и подготовки педагогов.

Проведенный контент-анализ показал, что в определении структуры и отличий субъектной готовности от смежных понятий у исследователей отсутствует единство мнений. Одни ученые (С.А. Данилов, Ф.Г. Мухаметзянова, Р.З. Мустафина, А.Л. Фатыхова) рассматривают данный термин как интегральную характеристику личности специалиста на основе совокупности профессиональных знаний, квалификаций, усвоенных навыков и умений [10; 14]. Другие авторы (Н.Н. Моисеева, Л.В. Лямина, М.А. Асадуллина, Н.Р. Исхакова, З.Р. Шемчук) определяют субъектную готовность в качестве способности [12; 13]. Несмотря на явные различия, исследователи едины в том, что субъектная готовность связана со стремлением к выполнению конкретной профессиональной деятельности, с намерением реализовать ее на основе имеющихся глубоких теоретических знаний и приобретенного опыта. Кроме того, для компетентного педагога-профессионала субъектная готовность означает принятие ответственности за достигнутые результаты. Вместе с тем, в характеристике структуры субъектной готовности личности специалиста ученые не выделяют такое важное, на наш взгляд, свойство, как нацеленность на обязательное решение имеющейся проблемы и доведение ее до логического завершения. В процессе деятельности педагог приобретает опыт не только по преобразованию условий и средств своего труда, но и по совершенствованию собственных качеств, по выработке в себе новых навыков. Для формирования метапредметной компетентности у школьников педагогу важно осознавать, что она актуализируется только в деятельности, в которой совершенствуется и видоизменяется.

Анализ современных концепций по проблеме субъектной готовности специалиста к деятельности, в том числе в рамках развития метапредметной компетентности у школьников, показал, что она характеризуется целенаправленностью личности педагога, нацеленностью на достижение результата, на доведение работы до логического завершения, на придание деятельности личностного смысла, на творческое взаимодействие и познание не предметной, а функциональной подготовки обучаемых в учебно-образовательном процессе. Сделанное обобщение позволяет нам акцентировать внимание на мотивационном, когнитивном, креативном и деятельностном аспектах субъектной готовности педагога.

Принимая во внимание, что субъектная готовность учителя к формированию метапредметной компетентности является свойством личности, способствующим целенаправленному совершенствованию профессиональной деятельности, доведению ее до логического завершения на основе имеющихся у специалиста знаний и опыта, согласно обозначенным выше аспектам выделим ее составляющие: мотивационная, когнитивная, креативная и деятельностная. Данные компоненты сосуществуют в единстве и определяются авторами статьи как одно целое.

В контексте овладения школьниками метапредметной компетентностью дополним, что в структуре субъектной готовности содержится когнитивный компонент, характеризующий познание универсальных и обобщенных действий, применимых обучающимися в любых образовательных условиях, помогающих им самостоятельно набирать знания и обогащать личностный опыт. Этот когнитивный элемент переориентирует учебный процесс с предметной подготовки на функциональную, тем самым развивая у обучающегося механизм саморазвития вне зависимости от факторов окружающей действительности.

Мотивационный компонент в структуре субъектной готовности учителей начальной и средней школы определяется мотивом достижения цели в качестве устойчивого атрибута личности в стремлении достижения успеха, как в профессиональной деятельности, так и в учебно-образовательном процессе, нацеленном на овладение обучающимися метапредметной компетентностью. Кроме того, в компонент мотивации входит личностный смысл осуществляемой профессиональной деятельности, направленный на осмысление поиска и реализации возможностей педагога в выбранной сфере.

Креативный компонент субъектной готовности личности педагога – это сотворчество учителя и ученика в обучении, в результате которого не только возникает продукт деятельности, но и совершенствуется метапредметная компетентность, определяющая функциональную подготовку обучаемых. Кроме того, в учебном процессе приоритет отдается субъект-субъектному взаимодействию на основе обмена информацией, опытом универсальных учебных действий, личностному восприятию и передачи знаний.

Деятельностный компонент в структуре субъектной готовности учителей начальных и средних классов представлен активизацией познавательной активности школьников. Она направлена не только на получение знаний по предмету, а на овладение способами познания, доведения до результата, осмысления, оценки. В этом компоненте готовность учителя направлена на представление обобщенных знаний, из которых обучаемые выходят на частные способы решения задач.

В современной школе проблема преемственности решается за счет единых требований к оформлению работ и устным ответам, к выставлению

оценок. Снижение успеваемости преодолевается благодаря практике обмена программами обучения в начальной и средней школе на основе опережения, знакомства с методиками обучения конкретных педагогов, взаимопосещению уроков. В целом, подобная практика обладает, на наш взгляд, низкой эффективностью и не является единственным путем решения проблемы преемственности.

Авторы статьи, убежденные многолетним опытом, приходят к выводу, что необходимо формировать субъектную готовность учителей начальных и средних классов в направлении овладения школьниками метапредметной компетентностью. Она позволяет обучаемым самостоятельно решать вопросы, заниматься поиском и применением полученных знаний на практике. В ходе контент-анализа концепций были выявлены основные элементы субъектной готовности учителя: мотивационный, когнитивный, деятельностный и креативный.

За счет развития мотива цели самого педагога, личностного смысла профессионально-педагогической деятельности, познания сущности компетентности метапредметного уровня, субъект-субъектного взаимодействия, сотворчества в обучении, активизации познавательной активности, преподавания от общего к частному, которые в совокупности входят в структуру субъектной готовности учителя, формируется функциональная подготовка обучаемого в качестве субъекта самостоятельной учебно-образовательной деятельности.

Рассматриваемая проблема с точки зрения психологии многогранна, требует дальнейшего исследования внешних и внутренних условий, объективных и субъективных факторов, при которых происходит успешное овладение частно направленной субъектной готовностью педагога, а также исследования особенностей этого процесса на этапах обучения в вузе. Реализация данных задач определяет перспективы темы статьи.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. СПбГУ, 2007.
3. Асадуллин Р.М., Васильев Л.И., Иванов В.Г. Новые ориентиры развития профессионального образования: монография. Уфа: Вагант, 2008.
4. Асадуллин Р.М. Педагогика субъектно-ориентированного образования. Уфа: Изд-во БГПУ, 2016.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
6. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Ин-т психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.1: Проблемы теории и истории психологии. М.: Изд-во «Педагогика», 1982.
8. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005.
9. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: «Питер», 2004.

10. Данилов С.А., Мухаметзянова Ф. Г. Формирование субъектной готовности студентов вуза к инновационной профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта // КПЖ. 2016. №6 (119). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-subektnoy-gotovnosti-studentov-vuza-k-innovatsionnoy-professionalnoy-deyatelnosti-v-sfere-fizicheskoy-kultury-i-sporta> (дата обращения: 31.08.2018).
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
12. Моисеева Н. Н., Лямина Л. В., Асадуллина М. А., Исхакова Н. Р., Шемчук З. Р. Тьюторское сопровождение субъектности студента в образовательном пространстве вуза // Высшее образование сегодня. 2016. №6.
13. Моисеева Н.Н. Профессионально-личностное развитие молодых специалистов в процессе реализации образовательной тренинговой программы // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: материалы V Международной научно-практической конференции. Уфа: Издательство БГПУ, 2011. С. 265-269.
14. Мухаметзянова Ф.Г., Мустафина Р.З., Фатыхова А.Л. Развитие субъектной готовности к метапредметной деятельности у будущего учителя начальной школы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-subektnoy-gotovnosti-k-metapredmetnoy-deyatelnosti-u-buduschego-uchitelya-nachalnoy-shkoly> (дата обращения: 30.08.2018).
15. Наумова М.В. Формирование метапредметной компетентности в образовательном процессе средней школы // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26816> (дата обращения: 30.08.2018).
16. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности. Ростов-на-Дону, 1993.
17. Пляскина С.А. Формирование метапредметных компетенций у младших школьников // Молодой ученый. 2016. №28. URL <https://moluch.ru/archive/132/36984/> (дата обращения: 30.08.2018).
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учеб. пособ. для студ. вузов. СПб.: Питер, 2001.

Naumova M.V., Borovkova T.N., Mikailova I.Ye. Teacher's subjective readiness to develop meta-disciplinary competence of primary and secondary school students

Abstract. The problem of continuity is essential for a current educational situation. The article reveals the position of the pedagogic team regarding facilitation of students' moving up from primary school to secondary school by means of teachers' subjective readiness establishment in terms of work on students' meta-disciplinary competence development. Teachers' subjective readiness can contribute to successful students' adaptation, stress level reduction, learning motivation, stable educational progress maintenance and prevention of conflicts with new teaching team. The purpose of the article is to describe a teacher's subjective readiness' structure allowing to control own professional activity as well as organize educational process in such a way that students acquire meta-disciplinary competence. This competence defines their ability to adapt to ever-changing circumstances in an educational environment as well as in life overall with a view to their further professional self-determination and becoming an expert able to obtain necessary skills and solve emerging problems independently. The main research method is a content analysis of advanced theoretical frameworks on subjective readiness allowing to compare scientists' positions and define subjective readiness structure in terms of professional activity aimed to develop meta-disciplinary competence of secondary school students thereby contributing to continuity. The analysis identified motivational (goal achievement motivation, personal significance of professional activity), cognitive (identification of the essence of meta-disciplinary level competence, and its developmental characteristics in case of students), creative (subject to subject interaction, co-creation in education) and action-related (cognitive activity encouraging, top-down approach) components of

teachers' subjective readiness to develop students' meta-disciplinary competence and defined the features of these components. The team of authors concludes that coordination of interaction aspects of primary and secondary school is not the only way to overcome continuity problem. Teachers' subjective readiness to develop meta-disciplinary competence of school students, including motivation, creativity and goal-oriented approach, would significantly reduce risks of adaptation and de-motivation of students by means of acquiring meta-disciplinary competence which will let them be full-fledged subjects of education, gain knowledge by themselves, get experience and develop their own cognitive strategy.

Key words: subjective readiness, meta-disciplinary competence, problem of continuity, primary and secondary school

Социально-психологические предикторы стилей взаимодействия педагогов и студентов, различных поколений³

Пищик В.И.,

профессор, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Донской государственной технической университет (ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Россия, e-mail vladaph@yandex.ru

Аннотация. Образовательная среда трансформируется в связи с вхождением в нее новых поколений, образования новых каналов и форм взаимодействия. Педагоги испытывают затруднения во взаимодействии с новыми реалиями поколений учащихся. Поколенческая ментальность, которая формировалась у педагогов в определенных исторических условиях в возрасте 11-14 лет, сталкивается с ментальностью студентов, которая формировалась в иных исторических условиях, в процессе педагогического взаимодействия. Исследование социально-психологических предикторов взаимодействия в педагогической среде представителей различных поколений является актуальной. Предикторы взаимодействия представляют собой средство выражения и его прогноза. В эмпирическом исследовании приняли участие преподаватели, студенты вузов, учащиеся школ (500 чел.). Применялись методика измерения типа ментальности (В.И. Пищик); Культурно-ценностный дифференциал (Г.У. Солдатова, И.М. Кузнецов и С.В. Рыжова), опросник межличностных отношений А.Рукавишников, методика «Диагностики межличностных отношений» Т. Лири, методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко, многофакторный личностный опросник FPI. Статистика осуществлялась посредством регрессионного анализа. Выявлено, что индифферентный стиль взаимодействия преподавателей советского поколения обуславливают предикторы: традиционная ментальность, негативный личный опыт общения, дружелюбие, невротичность, коммуникативная установка. Предикторы конформного стиля взаимодействия преподавателей советского поколения: коммуникативная установка, доминирование, завуалированная жестокость в отношении к людям. Предикторы диалогического стиля взаимодействия преподавателей советского поколения: требуемое поведение в области «контроля», низкая раздражительность, дружелюбие, общительность, низкий индекс противоречивости межличностного поведения в области «включения», постинновационная ментальность. Предикторы индифферентного стиля взаимодействия преподавателей с переходной идентификацией: подозрительный, альтруистический, зависимый, подчиняемый, дружелюбный типы отношения к людям, экстраверсия-

³ *Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 18-013-00910 «Динамика ценностей поколений как маркер трансформации социальных отношений в российском обществе»*

интроверсия, депрессивность, раздражительность, застенчивость, дружелюбие, общительность, доминирование, идентификация с советским поколением. Предикторы манипулятивного стиля взаимодействия преподавателей с переходной идентификацией предсказывают предикторы: подчиняемый, авторитарный, агрессивный, эгоистичный типы отношений к людям, эмоциональная лабильность, невротичность, реактивная агрессивность, брюзжание, общительность, дружелюбие, депрессивность, экстраверсия, феминизм, обоснованный негативизм в суждениях о людях, переходная ментальность. Студенты, использующие конформный стиль взаимодействия, умеющие скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей, не склонные делать необоснованные обобщения негативных фактов во взаимодействии. Преподаватели с традиционной ментальностью предположительно выбирают индифферентный стиль взаимодействия, а преподаватели с преобладанием постинновационной ментальности – диалогический стиль взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, поколение, ментальность, стиль взаимодействия, предикторы, педагоги, студенты.

В настоящее время проблема межпоколенческого взаимодействия в педагогическом пространстве приобретает особую остроту. В связи с приходом в вузы нового поколения студентов преподаватели старших поколений сталкиваются с множеством трудностей во взаимодействии с ними. Взаимодействие в психологии понимается как воздействия собеседников друг на друга, порождающих взаимные отношения, но межпоколенческий аспект мало разработан. Эффективность взаимодействия преподавателей, студентов, учащихся давно изучается в педагогической психологии. Однако необходимо изучение особенностей принятия, понимания ими друг друга. В этой связи особо актуально исследовать предикторы педагогического межпоколенческого взаимодействия как психологические факторы, прогнозирующие, каким будет это взаимодействие.

Педагоги и студенты различных поколений вступают во взаимодействие в педагогическом пространстве. М.И. Постникова полагает, что можно выделить «возраст поколения». Поколение понимается ею как социально-демографическая и культурно-историческая общность людей, объединенных границами возраста и общими условиями формирования в конкретно-исторический период времени [7]. Педагоги и студенты формировались в различные исторические периоды со своей особой системой ценностей, которая не совпадает. Т.Д. Марцинковская, Н.С. Полева определяют поколение как «одну из форм неструктурированной большой группы, объединяющей людей с общими социальными представлениями, ценностными ориентациями и отношением к миру» [5, с. 28]. Т.П. Емельянова отмечает, что определяющими поколение являются его ценности, представления, коллективная память и ментальность. Она эмпирически показала, как не совпадают данные характеристики у представителей поколения шестидесятников и поколения X [4]. Несовпадения в ценностных структурах, стилях жизни, отношениях, образе мира приводят к противоречиям в отношениях между представителями различных типов поколений.

Противоречия между поколениями в современной России, а также межпоколенческий разрыв и конфликтогенность поколений изучают Ю.Г. Грязнова [2], Н.И. Скок [11], В.И. Пищик [6]. В ранних своих исследованиях мы писали об утрате поколениями традиционной субъектности в современных условиях. Поиск российской идентичности молодежью описывает В.Е. Семенов [9]. М.С. Гусельцева видит выход в описании «локальной» идентичности, поскольку появляется множество иных идентичностей [3]. В процессе взаимодействия поколения педагогов не успевают адаптироваться к иным новым идентичностям поколения молодых. Анализ проблемы межпоколенческого взаимодействия, с точки зрения степени адаптивности поколенческих групп к трансформациям в социальной сфере, а также базовых для всех поколений ценностей, проводились А.В. Гавриловой [1], М.И. Постниковой [7], Х.Н. Садыковой [8], Н.В. Сивриковой [10]. Предметом изучения становились представления россиян, относящихся к разным поколениям в работе Л.Е. Тарасовой [12], Т.П. Емельяновой [4]. Большой акцент в сравнительных исследованиях делался на несхожести ценностей и представлений поколений.

Исходя из социокультурного подхода, нашу позицию в отношении поколений можно охарактеризовать как рассмотрение поколений через призму их ментальностей. Мы предлагаем социально-психологическое описание поколений в современной России. Основой классификации является исторический тип ментальности. При этом ментальность мы понимаем как образование, агрегирующее ценностно-смысловые структуры и социально-психологические характеристики. Особое совмещение данных структур и характеристик определяет типы ментальности (традиционный, переходный, инновационный и постинновационный). Мы полагаем, что поколение не онтологическая реальность, а эпистемологическая реальность, определяемая публичными (воплощенные в текстах, разговоре, памятниках и др.) и ментальными репрезентациями. Таким образом, представители каждого поколения имеют историческую память, интерпретацию и чувственное отношение к ней, которые задают границы поколения.

Мы определили 5 типов поколений (между поколениями разница в 18 лет):

1. «Традиционное» поколение, годы рождения 1945—1963, носители традиционной ментальности;
2. «Неверящее, переходное» поколение, годы рождения 1962—1980, носители переходной ментальности;
3. «Информационное» поколение, годы рождения 1981—1999, носители инновационной ментальности;
4. «Новое, сетевое» поколение (постинновационные – носители постинновационной ментальности), годы рождения 2000—2018.
5. «Поколение глобального прорыва», годы рождения 2019-2037.

Каждый тип поколения содержит определенный набор характерных черт [1, 4, 6, 10]. Общение в группе представителей поколений определяет

некоторые типичные стили взаимодействия (модель общения). Хотелось выяснить, какие стили взаимодействия применяют представители различных поколений в педагогической среде.

Мы провели исследование поколений совместно с А.В. Гавриловой. Первоначально респонденты с помощью специальной анкеты должны были идентифицироваться с каким-либо типом поколения. В результате в эмпирическом исследовании приняли участие преподаватели («советское» и «переходное» поколения), студенты вузов («переходное» и «информационное» поколения), учащиеся школ («новое» поколение) (500 чел.).

Применялись методика измерения типа ментальности (В.И. Пищик); Культурно-ценностный дифференциал (Г.У. Солдатова, И.М. Кузнецов и С.В. Рыжова), опросник межличностных отношений А.Рукавишников, методика «Диагностики межличностных отношений» Т. Лири, методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко, многофакторный личностный опросник FPI, методика «Диагностика направленности личности в общении» С.Л. Братченко. Статистика осуществлялась посредством регрессионного анализа.

Выявлено, что индифферентный стиль взаимодействия преподавателей «советского» поколения обуславливают предикторы: традиционная ментальность, негативный личный опыт общения, дружелюбие, невротичность, коммуникативная установка. Предикторы конформного стиля взаимодействия преподавателей «советского» поколения следующие: коммуникативная установка, доминирование, завуалированная жестокость в отношении к людям. Предикторы диалогического стиля взаимодействия преподавателей «советского» поколения таковы: требуемое поведение в области «контроля», низкая раздражительность, дружелюбие, общительность, низкий индекс противоречивости межличностного поведения в области «включения», постинновационная ментальность.

Предикторы индифферентного стиля взаимодействия преподавателей с «переходной» поколенческой идентификацией: подозрительный, альтруистический, зависимый, подчиняемый, дружелюбный типы отношения к людям, интроверсия, депрессивность, раздражительность, застенчивость, дружелюбие, общительность, доминирование. Предикторы манипулятивного стиля взаимодействия преподавателей с «переходной» идентификацией предсказывают предикторы: подчиняемый, авторитарный, агрессивный, эгоистичный типы отношений к людям, эмоциональная лабильность, невротичность, реактивная агрессивность, брюзжание, общительность, дружелюбие, депрессивность, экстраверсия, феминизм, обоснованный негативизм в суждениях о людях, переходная ментальность

Преподаватели с преобладанием идентификации с «переходным» поколением предположительно выбирают индифферентный стиль взаимодействия. Преподаватели с традиционной ментальностью предположительно выбирают индифферентный стиль взаимодействия, а преподаватели

с преобладанием постинновационной ментальности – диалогический стиль взаимодействия.

Индиферентный стиль взаимодействия студентов «переходного» поколения получили следующие предикторы: склонные делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью, у которых наблюдается разрыв между собственным и требуемым от окружающих поведением в области включения, и предпочитающих интенсивные контакты, направленные на удовлетворение потребности в контроле.

Студенты «информационного» поколения, использующие конформный стиль взаимодействия, умеющие скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей, не склонные делать необоснованные обобщения негативных фактов во взаимодействии.

Манипулятивный стиль взаимодействия студентов «информационного» поколения определяют предикторы: инновационная ментальность, брюзжание, неконтролирующие, позитивный опыт с окружающими.

Учащиеся с преобладанием традиционной ментальности скорее выберут альтероцентрический стиль взаимодействия. То есть они жертвенны и малоконфликтны.

Учащиеся с преобладанием переходной и постинновационной ментальности, у которых наблюдается разрыв между собственным и требуемым от окружающих поведением в области аффекта, и предпочитающих интенсивные контакты, направленные на удовлетворение потребности во включении скорее выберут конформный стиль взаимодействия. Учащиеся с преобладанием традиционной ментальности, склонные делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью, имеющие негативный личный опыт общения с окружающими и потребностью в зависимости, в ожидании контроля и руководства со стороны окружающих, говорят о нежелании брать и, а себя ответственность, скорее выберут манипулятивный стиль взаимодействия.

Доминирующие стили межпоколенческого педагогического взаимодействия преподавателей (индиферентный, манипулятивный, конформный), студентов (индиферентный, манипулятивный) и учащихся (альтероцентрический, манипулятивный) определяются идентификацией с поколением, разностью содержания компонентов стиля взаимодействия, ситуацией педагогического взаимодействия.

Литература:

1. Гаврилова А.В. Межпоколенное взаимодействие в педагогическом пространстве // Европейский журнал социальных наук. 2016. № 6, С.228-235
2. Грязнова Ю.Г. Конфликтность межпоколенного взаимодействия в культуре современного российского общества // Вестник Адыгейского государственного универси-

- тата. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2011. № 2. С. 42-47.
3. Гусельцева М.С. Изучение идентичности в контексте культуры: методология латентных изменений // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 58. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.06.2018).
1. Емельянова Т.П., Дробышева Т.В. Характеристики коллективной памяти в контексте социально-психологических особенностей двух поколений // Горизонты гуманитарного знания. 2017. № 5. С. 71-85. DOI: 10.17805/ggz.2017.5.6
2. Марцинковская Т.Д., Полева Н.С. Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение // Мир психологии, 2017. № 1 (89). С. 24-37.
3. Пищик В.И. Конфликт поколений: социально-психологический анализ // Личность и бытие: человек как субъект социокультурной реальности: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под. Ред З.И. Рябикиной и В.В. Знакова. _ Краснодар: Кубанский гос. Ун-т. 2016. -301 с. С. 110-112.
4. Постникова М.И. Психология отношений между поколениями в современной России. Автореф. дисс... на соискание ученой степени доктора психологических наук Санкт-Петербург, 2011. 55 с.
5. Садыкова Х.Н. Специфика межпоколенного взаимодействия в современной России (на примере Тюменской области) // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 4. С. 117–124.
6. Семенов В.Е. Российская идентичность, полиментальность и социальная справедливость // Историко-генез и современное состояние российского менталитета Выпуск 2 / Отв. Ред А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Е.Н. Холодович. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 487 с. С. 363–381.
7. Сиврикова Н.В. Проблемы изучения поколений в психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 2. С. 100–107. doi:10.17759/chp.2015110210
8. Скок Н.И. Биосоциальная проблематика межпоколенного взаимодействия // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2012. № 3. С. 82-84.
9. Тарасова Е. Межпоколенное взаимодействие как один из факторов социализации и адаптации // Известия Саратовского университета. Новая серия. 2012. Т. 12. Сер. Акмеология образования. Психология развития. Вып. 4. С. 22-25.

Pishchik V.I. Social-psychological predictors of styles of interaction of teachers and students, various generations

Abstract. The educational environment is transformed in connection with the entry into it of new generations, the formation of new channels and forms of interaction. Teachers experience difficulties in interacting with the new realities of generations of students. Pokenic mentality, which was formed in teachers in certain historical conditions at the age of 11-14 years, is faced with the mentality of students, which was formed in other historical conditions, in the process of pedagogical interaction. The study of socio-psychological predictors of interaction in the educational environment of representatives of different generations is relevant. Predictors of interaction are a means of expression and its prediction. The empirical study involved teachers, university students, school students (500 people). The method used to measure the type of mentality (VI Pishchik); Cultural-value differential (GU Soldatova, IM Kuznetsov and SV Ryzhova), questionnaire of interpersonal relations A. Rukavishnikov, method of "Diagnostics of interpersonal relations" T. Leary, a technique for diagnosing a communicative installation V.V. Boyko, a multifactorial personality questionnaire FPI. Statistics were carried out through regression analysis. It is revealed that the indifferent style of interaction between teachers of the Soviet generation is conditioned by the predictors: traditional mentality, negative personal experience of communication, friendliness, neuroticness, communicative attitude. Predictors of the conformist style of interaction between teachers of the

Soviet generation: communicative attitude, domination, veiled cruelty in relation to people. Predictors of the dialogic style of interaction between teachers of the Soviet generation: the required behavior in the field of "control", low irritability, friendliness, sociability, low index of inconsistency of interpersonal behavior in the field of "inclusion", postinnovational mentality. Predictors of the indifferent style of teacher interaction with transitional identification: suspicious, altruistic, dependent, subordinate, friendly types of attitudes toward people, extraversion-introversion, depressiveness, irritability, shyness, friendliness, sociability, domination, identification with the Soviet generation. Predictors of the manipulative style of teachers' interaction with transient identification are predicted by predictors: subordinate, authoritarian, aggressive, selfish types of relationships to people, emotional lability, neuroticism, reactive aggressiveness, grumbling, sociability, friendliness, depressivity, extraversion, feminism, well-founded negativism in judgments about people, transitional mentality. Students who use the conformational style of interaction, who can hide or smooth unpleasant impressions when confronted with non-communicable qualities of people, are not inclined to make unreasonable generalizations of negative facts in the interaction. Teachers with traditional mentality presumably choose an indifferent style of interaction, and teachers with a predominance of post-innovational mentality - a dialogical style of interaction.

Keywords: interaction, generation, mentality, interaction style, predictors, teachers, students.

Ролевые ожидания и установки в педагогическом взаимодействии студентов и преподавателей России и Китая

Поссель Ю.А.,

доцент, кандидат психологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, alfred1964@mail.ru

Чжао Ч.,

аспирант кафедры психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, 8281888@gmail.com

Аннотация. В связи с растущим объемом академической миграции приобретает актуальность изучение культурной специфики педагогического взаимодействия и отдельных его аспектов. В статье рассматриваются результаты пилотажного исследования, в котором осуществлен сравнительный анализ ролевых ожиданий в контексте педагогического взаимодействия у студентов и преподавателей российских и китайских вузов. Социально-психологическая составляющая ролевых ожиданий – это представления, понятия и установки, которые сформировались у исполнителей разных ролей, в отношении требований, предъявляемых данной роли и личности, которая выполняет эту роль. Основным методом исследования – анкетный опрос, также использована техника подбора черт на основе опросника межличностных отношений Т. Лири для изучения образов идеального студента и преподавателя и методика диагностики стилей педагогического общения. В отношении каждой методики была произведена процедура двойного перевода. Результаты позволяют говорить как об определенном сходстве, так и о различиях между группами респондентов двух стран, обусловленных культурными и социальными факторами. В частности, показано, что преподаватель, с точки зрения студентов из обеих стран, должен быть не только строгим, но и дружелюбным к своим студентам. Идеальный студент для преподавателей из обеих стран отличается общительностью, уживчивостью, деловитостью, доброжелательностью. Российские студенты по сравнению с китайскими, чаще ожидают от преподавателя активной, глубоко включенной во взаимодействие позиции. Российские преподаватели ожидают от

своих студентов большей активности и ответственности по сравнению с преподавателями из КНР, которые напротив, ценят конформность, подчиненность, ведомость. В целом, российские преподаватели в большей мере тяготеют к субъект-субъектному варианту педагогического общения, в то время как китайские более склонны к монологическому, субъект-объектному взаимодействию. Рольевые ожидания в контексте педагогического взаимодействия российских и китайских студентов в основном комплементарны установкам и моделям поведения преподавателей из соответствующих стран.

Ключевые слова: академическая миграция, роль, статус, рольевые ожидания, стиль педагогического общения, субъект-объектное взаимодействие, субъект-субъектное взаимодействие, межкультурные сравнения.

Актуальность выбранной темы обусловлена нарастанием в мире в последние десятилетия объемов миграции, в том числе академической. Не обошел этот процесс и Россию, которая принимает в своих учебных заведениях иностранных студентов и наращивает число студентов-россиян, стажирующихся или получающих полное высшее образование за рубежом. Преподаватели также все чаще получают приглашения временно поработать в тех или иных зарубежных университетах.

Каждый академический визитер сталкивается с разнообразными проблемами не только в быту, но и в ролевом общении в контексте образовательной деятельности. Сюда можно отнести не только непривычную организацию (режим занятий, пространство общения), но также целый комплекс несовпадений в социально-психологических характеристиках, среди которых, одно из важных мест занимают взаимные рольевые ожидания и установки.

Наибольший вклад в изучение рольевых аспектов поведения внесли представители интеракционизма, создатели рольевых теорий и концепций Дж. Мид, Р. Линтон, И. Гоффман, Т. Сарбин и В. Аллен, Дж. Морено и другие. Для интеракционистского подхода в целом характерно понимание роли индивида в связи с его положением, статусом. При этом статус рассматривается скорее как субъективная категория, отражающая совокупность рольевых ожиданий, которые можно подразделить на ожидания-права и ожидания-обязанности при исполнении той или иной роли [1].

В российской науке также есть определенная традиция исследований – это работы М.И. Бобневой, Г.Д. Долинского, Э.Э. Линчевского. В последние десятилетия проблематика рольевых ожиданий разрабатывается украинскими исследователями - И.П. Поповичем и П.П. Горностай. Тем не менее, исследований, посвященных сравнительно-культурному анализу рольевых аспектов педагогического взаимодействия пока не достаточно.

В разнообразном понимании феномена роли в социальной психологии выделяются три ключевых аспекта: во-первых, роль как система представлений человека о его собственном поведении, сообразно статусу, во-вторых, роль как обобщенная система ожиданий окружающих человека, занимающего определенное положение, и, в-третьих, непосредственно по-

веденческий аспект, наблюдаемая реализация роли [1]. Эти три аспекта можно рассматривать как структуру связанных между собой элементов.

Целью настоящей статьи является представление результатов пилотажного исследования, посвященного изучению ролевых ожиданий и установок в педагогическом взаимодействии студентов и преподавателей России и Китая. Выборку составили по 30 преподавателей и 70 студентов с российской (университеты Санкт-Петербурга) и китайской стороны (университет Линьи, провинция Шаньдун, КНР).

Основной метод сбора информации – анкетный опрос. В рамках данного метода использовались:

1. Процедура подбора черт на основе методики Т.Лири для описания качеств «идеального студента» и «идеального преподавателя».
2. «Диагностика стилей педагогического общения» [4];
3. Процедура оценки аспектов поведения, противоречащих роли.

Для обработки данных использовались частотный анализ, анализ средних и анализ различий с помощью критерия Манна-Уитни. Методики подвергались процедуре двойного перевода.

Результаты свидетельствуют, что преподаватели из обеих стран предпочитают работать со студентом, который обладает общительностью и уживчивостью, любит помогать и заботиться о других, деловитый, практичный, прямолинейно-открытый и доброжелательный.

В то же время, для китайских преподавателей гораздо более важными качествами идеального студента являются: стремление радовать окружающих, уступчивость и покладистость, поиск одобрения, доверчивость и склонность к подражанию. Очевидно, что это образ скорее ведомой, пассивной стороны взаимодействия. Российские же преподаватели значимо чаще выбирали для описания идеального студента такие качества: может руководить другими, справедливый, критичный, уверенный, ответственный.

В целом, ролевые ожидания российских преподавателей по отношению к студентам включают активность, ответственность, проявления субъектности в процессе педагогического взаимодействия, преподаватели из КНР напротив, указывают на желательные конформность, подчиненность, ведомость.

Студенты обеих стран ожидают от преподавателя не только строгости, но и справедливости, умения вселить уверенность, терпимости к недостаткам окружающих. Китайские студенты чаще включают в образ идеального преподавателя мягкость, делегирование ответственности за принятие решений, открытость. Российские же студенты значимо чаще указывают способность руководить и дружелюбие.

Эти результаты были сопоставлены с ролевыми установками преподавателей в педагогическом взаимодействии, для чего использовалась методика «Диагностика стилей педагогического общения» [4], предполагающая выделение 8 стилей. Значимые различия в группах преподавателей

России и Китая получены по 4 стилям: «локатор», «тетерев», «Я сам» и «союз» ($p < 0.05$). Стилль «Локатор» ярче выражен у российских преподавателей. Он предполагает **модель дифференцированного внимания**, основанную на избирательных отношениях с обучаемыми. Стилль «Тетерев» более характерен для преподавателей из КНР – данный стилль общения может быть назван гипорефлексивным. Педагог как бы замкнут в себе: его речь большей частью монологична. Он слышит только самого себя и мало реагирует на слушателей. Такой педагог проявляет эмоциональную глухоту, слабо и формальное взаимодействует с обучаемым.

Модель «Я Сам» также в существенно большей степени ($p < 0.05$) выражена у преподавателей из КНР. и предполагает фокусировку взаимодействия на педагоге. Преподаватель является центром происходящего, личная инициатива со стороны обучаемых скорее подавляется. Возможно, это связано не только с личностными особенностями самих преподавателей, но и с культурной традицией. В учебно-воспитательном процессе учитель традиционно пребывает в центральном положении; дистанция власти по отношению к студентам велика, его мнение непререкаемо.

Модель «Союз» в педагогическом взаимодействии сильнее выражена у российских преподавателей. Это модель **активного диалогического взаимодействия**. Педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в позитивном настроении, поощряет инициативу. С одной стороны, россияне показали большую гибкость и настроены на диалог, что подразумевает опору на субъект-субъектную модель взаимодействия. Преподаватели из КНР в большей мере склонны использовать монологичные, субъект-объектные модели. С другой стороны, преподаватели обеих стран не имеют различий в выраженности стилля общения «Монблан» - отстранение от обучаемых, сведение педагогических функций к информационному сообщению, отсутствие личностного взаимодействия и "Китайская стена", которая очень близка по своему содержанию к первой.

На основе материалов предварительных интервью, предшествующих опросу, было отобрано 17 примеров действий-ошибок, которые оценивались по 5-балльной шкале всеми респондентами исходя из того, что 1 балл означает незначительный недочет в реализации роли, а 5 баллов – грубое несоответствие ей.

Российские преподаватели считают самыми серьезными ошибками плохое знание своего предмета (средняя оценка 4,75) отсутствие стремления к профессиональному совершенствованию (4,3), скучное изложение материала (4,4), наряду с этим оценивается попустительство – отсутствие всяких требований к студенту (4,2), игнорирование вопросов студента, неразъяснение непонятого (4,1). Несущественными отклонениями признается большой объем и насыщенная подача материала (1,2), излишнее упрощение в изложении (1,4), излишняя серьезность (1,3), безразличие к проблемам студентов (1,5), отсутствие контроля за посещаемостью (1,6), излишнюю эмоциональность в общении (1,4).

Для китайских преподавателей перечень серьезных ошибок шире, он включает незаслуженное завышение оценки(5,0), попустительство (4,9), очень жесткие требования (4,8), неуважительное отношение к студентам (4,75), незаслуженное занижение оценок на основе личной антипатии (4,65), отсутствие контроля за посещаемостью занятий (4,25). Перечень несущественных нарушений для них включает лишь два пункта - нежелание повышать свою квалификацию, функционирование на достигнутом уровне (1,4). На наш взгляд, оценка большего числа позиций как существенных ошибок отражает большую нормативность китайских преподавателей по сравнению с российскими, а качественный анализ свидетельствует о том, что россияне придают большее значение содержательной стороне взаимодействия, связанной с качественной подачей материала, что подразумевает постоянное самосовершенствование в своей предметной области.

Китайские студенты в качестве самых серьезных ошибок преподавателей назвали недостаточное знание своего предмета (4,4), и нежелание профессионально самосовершенствоваться (4,15), незаслуженное занижение оценок на основе личной антипатии (4,4). Несколько меньшие «грехи» с их точки зрения – отсутствие пояснения студентам непонятных моментов(3,6), безразличие к проблемам студентов (3,4), попустительство (3,7), излишняя эмоциональность в общении (3,5). Как наиболее несущественное нарушение ролевых ожиданий оценивается китайскими студентами излишняя серьезность (1,7) и отсутствие контроля за посещаемостью (1,6).

Российские студенты считают недопустимым, если преподаватель не дает дополнительных разъяснений (4,1), проявляет неуважительное отношение (4,0), не стремится профессионально самосовершенствоваться (4,0), демонстрирует попустительство (3,8), и плохое знание своего предмета (3,7). Несущественным признается как излишнее упрощение материала(1,4), так его большой объем и насыщенность (1,3), недостаточная обратная связь (1,5), контроль посещаемости (1,5).

Таким образом, в группах российских респондентов между студентами и преподавателями наблюдается комплементарность в ролевых ожиданиях, касающихся изложения материала, его объема и подачи.

Российские и китайские преподаватели по разному оценивают степень нарушений. Единодушие наблюдается лишь в негативных оценках занижения оценок на основе личных антипатий, умеренно негативных оценках скучной подачи материала. В то же время, отсутствие обратной связи, как и неумение поддерживать дисциплину в аудитории на должном уровне не считается существенным нарушением ролевых ожиданий у преподавателей обеих групп. Максимальные различия в оценках касаются предъявления слишком жестких требований (для китайцев это очень серьезное нарушение, россияне же оценивают это их как вполне допустимое поведение). На втором месте (разница в средних почти 3 балла) - излишнее упрощение материала, которое также крайне негативно оценивается китайскими преподавателями. Далее следует отсутствие контроля за по-

сещаемостью – преподаватели из КНР придают этому весьма серьезное значение в отличие от россиян. А вот отсутствие стремления повысить свою профессиональную квалификацию российские преподаватели, по сравнению с китайскими, оценивающими его как несущественное, рассматривают как весьма значимую для исполнения роли преподавателя характеристику.

Интересно, что для россиян более серьезным нарушением ролевых ожиданий является занижение отметок на основе личных симпатий\антипатий, а для китайцев наоборот, завышение. Это коррелирует с описанными нами ранее закономерностями [3], состоящими в том, что китайские преподаватели склонны при взаимодействии со студентами чаще использовать порицание, чем похвалу.

Российские респонденты вне зависимости от социального статуса считают очень серьезными нарушениями незаслуженное занижение оценок, отсутствие всяких требований, отказ от профессионального самосовершенствования, нежелание или неспособность дать студентам дополнительные разъяснения, ответить на их вопросы. Студенты и преподаватели из Китая также демонстрируют комплементарные высокие оценки таких нарушений как занижение отметок, отсутствие всяких требований, неуважительное отношение к студентам. Обращает на себя внимание, что значимых различий в оценках студентов и преподавателей в российской выборке очень мало, в то время как китайские студенты и преподаватели оценивают данные нарушения существенно по разному. Так, например, для студентов из Китая остановка в профессиональном самосовершенствовании и плохое знание своего предмета рассматривается как одно из самых существенных несоответствий социальной роли, в то время как преподаватели расценивают эти проявления лишь как некоторый недочет. Зато отсутствие контроля за посещаемостью представляется последним гораздо более «страшным» нарушением.

Хотя полученные результаты демонстрируют сходства и различия между группами, в силу небольшой величины выборки сделать окончательные выводы вряд ли возможно. Однако, нам удалось уловить интересные тенденции, которые можно было бы попытаться интерпретировать через культурные различия. Но на данном этапе вопрос о том, в какой степени респонденты разделяют традиционные ценности своей культуры на индивидуальном уровне не исследовался, это задача на перспективу.

Литература:

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2002. 287 с. С. 182
2. Ковтун Е.В. Межкультурная коммуникация и традиционные ценности в современной высшей школе Китайской Народной Республики // Интернет-журнал Науковедение. 2013. Выпуск № 6 (19). publ.naukovedenie.ru
3. Поссель Ю.А. Социально-психологические аспекты педагогического взаимодействия в оценках студентов и преподавателей //Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 292-301.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М., Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.

Possel Y.A., Zhao Zh. Role expectations and attitudes in pedagogical interaction of students and teachers of Russia and China

Abstract. In connection with the growing volume of academic migration, it becomes urgent to study the cultural specifics of pedagogical interaction and its separate aspects. The article reviews the results of a pilot study, in which a comparative analysis of role expectations in the context of pedagogical interaction among students and teachers of Russian and Chinese universities was carried out. The social and psychological component of the role expectations are the representations, concepts and attitudes that have been formed by the performers of different roles, with respect to the demands placed on this role and personality, which fulfills this role. The basic method of research is a questionnaire survey, the technique of selecting traits based on the questionnaire of interpersonal relations T. Liri for studying the images of the ideal student and teacher and the technique for diagnosing pedagogical communication styles (Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M.). For each method, a double transfer procedure was carried out. The results allow us to speak of both a certain similarity and differences between groups of respondents of the two countries due to cultural and social factors. In particular, it is shown that the teacher, from the point of view of students from both countries, should be not only strict, but also friendly to his students. An ideal student for teachers from both countries is characterized by sociability, liveliness, efficiency, and benevolence. Russian students, in comparison with Chinese, often expect the teacher to be active, deeply involved in the interaction positions. Russian teachers expect from their students more activity and responsibility than teachers from China, who, on the contrary, appreciate the conformity, subordination, list. In general, Russian teachers tend more to the subject-subject variant of pedagogical communication, while Chinese teachers are more inclined to monologic, subject-object interaction. Role expectations in the context of the pedagogical interaction of Russian and Chinese students are basically complementary to the attitudes and models of behavior of teachers from the respective countries.

Keywords:academic migration, role, status, role expectations, the style of pedagogical communication, subject-object interaction, subject-subject interaction, intercultural comparison.

Психолого-педагогическая подготовка учителя начальной школы в свете внедрения профессионального стандарта педагога

Ткаченко И.В.,

профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, доцент
ФГБОУ ВО "Армавирский государственный педагогический университет", Армавир,
Россия, tkachenkoiv@mail.ru

Аннотация. В данной статье отмечается, что вступление в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», мониторинг системы высшего образования страны, появление новых нормативных актов, регламентирующих организацию образовательного процесса, требует от коллективов образовательных организаций высшего образования системных действий по обновлению содержания и качества своей деятельности. В большей степени это относится к педагогическим вузам. Сегодня педагогический вуз обязан построить систему обучения студентов так, чтобы она соответствовала федеральным образовательным стандартам высшего образования по направлению «Педагогическое образование» и обязательно учитывала требования Профессионального стандарта педагога. Автор отмечает, что Профессиональный стандарт педагога предъявляет к учителю начальной школы очень высокие требования, включающие способность ориентироваться в предметной области преподаваемых дисциплин, компетентность в вопросах морали, права, политики, экономики, педагогики, психологии, этики, общения и ориентацию на ученика как на растущего человека и развивающуюся личность. Данные требования оправданы, так как учитель начальной школы является основным элементом социальной ситуации развития младшего школьника. Кроме этого, дети младшего школьного возраста характеризуются восприимчивостью к внешним влияниям, податливостью к эмоциональному воздействию и поэтому этот возраст является чувствительным для формирования психологической половой идентичности, оптимизации гендерных отношений и развития нравственных качеств у учащихся. В статье делается акцент на том, что нравственность может сформировать только высоконравственный педагог, который не только в теории, но и на практике доказывает наличие у себя такого качества. Исходя из того, что культурные и общекультурные компетенции у будущих педагогов формируются в рамках образовательных программ вуза необходимо, чтобы их содержание было направлено на развитие высоконравственной, индивидуальной и неповторимой личности обучающегося. А компетенции, которые формируются у будущих учителей начальной школы в рамках образовательных стандартов высшего образования должны перекликаться с трудовыми функциями, обозначенными в Профстандарте.

Ключевые слова: педагог, федеральный образовательный стандарт, профессиональный стандарт, обучающиеся, компетенции, трудовые функции, обучение, развитие, воспитание.

Вступление в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», мониторинг системы высшего образования страны, появление новых нормативных актов, регламентирующих организацию образовательного процесса, требует от коллективов образовательных организаций высшего образования системных действий по обновлению содержания и качества своей деятельности. В большей степени это относится к педагогическим вузам. Сегодня педагогический вуз обязан построить систему обучения студентов так, чтобы она соответствовала федеральным образовательным стандартам высшего образования по направлению «Педагогическое

образование» и обязательно учитывала требования Профессионального стандарта педагога.

Профессиональный стандарт педагога предполагает подготовку учителя начальной школы, как многомерного специалиста, обладающего умениями работы с обучающимися различных категорий: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. До недавнего времени такими категориями детей занимались только в специализированных школах-интернатах, лицеях, гимназиях. Для таких учащихся писали специальные программы, учитывающие не только возрастные особенности, но и индивидуальные достижения, нарушения в развитии и другие особенности. В настоящее время, такие учреждения продолжают функционировать, но все чаще таких детей можно встретить в обычной школе, в которой существует единая программа, но при этом педагог должен уметь обучить, воспитать и развить ребенка с учетом его категории. Нужно отметить, что в соответствии с Профессиональным стандартом педагог должен также уметь осуществлять диагностику и коррекционно-развивающую деятельность.

Изменения происходящие в школьной системе: внедрение федеральных государственных стандартов; необходимость организации различных видов внеурочной деятельности: игровой, учебно-исследовательской, художественно-продуктивной, культурно-досуговой; обязательное внедрение секции шахмат; воспитание и развитие интереса к спорту у российских школьников, инклюзивное образование, и т.д. предполагают подготовку высококвалифицированного специалиста - педагога, желающего и умеющего внедрить новые подходы, новые технологии общего начального образования.

Придя в школу настоящего времени выпускник педагогического вуза сталкивается и с другими, казалось бы не новыми, но все же актуальными и важными направлениями деятельности учителя начальной школы, такими как гендерное развитие школьников, работа с детьми девиантного поведения, консультирование семей различных категорий. [2] В современном обществе, насыщенном информационно, это сделать не просто. В прежние времена за развитие личности ребенка традиционно считались ответственными семья и школа, но в данный момент к этим сферам влияния необходимо добавить информационно-коммуникационное пространство общества.

И все же, младший школьный возраст характеризуется восприимчивостью к внешним влияниям, податливостью к эмоциональному воздействию и поэтому является сензитивным для формирования психологической половой идентичности, оптимизации гендерных отношений и развития нравственных качеств. Особенная роль в этом отводится учителю начальной школы, так как он является основным элементом социальной ситуации развития младшего школьника. Лоуренс Дж. Питер писал: " Учитель при-

касается к вечности: никто не может сказать, когда кончается его влияние." В младшем школьном возрасте оно особенно велико в силу возрастных особенностей и поэтому очень важно какими личностными качествами обладает сам учитель. Дубровина И.В. отметила, что нравственность не формируется сама по себе, ее может сформировать только высоконравственный педагог, который не только в теории, но и на практике доказывает наличие у себя такого качества. [1]

В свою очередь нужно отметить, что культурные и общекультурные компетенции у будущих педагогов формируются в рамках образовательных программ вуза. Если данная работа ведется формально, то это может привести к деформации личности выпускника, будущего педагога, профессиональная деятельность которого будет направлена на формирование сознания подрастающего поколения страны, моральные принципы в обществе. Но если заглянуть в будущее, то выпускник школы, воспитанный таким "педагогом" может стать студентом педагогического вуза... И тогда мы можем только предположить, к чему приведет одна "ошибка" в подготовке специалиста и как она отразится на обществе в целом. В связи с этим, ответственность у вуза, готовящего учителей увеличивается вдвойне.

Таким образом, профессиональный стандарт педагога предъявляет учителю начальной школы очень высокие требования, включающие способность ориентироваться в предметной области преподаваемых дисциплин, компетентность в вопросах морали, права, политики, экономики, педагогики, психологии, этики, общения и ориентировку на ученика как на растущего человека и развивающуюся личность. [1]

В таких непростых условиях образовательные программы высших учебных заведений должны быть разработаны с учетом всех вышеперечисленных особенностей, которые отражены в Профессиональном стандарте педагога. Компетенции, которые формируются у будущих учителей начальной школы в рамках образовательных стандартов высшего образования должны перекликаться с трудовыми функциями, обозначенными в Профстандарте. В противном случае выпускник, у которого они не будут сформированы в последствии не сможет пройти аттестацию. В связи с этим, образовательные программы подготовки педагогов начальной школы, на наш взгляд, должны включать такие специальные дисциплины, как "Коррекционная педагогика", "Специальная психология", "Развитие креативных способностей"[4], "Коррекционно-развивающая деятельности учителя начальных классов", "Психологические особенности гендерного развития младших школьников" [2,3] и т.д. При этом разработчики программ не должны это делать за счет дисциплин, формирующих знания и компетенции в предметных областях и дисциплин методической направленности.

Кроме этого, все вузовские программы должны быть направлены на развитие высоконравственной, индивидуальной и неповторимой личности будущего педагога. В данном случае хочется еще раз процитировать заме-

чательного российского психолога, доктора психологических наук, академика РАО Дубровину Ирину Владимировну, которая очень точно отметила, что "специфика профессии учителя - в постоянном общении с детьми, у каждого из которых есть свое миропонимание, свои индивидуальные особенности, своя убежденность. Но и каждый учитель индивидуален, уникален, обладает только ему присущими чертами и качествами личности. И чем ярче и самобытней его личность, тем выше его профессиональное мастерство и тем более значительно его влияние на формирующуюся личность ребенка".[1]

Литература:

1. Дубровина И.В. практическая психология в лабиринтах современного образования. Монография. М.:НОУ ВПО "МПСУ",2014. 464 с.
2. Ткаченко И.В., Лисицкая Л.Г.Профессиональный стандарт педагога: ступени психолого-педагогической и информационно-коммуникационной подготовки: монография. Армавир: РИО АГПА, 2014. 112 с.
3. Evdokimova E.V., Tkachenko I.V., Lisitskaya L.G. Gender features of the formation of value attitude to parenthood among the students of pedagogical high school//The Social Sciences (Pakistan). 2015. Т. 10. № 7. С. 1596-1601.
4. Lisitskaya L.G., Tkachenko I.V., Evdokimova E.V., Pavlenko I.V. Raining of future teachers by means of humanities in the light of teacher's professional standard // The Social Sciences (Pakistan). 2015. Т. 10. № 8. С. 2131-2135.

Tkachenko I.V. Psychological and pedagogical training of teachers of elementary schools in the light of the introduction of the professional standard of the teacher

Abstract. In this article it is noted that the entry into force of the Federal Law "On Education in the Russian Federation", monitoring of the system of higher education of the country, the emergence of new regulations governing the organization of the educational process requires systemic actions for the collectives of higher education educational institutions to update the content and quality of their activities. To a greater extent this applies to pedagogical universities. Today, the pedagogical university is obliged to build a system of teaching students so that it corresponds to the federal educational standards of higher education in the direction of "Pedagogical Education" and necessarily takes into account the requirements of the Professional Standard of the teacher. The author notes that the professional standard of the teacher makes very high demands on the elementary school teacher, including the ability to navigate in the subject area of the subjects taught, competence in matters of morality, law, politics, economics, pedagogy, psychology, ethics, communication and orientation to the student as a growing a person and a developing personality. These requirements are justified, since the elementary school teacher is the main element of the social situation of the development of the junior schoolboy. In addition, children of primary school age are characterized by susceptibility to external influences, compliance to emotional impact and therefore this age is sensitive to the formation of psychological gender identity, the optimization of gender relations and the development of moral qualities in students. The article emphasizes that morality can to form only a highly moral pedagogue who not only in theory but also in practice proves the existence of such a quality. Proceeding from the fact that the cultural and general cultural competencies of future teachers are formed within the educational programs of the university, it is necessary that their content be directed to the development of a highly moral, individual and unique personality of the learner. And the competences that are formed in future primary school teachers in the framework of educational standards of higher education should echo the labor functions specified in the Professional Standard.

Keywords: teacher, Federal educational standard, professional standard, students, competence, labor functions, training, development, education.

Нарративный подход в понимании проблем профессиональной самореализации молодых педагогов

Углова А.Б.,

ассистент, к.пс.н., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, bogdanovskaya_ann@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются специфика знаковой организации профессионального автобиографического опыта, которая является системообразующей в самореализации молодых педагогов. Определены условия, которые оптимизируют или осложняют процесс профессионального становления. Определены компоненты наррации, раскрывающие индивидуальную систему значений и смыслов молодого педагога и систематизирующих профессиональный опыт, которые позволяют осуществлять в процессе психологической помощи анализ жизненной перспективы и выявлять недостающие элементы знаковой организации автобиографии, указывающие на проблемные аспекты жизненного опыта личности связанные с поведением педагога по отношению к социальному окружению, степенью осмысленности произошедших событий, оценкой их влияния на актуальную жизненную ситуацию и активностью в достижении жизненных целей. Показано, что психологический анализ знаковой организации профессионального автобиографического опыта является значимым для практической психологии и психодиагностики, поскольку связан с задачей поиска новых методов и категорий психологического познания, которые должны достаточно явно прослеживаться в процессе взаимодействия и быть доступны для объективного экспериментального исследования. Методы исследования: авторская «Шкала оценки автобиографических воспоминаний»; авторская схема контент-анализа, методы математико-статистической обработки полученных данных. Итогом теоретического анализа и эмпирического исследования стала категориальная структура образа профессиональной самореализации молодого педагога на различных уровнях обобщения, отражающая субъективные явные и не явные представления молодых педагогов о профессиональной перспективе. Можно говорить о том, что предложена процедура нарративного анализа, ориентированная на понимание индивидуально-психологической специфики самореализации, которая может быть использована в консультативной и психокоррекционной работе с молодыми педагогами для определения их ресурсов и ограничений, связанных с профессией.

Ключевые слова: профессиональное становление, педагогическая деятельность, образовательная среда, нарратив, автобиография, контент-анализ.

Одной из тенденций современной психологии является обращение к проблеме профессиональной самореализации в образовательной среде. Совершенствующаяся в выбранной сфере деятельности личность становится критерием развития педагога как профессионала [3]. Исследователи все чаще обращают внимание на уникальность жизненных смыслов и их организацию в рамках профессионального опыта, который объединяет многогранную систему взаимоотношений человека с миром в коммуникативном акте, объясняет мотивы, понимание им своего места в социальном образовательном пространстве [4]. Осознание профессионального опыта возмож-

но через анализ индивидуальной биографии человека, которая раскрывается в автобиографическом нарративе.

Целью данного исследования выступал нарративный анализ факторов, влияющих на профессиональную самореализацию в автобиографических повествованиях молодых педагогов. Объект исследования: 47 автобиографических текстов-воспоминаний о профессиональном опыте молодого педагога. Предмет исследования: нарративная, семантическая структура профессионального опыта молодого педагога. Методы исследования: экспертные оценки, метод контент-анализа, методы математико-статистической обработки полученных данных.

Нарративы были собраны на виртуальных профессиональных форумах (Мел <https://mel.fm/>; Блог молодого учителя <https://www.blogger.com/>; Форум учителей английского языка <https://www.englishteachers.ru/>; Учебно-методический кабинет <http://ped-kopilka.ru/>; Сообщество взаимопомощи учителей <http://pedsovet.su/>).

На первом этапе с помощью метода контент-анализа были выделены концепты – основные темы нарратива, раскрывающие личностно-смысловое содержание повествований. В качестве единиц анализа рассматривались темы, представленные в лексико-семантических группах, в центре которых находятся глаголы-маркеры, которые обобщаются в «топики» текста (метод Т. ван Дейка [2]).

В ходе анализа всего массива профессиональных автобиографических воспоминаний выделилось пятьдесят четыре темы. Чаще всего в воспоминаниях молодого педагога раскрываются переживания, связанные с попыткой заинтересовать учеников и мотивировать их к обучению (55,3%) и тема применения новых методов (36,1%), что, по-видимому, связано с реализацией продуктивного стиля взаимодействия и попыткой наладить диалог между учителем и учеником.

В 53% нарративов встречается тема успеха, интересной работы (40,4%), любви к ученикам (34%), что указывает на ресурсный потенциал автобиографических методов. Важной позитивной темой многих автобиографических повествований является тема призвания (27,6%), и воспитания подрастающего поколения (25,5%), что указывает на развитые социальные чувства педагогов, их альтруизм и стремление к служению обществу, которое может стать важным стимулом при столкновении с трудностями. Достаточно часто педагоги упоминают свои ошибки (34%), страхи (25%), недостаток опыта (25,5%), что указывает на способность к самопознанию и возможность к переосмыслению полученного опыта, что может быть использовано в работе психолога при поддержке молодых специалистов.

Также часто упоминаются и затруднения в организации рабочего пространства. В 46,8 % нарративов педагоги пишут о колоссальной нагрузке, усталости (29,7%), сложностях работы с большим количеством документации (34%), новыми образовательными стандартами (36,1%), до-

полнительной работе, не связанной с основными обязанностями (36,1%), необходимости взять на себя классное руководство (23,4%) сложных учениках (31,9%).

В нарративах описываются различные проблемы в социальном взаимодействии молодого специалиста, педагогического коллектива, родителей и детей. В описании взаимодействия с родителями учеников чаще всего встречаются тема «Страх родителей отдавать своих детей на обучение к молодому педагогу» (28,4%) и «Стереотипы об образе педагога» (21,1%). Во взаимоотношениях с педагогическим коллективом тоже присутствует ряд негативных тем: «Дедовщина» (26,2%), «Непонимания состояния молодого педагога» (23,4%), «Споры с администрацией школы» (17%), «Проблемы во взаимоотношениях с коллективом» (17%), «Непринятие коллективом новых методов работы» (14,8%), «Подлость со стороны администрации школы» (10,6%). Однако, стоит отметить, что в 25,1% нарративов описывается тема «Наставничества и передачи опыта», что указывает на возможность получения ресурсной поддержки от социального окружения.

Сложности, описываемые в профессиональных нарративах, касаются совершенно нового непредвиденного опыта. Многие молодые педагоги пишут о том, что их не учили в ВУЗе (37,6%) тому, что им бы пригодилось на работе, что дополнительные обязанности для них явились полной неожиданностью и даже шоком (8,5%). Для многих молодых специалистов поступление на работу в школу является достаточно травматичным опытом, который делит жизнь на «до» и «после», разрушает иллюзии о жизни и своей профессии (27,6%).

Можно говорить о том, что четверть опрошенных педагогов не смогли пережить период адаптации к новой среде, 21,2% процент респондентов пишет о том, что они собираются уйти или уже ушли из профессии, также часто упоминаются темы низкой оплаты труда (27,6%), непрестижности работы педагога (21,2%), разочарования в профессии (14,8%).

На следующем этапе нарративы были оценены экспертами с помощью авторской методики «Шкала оценки автобиографических воспоминаний» [1], был выявлен такой смысловой компонент нарратива как индивидуальное эмоциональное переживание героем своих отношений с социальной средой. В результате массив текстов нарративов был поделен на 2 подгруппы. В первую подгруппу вошли нарративы, в которых герой позитивно оценивает воздействие на него социального окружения, во второй подгруппе герой негативно оценивает воздействие на себя социальной среды. С помощью углового преобразования Фишера были выявлены достоверно значимые различия в частоте упоминания ряда тем.

Достоверно чаще в группе педагогов с позитивным эмоциональным переживанием социальной среды встречаются такие темы как «Попытка заинтересовать учеников» ($\varphi = 2,707$, $p < 0,01$), «Описание своих успехов» ($\varphi = 2,707$, $p < 0,01$), «Интересная работа» ($\varphi = 3,916$, $p < 0,01$), «Новые методы

обучения» ($\phi = 3,33, p < 0,01$), «Воспитание» ($\phi = 2,68, p < 0,05$), «Любовь учеников» ($\phi = 1,907, p < 0,05$), «Стирание границ между учениками и учителем» ($\phi = 2,09, p < 0,05$), «Наличие наставника, передача опыта» ($\phi = 1,792, p < 0,05$). Можно предположить, что педагоги, получающие поддержку от коллег и учеников, лучше адаптируются к новым для себя условиям и больше мотивированы на активное включение в процесс обучения и воспитания, поиск новых способов сделать свою работу эффективнее.

В группе педагогов с негативным эмоциональным переживанием социальной среды достоверно чаще встречаются такие темы как «Разрушение иллюзий по поводу работы» ($\phi = 2,568, p < 0,05$), «Разочарование в профессии» ($\phi = 2,328, p < 0,05$), «Раздражение по отношению к ученикам» ($\phi = 1,965, p < 0,05$), «Подлость администрации» ($\phi = 1,965, p < 0,05$). Можно предположить, что, не получив поддержки от коллектива и учеников, педагоги данной группы погружаются в негативные переживания, что мешает им реализовать свой потенциал в профессиональной сфере.

На следующем этапе для выявления основных смысловых категорий становления молодого педагога, объединяющих концепты нарративов о профессиональном опыте, использовался кластерный анализ. Полученное дерево сходства анализируемых понятий дает возможность проследить последовательность их объединения на различных уровнях семантического расстояния и проследить формирование категориальной структуры образа самореализации молодого педагога на различных уровнях обобщения (рисунки 1).

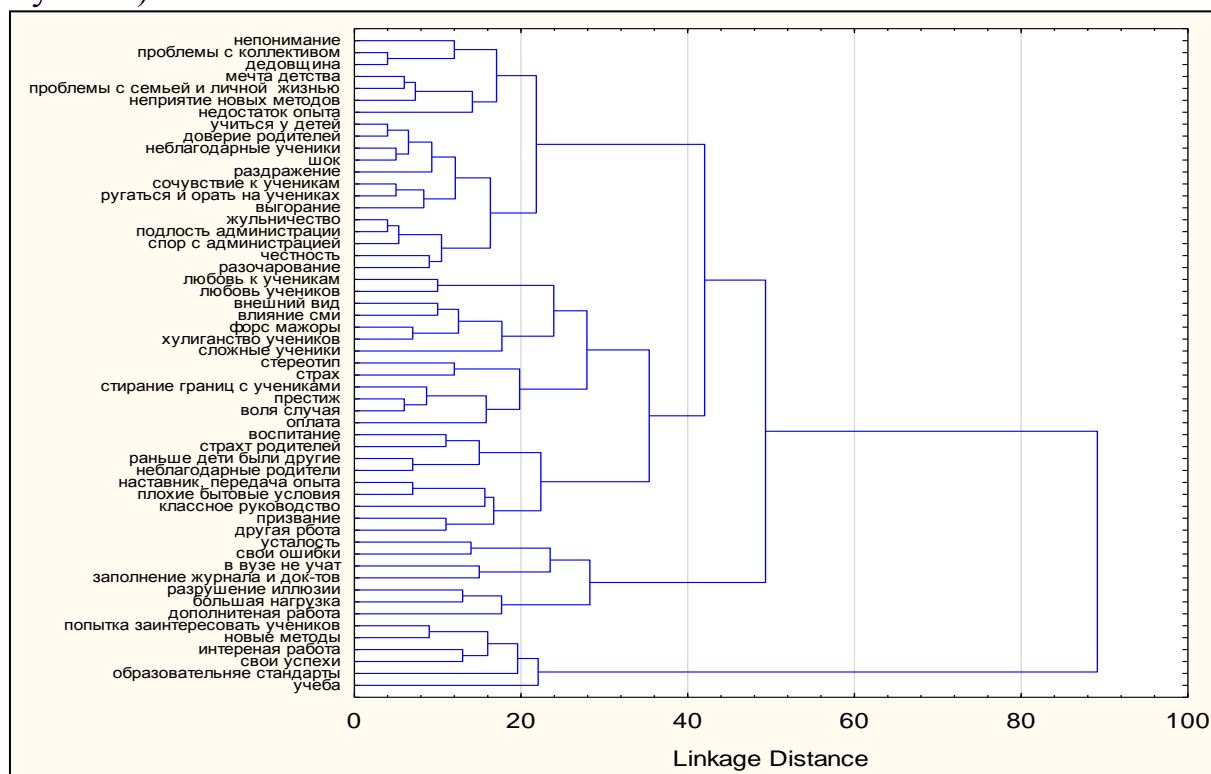


Рисунок 1. Категориальная структура профессионального автобиографического опыта молодого педагога

Первая смысловая размерность профессионального опыта - «Навыки, способствующие профессиональной самореализации» - включает смысловые концепты, связанные с профессиональным совершенствованием (новые методы работы, образовательные стандарты, учеба, попытка заинтересовать учеников) и результативностью работы (свои успехи, интересная работа).

Вторая смысловая размерность включает в себя ряд подкластеров: 1) «Специфика адаптации молодого учителя к нагрузке», включающая такие концепты как работа с документами (заполнение журнала, дополнительная работа, большая нагрузка), ошибки (свои ошибки, «в ВУЗе не учат»), негативные эмоции и состояния (разрушение иллюзий, усталость); 2) «Особенности взаимодействия с родителями учеников, становление как воспитателя», включающий такие концепты как работа с детьми (классное руководство, воспитание, раньше дети были другие, призвание, наставничество) и проблемы с родителями учеников (страх родителей, неблагодарные родители); 3) «Отношения с учениками», включающий такие концепты как позитивные отношения с учениками (любовь учеников, любовь к ученикам, стирание границ с учениками), негативные отношения с учениками (хулиганство, сложные ученики, форс-мажорные ситуации), факторы влияющие на отношения с учениками (страх, стереотипы, влияние СМИ, престиж работы педагогом, воля случая в выборе профессии); 4) «Проблемы взаимодействия с педагогическим коллективом, учениками и администрацией», включающий концепты проблемы с администрацией (жульничество, подлость администрации, споры с администрацией, честность педагога, разочарование), позитивные и негативные эмоциональное переживание отношений с учениками (неблагодарные ученики, шок, раздражение, выгорание, ругаться на учеников и сочувствие к ученикам, учиться у учеников), проблемы с коллективом и личной жизнью (проблемы с коллективом, дедовщина, непонимание, непринятие новых методов, недостаток опыта, проблемы с личной жизнью).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что формирование категориальной структуры образа профессиональной автобиографии происходит по принципу выделения факторов, способствующих и препятствующих успешной самореализации. При этом, нарративная структура профессиональной самореализации молодого педагога представляет собой результат дискурсивной, символической переработки объективных условий адаптации к образовательной среде и своеобразную личностную интерпретацию своего образа жизни у педагогов с разным эмоциональным переживанием социальной среды. В результате можно сказать, что на основе анализа живых жизненных историй нарративный анализ позволяет избежать социальной желательности, выявить субъективное своеобразие этапов профессионального становления молодого педагога, определить препятствия, ресурсы и резервы возможностей, которые могут быть ис-

пользовано при подготовке специалистов в высших учебных заведениях, а также в консультативной работе психолога.

Литература:

1. Богдановская А.Б. Автобиографический нарратив как метод анализа представлений подростков о семье // Письма в Эмиссия.Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. –2013, ART 2102. СПб. 2013 г. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2102.htm> (дата обращения 01.09.2018).
2. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Б.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртене, 2000. 308 с.
3. Григорьева А.А. Влияние типа образовательной среды на профессиональную самореализацию педагогов дополнительного образования и общеобразовательных школ // Вестник Университета. 2012. № 14-1. С. 12-15.
4. Королева Н.Н., Гончарова О.М., Богдановская И.М., Богдановская А.Б. Психосемиотическая структура социального поведения формирующейся личности в современных условиях / Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2014, ART 2356. СПб. 2014 г. URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2356.htm> (дата обращения 01.09.2018).

Uglova A.B. Narrative approach in understanding the problems of professional self-realization of young teachers

Abstract. The article reveals the specifics of the sign organization of professional autobiographical experience, which is system-forming in self-realization of young teachers. Conditions, that optimize or complicate the process of professional development are defined. The components of narration are defined, that reveal the individual system of significances and meanings of young pedagogue and systematize professional experience, that allow to carry out an analysis of life perspective during process of psychological help and to identify missing elements of symbolical organization of autobiography, pointing at problem aspects of life experience of person, associated with behavior of teacher in relation to social environment, degree of meaningfulness of events that occurred, the evaluation of their influence on the actual life position and activity in achieving life goals. It is shown, that the psychological analysis of sign organization of professional autobiographical experience is significant for practical psychology and psychodiagnosis, since it is related to the task of searching for new methods and categories of psychological cognition that should be clearly traced in the process of interaction and be accessible to objective experimental research. Methods of research: author's "Measurement scale of autobiographical memories"; author's scheme of content analysis, methods of mathematical and statistical data processing. The result of theoretical analysis and empirical research was the categorical structure of image of professional self-realization of young teacher at various levels of generalization, reflecting subjective explicit and not explicit representations of young teachers about professional perspective. It can be said, that the procedure of narrative analysis, aimed at understanding the individual psychological specifics of self-realization that can be used in counseling and psychocorrection work with young teachers, to determine their resources and restrictions related to the profession, is suggested.

Keywords: professional formation, pedagogical activity, educational environment, narrative, autobiography, content analysis.

Особенности профессиональной идентичности молодых педагогов специального образования

Ярышева А.А.,

доцент кафедры практической и специальной психологии, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия, Ya.alisse@gmail.com

Кожмякина О.А.,

доцент кафедры практической и специальной психологии, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия, olgaleko@mail.ru

Ярышева П.А.,

преподаватель кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики», Новосибирск, Россия, paulinaja@list.ru

Аннотация. В статье анализируются различные аспекты формирования профессиональной идентичности у молодых педагогов, работающих в системе специального образования. Рассматриваются подходы различных авторов к проблеме понимания профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность рассматривается как сложное структурное образование, включающее в себя: принятие принадлежности к определенной профессии, представления о себе, как о носителе определенной профессии, выстраивание своего поведения в соответствии с данными представлениями. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей формирования профессиональной идентичности у молодых педагогов, работающих в системе специального образования. В качестве испытуемых выступили педагоги, работающие в специальной (коррекционной) школе для детей с тяжелыми нарушениями речи и специальной (коррекционной) школе для детей с нарушениями интеллекта. Стаж работы молодых педагогов, принимавших участие в исследовании, от одного года до пяти лет. Для изучения уровня сформированности профессиональной идентичности были использованы следующие методики: опросник М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?», в модификации Т.В. Румянцевой и полуструктурированное интервью Дж. Марсиа, в модификации В.Р. Орестовой и О.А. Карабановой. Были выделены такие особенности профессиональной идентичности: преобладание перспективного «Я» в самоописаниях, различия в описании настоящего и перспективного «Я», высокие показатели статуса предрешенной профессиональной идентичности. Сделано заключение о важности разработки и внедрения психологических программ сопровождения молодых педагогов, работающих в сфере специального образования, способствующих дальнейшему формированию профессиональной идентичности.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, специальное образование, статусы идентичности, диффузия идентичности, мораторий, предрешенная идентичность, достижение идентичности.

Введение. Профессиональная идентичность педагогов специального образования является актуальной проблемой в современном российском образовании, т.к. сама система специального образования претерпевает изменения в связи с принятием специальных федеральных образовательных стандартов (сентябрь 2016). Идентичность является усвоенным и личностно принимаемым образом себя в системе отношений к окружающему миру [8].

Мы рассматриваем профессиональную идентичность как аспект личностной социальной идентичности, осознание и принятие себя, как представителя профессии со свойственными профессиональными компетенциями. При выборе профессии человек предопределяет свой дальнейший круг общения и весь образ жизни. Большинство взрослых людей при ответе на вопрос «Кто Вы?» сначала называют свое имя и профессию, а уж после этого сообщает свои другие данные [7].

Переживание своей целостности как профессионала и психологическая принадлежность к профессиональной группе, а именно своеобразная профессиональная ментальность – это и есть профессиональная идентичность [4].

Дж. Марсиа с целью эмпирического изучения была разработана статусная модель идентичности по эриксоновским теоретическим представлениям. В этой модели выделено четыре статуса (состояния) идентичности. Критериями явились параметры наличия или отсутствия кризиса и принятие обязательств по двум сферам функционирования: профессия и идеология [3]. На основе этих критериев выделяется четыре статуса профессиональной идентичности:

- неопределенная (при этом статусе не сделан выбор профессионального пути, нет четких представлений о карьере);
- навязанная (у человека сформированы суждения о своем будущем в профессии, но они не являются самостоятельным выбором);
- кризис выбора или мораторий (проблема выбора профессии осознана, человек пытается решить ее, но не сделан выбор варианта для решения этой проблемы);
- сформированная (определены профессиональные планы в результате осмысленного самостоятельного решения) [4].

При сформированной профессиональной идентичности профессионал искренне заинтересован в том деле, которым занимается, не сомневается в правильности выбора профессии и не стремится изменить свой выбор, хотя место работы может поменять в случае более широких возможностей профессионального роста.

Исследователи выделяют внешние и внутренние источники формирования идентичности. Так Л.Б. Шнейдер отмечает, что к внутренним относятся такие источники как: ожидания и предпочтения выбранной профессии, профессиональная самопрезентация, владение определенными ценностями и нормами. К внешним автор относит: признание окружающими в качестве профессионала, профессиональные мифы, профессиональные приметы, представления о своих учителях и профессиональных предшественниках [7].

К внутренним источникам становления профессиональной идентичности относят:

- положительное восприятие себя в качестве субъекта профессиональной деятельности;

- эмоционально положительный фон получения информации о собственной профессии;
- успешное усвоение нормативов профессиональной деятельности;
- эмоционально положительное принятие принадлежности к профессиональному сообществу;
- уровень личностного и «технологического» развития
- сильная мотивационная готовность к реализации себя в профессии, вхождению в профессиональное сообщество, постоянному профессиональному саморазвитию и др. [9].

Методы и методики исследования. Исследование проводилось в специальной (коррекционной) школе № 116 для детей с тяжелыми нарушениями речи, специальной (коррекционной) школе № 62, специальной (коррекционной) школе № 5 г.Новосибирска. Стаж работы молодых педагогов, принимавших участие в исследовании, от одного года до пяти лет. Всего было обследовано 25 человек.

Для исследования особенностей профессиональной идентичности у молодых педагогов, работающих в системе специального образования, мы использовали следующие методики: опросник М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» [5], в модификации Т.В. Румянцевой и полуструктурированное интервью Дж. Марсиа, в модификации В.Р. Орестовой и О.А. Карabanовой [3].

С помощью опросника «Кто Я?» мы смогли через самописание выделить структурные элементы профессиональной идентичности молодых педагогов, работающих в системе специального образования. Полуструктурированное интервью дает возможность проанализировать сферы жизни молодых педагогов, касающиеся выбора профессии. Критерии для оценивания следующие: наличие или отсутствие кризиса, наличие или отсутствие выбора. В методике были выделены следующие статусы идентичности: достигнутая идентичность (выбор есть, поиск есть); мораторий (выбора нет, поиск есть); предрешение (выбор есть, поиска нет); диффузная идентичность (выбора нет, поиска нет) [3].

Результаты и их обсуждение. Используя опросник «Кто Я?» для анализа особенностей профессиональной идентичности мы выбрали следующие шкалы: профессиональное «Я», перспективное «Я» и настоящее «Я».

В категориях перспективного и настоящего «Я» нам был интересен аспект, как молодые педагоги видят себя в настоящем и будущем в плане профессии. Оказалось, что здесь есть различия. В категории профессионального «Я» в настоящем времени, указало, что они педагоги, учителя, дефектологи 82% опрошенных, 18% вообще не затронули профессиональный аспект в самописаниях. Мы считаем, что это может быть связано с вынужденностью выбора данной профессии или неосознанностью. У 48% идет явное расхождение с описанием себя в настоящем и будущем: 7% респондентов видят себя через десять лет переводчиками, собираются за-

няться наукой 18% опрошенных, чиновниками видят себя 12%, открыть бизнес и работать, как менеджеры надеются 11% респондентов. Перспективному «Я» в профессиональной сфере уделялось больше внимания, чем настоящему «Я»: 2-3 описания перспективного против 1 в настоящем.

Полуструктурированное интервью мы проанализировали в соответствии с целью нашего исследования по следующим параметрам: мы выбрали аспект «профессия» и изучали статус идентичности в данной сфере.

Таблица 1.

Распределение статусов идентичности в сферах самоопределения у молодых педагогов, работающих в системе специального образования в %

сферы самоопределения	диффузия идентичности	мораторий	предрешение	достигнутая идентичность
профессия	8%	11%	34%	47%

Можно обратить внимание на то, что почти половина опрошенных имеет статус достигнутой идентичности, то есть они принимали решение осознанно, путем выбора из нескольких альтернатив. Статус предрешенной идентичности обычно бывает в том случае, когда выбор делается, исходя из ориентации на мнение или традиции ближайшего окружения. Мы считаем, что получился большой процент (34%) молодых педагогов, выбравших свою профессию таким образом. Самостоятельное принятие решения относительно профессии может начаться у данной категории позже, хотя сейчас уже многие задумываются о смене деятельности. 8% опрошенных имеют статус диффузии профессиональной идентичности, даже уже получив образование и работая по специальности. Это говорит о незаинтересованности в профессиональном статусе. 11% все еще размышляют о своем будущем, о правильности полученного образования и о дальнейшем развитии себя в профессиональной деятельности. Хотя высокая мотивация дальнейшей профессиональной деятельности была выявлена в исследовании мотивации профессиональной деятельности студентов профиля «Специальная психология», как будущих педагогов специального образования. [6]

Выводы. Проведенное исследование позволило нам сделать следующее заключение: профессиональная идентичность у молодых педагогов, работающих в системе специального образования, имеет свои особенности, выражающиеся в различиях описания настоящего и перспективного «Я», преобладании перспективного «Я», что, в свою очередь, позволяет сделать вывод о недостаточной сформированности профессиональной идентичности у многих молодых педагогов специального образования, наличии ситуации поиска, выбора, несмотря на полученное образование и начало трудовой деятельности. Поэтому наблюдается расхождение в описаниях и обращенность в будущее. В основном, это касается респондентов, у которых выявлены статусы диффузии идентичности и моратория. На основании исследования мы делаем вывод о важности разработки и внедрения психологических программ сопровождения молодых педагогов, рабо-

тающих в сфере специального образования, способствующих дальнейшему формированию профессиональной идентичности. Можно это делать, опираясь на различные исследования профессиональной направленности личности и формирования профессиональной компетентности предлагают свои программы формирования профессиональной идентичности [2; 10].

Литература:

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131–143.
2. Кожемякина О.А. Профессиональная направленность личности старших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Развитие человека в современном мире. 2017. №1. С. 35-42.
3. Орестова В.Р., Карабанова, О.А. Методы исследования идентичности в концепции статусов идентичности Дж. Марсиа. // Психология и школа. 2005. №1. С. 39–90.
4. Пряжников Н.Н. Профессиональное и личностное самоопределение. М.-Воронеж: МОДЭК, 1996. 256 с.
5. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб.: Речь, 2006. 176 с.
6. Шнайдер А.Н., Маркова К.М., Кожемякина О.А. Исследование мотивации профессиональной деятельности студентов профиля «Специальная психология» // Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск, 2016. С. 333-336.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. М.: Флинта, 2006. 342 с.
9. Ярышева А.А., Ланина Е.М. Формирование профессиональной идентичности у подростков с нарушением интеллекта // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2-1 (62). С. 138-141.
10. Ярышева П.А., Ярышева А.А. Формирование коммуникативной компетентности будущего специалиста через использование ролевой игры при обучении иностранному языку в ВУЗе // Развитие человека в современном мире. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях. Новосибирск, 2015. С. 344-349.

Yarysheva A.A., Kozhemyakina O.A., Yarysheva P.A. Peculiarities of professional identity of young teachers of special education

Abstract. The article analyzes various aspects of the formation of professional identity among young teachers working in the system of special education. The methods of various authors of the problem of understanding professional identity are considered. Professional identity is considered as a complex structural formation, which includes acceptance of belonging to a particular profession, self-image as the bearer of a certain profession, building their behavior in accordance with these concepts. The results of an empirical study of the features of the formation of professional identity of young teachers working in the system of special education are presented. Teachers who work in a special-needs school for children with some speech disorders and a special-needs school for children with intellectual disabilities acted as test subjects. The work experience of young teachers who took part in the research was from one to five years. To study the level of formation of professional identity the following methods were used: the questionnaire of M. Kuhn and T. McPartland "Who am I?", in the modifying of T.V. Rumiantseva and semi-structured interview of J. Marsia, in the modifying of V.R. Orestova and O.A Karabanova. The following features of professional identity

were singled out: the predominance of the prospective "I" in self-descriptions, differences in the description of the present and prospective "I", high indicators of the status of a foregone professional identity. The conclusion is made about the importance of developing and implementing psychological programs to accompany young teachers working in the field of special education, which contribute to the further formation of professional identity.

Keywords: identity, professional identity, special education, identity status, identity diffusion, moratorium, sealed identity, the attainment of identity.

Раздел 8. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Опыт постановки и преподавания курса психологии сознания в СГСПУ

Акопов Г.В.,

заведующий кафедрой общей социальной психологии, доктор психологических наук, профессор, Самарский государственный социально – педагогический университет, Самара, Россия, akopov@pgsga.ru

Белоус А.В.,

специалист кафедры общей социальной психологии, аспирант, Самарский государственный социально – педагогический университет, Самара, Россия, belous.anna@psga.ru

Аннотация. Категория «сознание» не в полной мере актуализирована в ряде традиционных и новых отраслей и направлений психологии. Вместе с тем серьезные достижения в постановке и в соответствующих решениях проблемы сознания в конце XX – начале XXI вв. определяют значимые перспективы научно – прикладного характера в этой области. Назрела актуальная необходимость определить расширенные варианты ранее существовавших учебных курсов и учебных дисциплин, вводя в них посредством категории «сознание» существенно обновленные смыслы. В качестве основополагающей дисциплины может быть учебный курс «Психология сознания». На факультете психологии и специального образования СГСПУ с 2001 года читается учебный курс «Психология сознания» для студентов, обучающихся по направлению 37.03.01 Психология, а также курс «Психология сознания: социально-коммуникативная парадигма» в рамках магистерских программ «Социальная психология» и «Юридическая психология» по направлению 37.04.01 Психология. Данные дисциплины, подготовленные коллективом кафедры общей и социальной психологии СГСПУ получили соответствующую апробацию и обеспечены необходимым дидактическим инструментарием. Рабочие программы дисциплин соответствуют новым государственным образовательным стандартам высшего образования. Учебные курсы по психологии сознания включают разделы, раскрывающие содержание нового направления современной, зарубежной и отечественной психологии (Science of Consciousness), в том числе, новейшие исследования; структурно-уровневая концепция общения и свободы как основа двухфакторной модели сознания (Самарский подход); факторы контакта и свободы в общепсихологическом, акмеологическом и социально-психологическом измерениях сознания; прикладные проблемы изучения сознания в психологии на материале концепта «Российское сознание»; созерцание и его определение в категориальном аппарате науки сознания: новый взгляд; транспектива проблемы сознания (по В.Е. Ключко). Научно-методические материалы по курсам психологии сознания размещены также на сайте «Самарский научный центр психологии сознания» (snpcps), что позволяет использовать

их в процессе преподавания как электронный формат обучения. Общественно – профессиональная апробация опыта преподавания курсов психологии сознания проводилась на заседаниях Самарского регионального отделения Российского психологического общества.

Ключевые слова: сознание, психология сознания, учебный курс, цели, задачи, структура.

Модернизация образования, связанная с существенным изменением современной жизни, обусловила пересмотр не только образовательных стандартов, но и содержательной части всех традиционных учебных дисциплин.

Многоаспектная амплификация содержания проблемы сознания в последней четверти XX – начале XXI столетий обеспечила становление нового комплексного направления современной науки (Science of Consciousness), органично связанного с современным цивилизационным развитием.

Значительные достижения научно-практического характера, связанные с технологическим прогрессом во всех сферах жизнедеятельности человека, подготовили совершенно новые подходы к комплексному решению проблемы «Мозг» и в частности в решении труднейшей проблемы «Мозг и Сознание». Вместе с тем успехи современной технологической революции «питают» представления некоторых ученых и, в особенности практически ориентированных исследователей проблемы «Мозг и Сознание» в том, что она может быть решена исключительно в естественно – научной парадигме. Социо – культурные основания решения проблемы в этой парадигме отступают на второй план. Культурно – историческая традиция отечественной психологии, а также методология комплексного изучения проблем человека, оформленная отечественными учеными (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев и др.) позволяет более целостно подойти к решению, в частности, проблемы сознания. В современной отечественной психологии определилось несколько основополагающих научно–психологических концепций сознания, существенно отличающихся от зарубежных. Это в частности концепции В.М. Аллахвердова, В.Ф. Петренко, А.В. Карпова и др.

В Самарском государственном социально-педагогическом университете сначала 90-х годов спланирован и реализуется цикл масштабных исследований по проблеме сознания в ее социо – коммуникативном разрешении. Первоначально организованные всероссийские и международные конференции под общим названием «Историческая психология российского сознания: «Ментальность Российской провинции: прошлое, настоящее и будущее» (1994, 1997, 1999, 2004 гг.) послужили основой для академической постановки проблемы сознания в психологии и проведения нового цикла форумов по психологии сознания (2007, 2011, 2015 гг.). В научно-содержательном плане были подготовлены и опубликованы соответствующие сборники материалов, а также результаты монографических ис-

следований [1,4,5]. С 2007 года в виртуальном пространстве существует информационный сайт «Самарский научный центр психологии сознания» (идея И.А. Белкина, руководитель проекта Т.В. Семенова).

На этой базе подготовлен и читается студентам – бакалаврам учебный курс «Психология сознания», а для магистров – «Психология сознания: социально – коммуникативная парадигма» [2,3].

Целью изучения дисциплины является ознакомление студентов (магистров) со спецификой методологических и теоретических основ, а также современных концептуальных построений в психологии сознания; особенностями практико-ориентированных исследований и приложений в различных сферах социально-экономической жизни, в профессиональном технологическом оформлении информационной, диагностической, консультационной и коррекционной деятельности психолога.

В качестве задач изучения дисциплины рассматриваются:

в области научно-исследовательской деятельности:

- психологический анализ, систематизация и обобщение научной психологической информации по избранной теме курсовой работы и/или выпускной квалификационной работы в контексте проблемы сознания;

- постановка конкретной психологической проблемы и определение непосредственно связанных с ней теоретических моделей в области психологии сознания;

- планирование, организация и проведение научного психологического исследования, анализ и интерпретация полученных результатов, связанных со структурой сознания, функциями, личностными особенностями, обусловленными уровнем сознания;

- подготовка научных отчетов, обзоров, резюме, аннотаций и публикаций по результатам отечественных и зарубежных исследований в контексте проблем психологии сознания;

- участие в работе по организации научных симпозиумов, конференций, семинаров, круглых столов по проблематике сознания.

в области проектно-инновационной деятельности:

- научное, методическое и прикладное обоснование различных инновационных проектов с точки зрения соответствующих психологических явлений в инновационной деятельности связанных с психологической проблематикой сознания;

- психологическое сопровождение деятельности по внедрению и реализации инновационных проектов в контексте проблем сознания;

- психологическая оценка готовности тех или иных организаций и персонала к осуществлению инновационных проектов во взаимосвязи с проблематикой сознания.

В процессе изучения дисциплины студенты осваивают информацию о современных тенденциях, перспективных направлениях развития российской и зарубежной психологии сознания; приобретают способность использовать современный понятийный аппарат по психологии сознания, а

также навыки ведения профессиональных дискуссий по современным научным направлениям и исследованиям сознания.

Содержание лекционно-семинарского раздела курса «Психология сознания» включает семь основных разделов: современное состояние науки сознания; исследования сознания в зарубежной и отечественной психологии, структурно-уровневая концепция общения (коммуникации) как основы двухфакторной модели сознания; факторы контакта и свободы в общепсихологическом, акмеологическом и социально-психологическом измерении; прикладные проблемы изучения сознания на материале концепта «Российское сознание»; созерцание и его определение в категориальном аппарате науки сознания с позиций формирования (становление, развитие, трансформация, коррекция и т.д.) смысловой сферы человека.

Практические занятия по курсу «Психологи сознания» основаны на серии заданий для самостоятельного выполнения и последующего обсуждения в аудитории. В качестве заданий, в частности, предлагается: подготовить схему эволюции представлений о сознании с конца XIX до начала XXI вв.; Оформить сравнительную таблицу постановки и решений проблемы сознания в отечественной и зарубежной науке; Составить таблицу, определяющую место фиксированной установки (по Д.Н. Узнадзе), отношения (по В.Н. Мясищеву), социальной установки и диспозиций личности (по В.А. Ядову) в общей структуре сознания; Обосновать тезис о научной недифференцированности языков сознания как главном препятствии в решении проблем происхождения, развития и различных проявлений сознания; Найти в Интернет-ресурсах информацию о центрах исследований сознания и подготовить справку: место, содержание, профиль, сходства и различия по направлениям исследований и иной деятельности; Оформить сравнительную таблицу представлений о сознании в различных религиозных учениях (по выбору); Спроектировать модели нарушений сознания для различных концепций сознания (по выбору); Описать особенности сознания человека и общества в древних цивилизациях: Египет, Греция, Индия или другие (по выбору); Определить динамику (по времени) подходов и решений проблемы сознания по материалам конференций: а) Ассоциации научных исследований сознания (ASSC); б) Самара, 2007, 2011, 2015 г.г.; Провести социально-психологическое исследование по выявлению обыденных представлений о сознании учащихся различных возрастных групп; Объединиться в микро группы и распределить задачи для выполнения исследования по направлению «Язык и сознание»:

а) этимологический сравнительный анализ термина «сознание» на материале нескольких индоевропейских, тюркских и др. языков;

б) синонимический-антонимический анализ на том же языковом материале, что и в пункте а);

в) семантический анализ на тех же условиях в пункте а), б);

г) психосемантическая оценка по Дж. Осгуду, либо по шкалам В.Ф. Петренко;

д) др. по предложениям студентов;

Провести сравнительный анализ особенностей экологического сознания на разных отрезках человеческой истории (см. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М., 1999); Выбрать одну из научных статей (не совпадающих с выбором других студентов) в книге «Социальная психология религиозного» (конфессионального), этно-национального, правового и регулятивно-управленческого сознания в современной России / Отв.ред. Г.В. Акопов, Е.В. Бакшутова, Т.К. Рулина – Самара, 2016, составить реферат и подготовить выступление на семинаре; Провести психодиагностическое самообследование с использованием теста «Преобладающий тип сознания»; Сравнить свои тестовые результаты с результатами сокурсников; Ознакомиться с содержанием сайта Самарского научного центра психологии сознания (snpcps.ru). предложить проект улучшения структуры и доступов к информационным материалам.

В содержание экзаменационных вопросов курса «Психология сознания» входит определение: проблемы сознания в системе современных научных знаний, в общественной и личной жизни человека; проблемы сознания в аспекте психологических последствий современной глобализации; необходимости исследований сознания в различных областях науки, а также в различных сферах жизнедеятельности человека; места и значения психологических исследований в современной науке; специфики философских, естественно-научных и социогуманитарных оснований в классических и в новых подходах к решению проблемы сознания; общности и основных различий отечественных и зарубежных подходов к проблеме сознания; сложностей инструментально-методического оснащения исследований сознания: в психологии, естественных науках, социальных и гуманитарных науках; научной и практической важности сравнительной оценки различных определений сознания; сходств и различий определений сознания в философии, естественных, социальных, гуманитарных и других науках; признаков по которым возможна классификация сознания по формам, видам, типам; основных преимуществ и недостатков коммуникативной концепции сознания в сравнении с другими концепциями; роли внутренней коммуникации в процессах и состояниях сознания личности; взаимосвязи массовых коммуникаций, массового сознания, группового и индивидуального сознания; основных структурных подходов в различных программах исследований сознания; связь и различия рефлексии, инсайта, медитации и созерцания в общей структуре сознания; соотношения проблем свободы и сознания; отличительных признаков нормативных, особых и измененных состояний сознания; специфики клинической, психологической, правовой, экономической и др. интерпретаций нормы и патологии сознания; основных этапов развития сознания в онтогенезе; роли коммуникаций и творческой активности как основных факторов развития сознания учащихся в процессе систематического образования; сложностей соотношения сознания и бессознательного в психике человека; характера

единства сознания в контексте проблемы «Я» личности-индивидуальности; новых трактовок понятия «художественное сознание» и в частности поэтического сознания в контексте различных теорий сознания; возможностей и пределов коммуникативной и творческой активности для самоактуализации человека в различных языковых системах сознания: невербальная коммуникация и действия по наитию, вербальная коммуникация и действия по плану, художественная коммуникация и действия по вдохновению, религиозная (мистическая) коммуникация и действия по откровению и др.

В связи с вопросами преподавания курса «Психология сознания» в 2017 году на базе СГСПУ был проведен методический семинар. В семинаре участвовали преподаватели различных вузов городов Самары и Тольятти. Обсуждалась возможность и опыт соответствующей работы по использованию материалов курса «Психология сознания» в преподавании.

Единодушно принято решение участников семинара о необходимости продолжения и совершенствования курса «Психология сознания» как учебной дисциплины, а также соответствующее обогащение других учебных курсов по социо-гуманитарным и, возможно, естественно-научным дисциплинам.

Литература:

1. Акопов Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 272 с.
2. Акопов Г.В., Семенова Т.В., Агапов Д.А. Психология сознания: социально-коммуникативная парадигма: лекция по курсу «Методологические основы психологии» / под общей редакцией Г.В. Акопова. Самара : ПГСГА, 2014. 52 с.
3. Психология сознания: методическая разработка по курсу «Психология»: для бакалавриата технического профиля / Составители А.В. Быкова, Е.Л. Чернышова, Л.В. Юркина. Самара : ПГСГА ; Москва : МИТХТ, 2015. 60 с.
4. Семенова Т.В. Сознание: от концепций к социально-психологической эмпирике / Соавторы: Г.В. Акопов, В.И. Тюрин-Авинский, Л.В. Давыдкина / Под общей редакцией Г.В. Акопова. Самара, ООО «Порто-принт», 2017. 286 с.
5. Социальная психология религиозного (конфессионального), этно-национального, правового и регулятивного-управленческого сознания в современной России / Отв. ред. Г.В. Акопов, Е.В. Бакшутова, Т.К. Рулина. Самара: Изд-во ООО «Порто-принт», 2016. 420 с.

Akopov G.V., Belous A.V. Experience of studying and teaching the course of psychology of consciousness in the SSSR

Abstract. The category of "consciousness" is not fully actualized in a number of traditional and new branches and directions of psychology. At the same time, serious achievements in the formulation and appropriate solutions of the problem of consciousness in the late XX - early XXI centuries determine significant prospects of scientific and applied nature in this field. There is a pressing need to define expanded versions of pre-existing training courses and academic disciplines, introducing essentially new meaning into them through the category of "consciousness". As a basic discipline there can be a training course "Psychology of Consciousness". On the faculty of psychology and special education of the SSUSSE, from 2001, the training course "Psychology of Consciousness" is read for students studying in the

direction of 37.03.01 Psychology, as well as the course "Psychology of Consciousness: the Socially Communicative Paradigm" in the Master's programs "Social Psychology" and "Legal psychology" in the direction of 37.04.01 Psychology. These disciplines, prepared by the collective of the Department of General and Social Psychology of the SSUSSE, have received appropriate approbation and are provided with the necessary didactic tools. Work programs of disciplines correspond to the new State Educational Standards of Higher Education. Training courses in the psychology of consciousness include sections that reveal the content of the new direction of modern foreign and domestic psychology (Science of Consciousness), including the latest research; structurally-level concept of communication and freedom as the basis of a two-factor model of consciousness (Samara approach); factors of contact and freedom in the general psychological, acmeological and socio-psychological dimensions of consciousness; applied problems of studying consciousness in psychology on the basis of the concept "Russian Consciousness"; contemplation and its definition in the categorial apparatus of the science of consciousness: a new view; «transspektiv» problem of consciousness (according to V.E. Klochko). Scientific and methodological materials on the psychology of consciousness courses are also available on the website of the Samara Scientific Center of Psychology of Consciousness (snpcs), which allows to be used in the teaching process as an electronic training format. Public - professional approbation of the experience of teaching psychology courses of consciousness was held at the meetings of the Samara regional branch of the Russian Psychological Society.

Key words: consciousness, psychology of consciousness, training course, goals, tasks, structure.

**Компетентность психологов в вопросах сексуальной социализации
детей и подростков**
Иоффе Е.В.,

доцент кафедры психологии человека, кандидат психологических наук,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия, elenaioffe@yandex.ru

Аннотация. В статье перечислены факторы, которые определяют необходимость включения в стандарты подготовки психологов образования курса, посвященного вопросам сексуальной социализации детей и молодежи. Формирование гармоничной сексуальности личности представляет собой результат многостороннего процесса научения и координации физиологических, психологических и социальных элементов жизнедеятельности. Этот процесс предполагает помощь со стороны взрослых в виде обучения и просвещения. С расширением доступа к информационно-телекоммуникационной сети Интернет возросли риски сексуальной эксплуатации и сексуальных домогательств в отношении детей и подростков. В целом в России, как и в других странах Европы, растет число преступлений против половой неприкосновенности детей. В большинстве случаев сексуальное насилие в отношении детей совершается членами их «круга доверия», куда входят родители, члены семьи, друзья, преподаватели и другие специалисты, что существенно ограничивает детей в получении помощи. В этих ситуациях особое значение приобретает роль психологов и педагогов, компетентных в вопросах предупреждения вовлечения несовершеннолетних обучающихся в сферу сексуальной эксплуатации и профилактики сексуальных злоупотреблений в отношении детей и подростков.

Ключевые слова: компетентность психологов, сексуальная социализация, сексуальное образование, профилактика сексуальной эксплуатации, сексуальные злоупотребления в отношении детей, Лансаротская конвенция

Основные сенситивные этапы интеграции сексуальности с другими сторонами развивающейся личности относятся к периоду школьного обучения. В связи с этим важной составляющей профессиональной компетентности современных педагогов и психологов образования должна быть ориентация в вопросах сексуальной социализации детей и молодежи [4, 6, 8]. Цель статьи состояла в описании спектра проблем, относящихся в сфере сексуальности, к решению которых психологов необходимо подготовить.

Формирование гармоничной сексуальности личности представляет собой результат многостороннего процесса научения и координации физиологических, психологических и социальных элементов жизнедеятельности. Человек, родившийся способным к половым реакциям, в процессе социализации должен освоить соответствующие культуре своего общества гендерные нормы и сексуальные сценарии, увязывающие между собой различные физические и смысловые аспекты его поведения как представителя определенного пола. Очевидно, что этот процесс предполагает помощь со стороны взрослых в виде обучения и просвещения [1].

Такой подход к пониманию необходимости организации в школах сексуального образования стал развиваться в 60-70-е годы XX столетия сначала в европейских странах, позже в США. В это время интенсивно менялись нормы и ценности, связанные с сексуальностью. Благодаря достижениям медицины, в том числе в области контрацепции, сексуальность стала более эмансипированной от репродуктивной функции. Снижался возраст сексуального дебюта, уменьшались различия в мотивах сексуального поведения мужчин и женщин, сексуальность широко обсуждалась в открытых общественных дискуссиях. Главной целью программ сексуального образования этого периода было уберечь подростков от ранних нежелательных беременностей и инфекций, передающихся половым путем.

Начавшаяся в 80-х годах эпидемия ВИЧ-инфекции усилила значимость программ сексуального образования. Во многих странах, в том числе и в России, были приняты законы о ВИЧ, в которых перед образовательными учреждениями ставилась задача предоставлять учащимся полную, качественную и доступную информацию о профилактике ВИЧ и проводить занятия по их нравственному и половому воспитанию. Однако исследования показывают, что в мире всего 34% молодых людей может продемонстрировать точность знания о ВИЧ, профилактике и путях передачи инфекции [10].

Большинство программ сексуального образования того периода можно было разделить на три категории:

1. Программы, основывающиеся прежде всего или исключительно на воздержании от добрачных половых связей, известные под названием «как сказать нет» или «только воздержание» (Категория 1).

2. Программы, предусматривающие воздержание как одну из возможностей, но также придающие значение способам контрацепции и безопасным сексуальным практикам. Такие программы часто называют «всестороннее сексуальное образование» в сравнении с программами «только воздержание» (Категория 2).

3. Программы, включающие элементы программ второго типа, но рассматривающие их в более широкой перспективе в качестве элемента личностного и сексуального роста и развития. Такие программы называют «целостное сексуальное образование». (Категория 3) [7].

К концу 90-х специалисты, работающие с детьми, стали бить тревогу по поводу увеличения числа детей, которые стали жертвами какого-либо вида сексуального насилия, обращая внимание на то, что в 70-80% случаев насильником был кто-то из «круга доверия» ребенка. Выявлению этих фактов способствовало сексуальное образование в школах.

Обеспокоенность масштабами сексуальной эксплуатации и сексуальных злоупотреблений в отношении детей (исследования показывали, что каждый пятый ребенок подвергался тем или иным видам сексуального насилия: от привлечения к просмотру порнографии до половых актов) привела к принятию дополнительных мер по защите прав детей. В 2007 году в г. Лансароте (Испания) была принята Конвенция Совета Европы о защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия (Council of Europe Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse) – «Лансаротская конвенция». В 2010 году Совет Европы начал общеевропейскую кампанию по защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия «ОДИН из ПЯТИ» [3]. Главной целью действий европейских стран, поддержавших эту кампанию, стало осознание масштабов насилия, а также вооружение детей, членов их семей/опекунов и общества знаниями и инструментами предотвращения и сообщения о сексуальном насилии в отношении детей.

Под влиянием таких явлений последних десятилетий, как глобализация, миграция новых групп населения с разными культурными и религиозными традициями, быстрое распространение новых СМИ, в частности Интернета и технологий сотовой телефонной связи, возникла потребность в новых акцентах в сексуальном образовании. В соответствии с требованиями времени сексуальное образование уже должно было выйти за рамки просвещения по вопросам репродукции, рисков и болезней. В центре внимания оказалась безопасность детей. В рамках кампании «ОДИН из ПЯТИ» был разработан методический пакет для специалистов, работающих с детьми, в том числе руководство для родителей и воспитателей «Правила нижнего белья». С их помощью взрослые могут помочь детям установить границы, научиться различать «хорошие секреты» и «плохие секреты», «хорошие прикосновения» и «плохие прикосновения», создать условия для разговора с ребенком, который испуган или чувствует дискомфорт, не понимает человека или ситуацию.

С расширением доступа к информационно-телекоммуникационной сети Интернет возросли риски сексуальной эксплуатации и сексуальных домогательств в отношении детей и подростков. В целом в России, как и в других странах Европы, растет число преступлений против половой неприкосновенности детей [2]. В большинстве случаев сексуальное насилие в отношении детей совершается членами их «круга доверия», куда входят родители, члены семьи, друзья, преподаватели и другие специалисты, что существенно ограничивает детей в получении помощи. В этих случаях особое значение приобретает роль психологов и педагогов, компетентных в вопросах предупреждения вовлечения несовершеннолетних обучающихся в сферу сексуальной эксплуатации и профилактики сексуальных злоупотреблений в отношении детей и подростков.

В 2013 году «Лансаротская конвенция» была ратифицирована Федеральным законом Российской Федерации № 76-ФЗ. Она обязывает подписавшую страну предпринять меры, направленные на повышение уровня информированности в области защиты и обеспечения прав детей среди лиц, регулярно вступающих в контакт с детьми в сфере образования, здравоохранения, социальной защиты, правосудия и правоохранительной деятельности, а также в областях, связанных со спортом, культурой и досугом. Эти специалисты должны обладать достаточными знаниями в сфере сексуальной эксплуатации и сексуальных злоупотреблений в отношении детей, способов их выявления [5].

Однако в нашем обществе взрослых так и не готовят к сопровождению подрастающего поколения в освоении информации о сексуальной стороне жизни. Дети и подростки по-прежнему предоставлены сами себе в поиске ответов на вопросы об изменениях в теле, о возникновении новых ощущений и потребностей, о построении отношений и рисках, связанных с сексуальной близостью. Основными источниками такой информации оказываются разговоры со сверстниками и Интернет.

«Лансаротская конвенция» предполагает применение мер, направленных на обеспечение включения в программы начального и среднего школьного образования информации для детей об опасностях, связанных с сексуальной эксплуатацией и сексуальными злоупотреблениями, а также информации о способах защиты себя, адаптированной к их развивающимся способностям. По мнению разработчиков Конвенции, эта информация, предоставляемая, при необходимости, во взаимодействии с родителями, должна даваться в более широком контексте полового воспитания, и в ней особое внимание уделяется ситуациям повышенной опасности, в особенности связанным с использованием новых информационно-коммуникационных технологий. При этом особое внимание уделяется сохранению доверия к взрослым.

Итак, появление и распространение ВИЧ/СПИДа, растущая обеспокоенность сексуальным насилием над детьми и подростками и, что не менее важно, меняющееся отношение к сексуальности и изменения в сексу-

альном поведении молодежи, требуют применения эффективных образовательных стратегий, которые помогут молодым людям обращаться со своей сексуальностью безопасным и удовлетворяющим способом. Во многих странах ведется активная работа, направленная на сопровождение молодых людей в освоении необходимых знаний, установок и навыков, связанных с их сексуальностью [9]. При этом роль специалистов в этом процессе особенно велика.

К сожалению, в нашей стране так и не создано условий для повышения компетентности в вопросах становления сексуальности, сексуальной социализации и профилактики сексуального насилия ни для молодежи, ни для взрослых. В результате решать проблемы, связанные с перечисленными выше явлениями, отражению которых должно быть посвящено сексуальное образование, приходится психологам. Они не могут отказаться разговаривать на такие «неудобные темы», как незапланированная беременность, изнасилование на свидании, ревность, стыд и вина из-за мастурбации, домогательства, неуверенность в собственной привлекательности, инцест, страх быть отвергнутым, давление со стороны партнера, гомосексуальное влечение, менструация и многие другие, к общению на которые должны быть готовы психологи.

Понятие «компетентность» предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность. В связи с этим, подготовка психологов должна включать формирование современных представлений о сексуальности человека, об особенностях социо-сексуального развития в детском и подростковом возрасте, о факторах, влияющих на построение и сохранение интимных отношений, о способах профилактики сексуальных злоупотреблений в отношении детей.

Литература:

1. Иоффе Е.В. Сексуальность как феномен социализации // Гендерная психология и педагогика : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под общ. Ред. О. И. Ключко. М. : издательство Юрайт, 2017. С. 138-152.
2. Информационная справка о состоянии преступности несовершеннолетних и в отношении несовершеннолетних подготовлена на основании открытых данных Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации, Управления МВД по Российской Федерации по данным на 19 января 2018 г. [Электронный ресурс] // URL: <https://astrobduma.ru/uploads/file/InformAnalitStat/2018/InfPressNes.pdf> (Дата обращения: 20.09.2018).
3. Кампания Совета Европы по предотвращению насилия в отношении детей [Электронный ресурс] // URL: https://www.coe.int/t/dg3/children/1in5/default_en.asp (Дата обращения: 20.09.2018).
4. Кон И. С. Сексуальное воспитание и профилактика СПИДа. Пригодится ли нам французский опыт? // Семья и школа. 2006. № 12. С. 16-19.

5. Конвенция Совета Европы о защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуальных злоупотреблений. [Электронный ресурс] // URL: <http://docs.cntd.ru/document/499039123> (Дата обращения: 20.09.2018).
6. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Сексуальное воспитание и сексуальная политика в эпоху постмодернизма // Психологические аспекты социализации личности в условиях современного образования. Сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции. Ишим, 2013. С. 44-65.
7. Стандарты сексуального образования в Европе. Федеральный центр просвещения в сфере здравоохранения, ФЦПСЗ, 2010 г. С. 17 [Электронный ресурс] // URL: <https://www.bzga-whocc.de/en/publications/standards-in-sexuality-education/> (Дата обращения: 20.09.2018).
8. Штылева Л.В. Два подхода к модернизации «полового воспитания» современных российских школьников (1990-2000-е гг.) // Женщина в российском обществе. 2011. № 4. С. 55-59.
9. Шульгина Е. В. Сексуальное образование и возраст сексуального просвещения в западной социологии // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 3(11). С. 128-141.
10. International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. UNESCO, 2018. 136 p. [Электронный ресурс] // URL: <http://adolesmed.szgm.u/r/82/?m1=4> (Дата обращения: 20.09.2018).

Ioffe E.V. Competence of psychologists in the field of sexual socialization of children and teenagers

Abstract. The article outlines the factors that determine the need to include a course on the issues of sexual socialization of children and teenagers in the training standards for psychologists of education. The formation of a harmonious sexuality of the individual is the result of a multifaceted process of learning and coordinating the physiological, psychological and social elements of life. This process involves assistance from adults in the form of education and enlightenment. With the widening of access to the informational and telecommunicational network of the Internet, the risks of sexual exploitation and sexual harassment against children and youngsters have increased. In general, in Russia, as well as in other European countries, the number of crimes against the sexual integrity of children is growing. In most cases, sexual abuse of children is committed by members of their "circle of trust", which includes parents, family members, friends, teachers and other professionals involved in kids' lives, which significantly restricts children from receiving a help. In these cases, the role of psychologists and educators, who are competent in preventing the involvement of underage students in the field of sexual exploitation and in the prevention of sexual abuse of children and teenagers, acquires special importance.

Keywords: competence of psychologists, sexual socialization, sexual education, prevention of sexual exploitation, sexual abuse of children, Lanzarote Convention.

Рефлексивные технологии регуляции проектной деятельности в контексте профессионального образования психологов⁴

Клементьева М.В.,

доцент кафедры психологии, доцент, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный университет», Тула, Россия, marinaklementyva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема личностно-профессионального развития студентов в контексте внедрения инновационных рефлексивных технологий в высшее профессиональное психологическое образование. В русле культурно-исторического и субъектно-деятельностного подходов психологии образования исследованы рефлексивные технологии регуляции проектной деятельности как ресурсы личностного и профессионального развития студентов-психологов. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что проектная деятельность в области психологической науки и практики обуславливает личностно-профессиональное развитие студентов-психологов, если включает рефлексивные технологии. К рефлексивным технологиям мы относим образовательные технологии, основанные на развитии рефлексии в условиях алгоритма рефлексивной активности субъекта учебно-профессиональной деятельности. Выборку составили данные, полученные от 200 человек в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся по психологическим направлениям. В исследовании измерялись показатели личностной зрелости, профессиональной компетентности, рефлексивности, учебной мотивации. Использован психолого-педагогический эксперимент, в формирующей части которого применена авторская программа «Проекты в психологии: от идеи к воплощению». Связи между показателями были исследованы с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена и множественной регрессии; проверка групповых различий осуществлена с использованием t-критерия (интервальные переменные, имеющие нормальное распределение) и ϕ^* -критерия углового преобразования Фишера (номинальные переменные). Мы обнаружили, что рефлексивные технологии регуляции проектной деятельности студентов в вузе способствуют повышению профессиональной компетентности (значимость различий в экспериментальной группе при $p \leq 0,01$) и личностной зрелости (значимость различий в экспериментальной группе при $p \leq 0,03$) обучающихся, а также их рефлексивности (значимость различий в экспериментальной группе при $p \leq 0,001$) и внутренней учебной мотивации (значимость различий в экспериментальной группе при $p = 0,03$). Ресурсная функция рефлексивных технологий заключается в возможности студентов осуществлять саморегуляцию проектной деятельности, а именно: обнаруживать противоречия между мотивационно-целевыми ориентирами деятельности и способами их достижения, и самостоятельно преодолевать противоречия путем поиска и освоения новых стратегий деятельности. Высокий уровень рефлексии студентов, занимающихся разработкой и реализацией проектов в образовательном процессе, обеспечивает их личностную вовлеченность в деятельность, способствует повышению внутренней мотивированности учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, проектная деятельность, личностно-профессиональное развитие, студенты.

Проблема личностно-профессионального развития студентов лежит в основе решения стратегической задачи – повышения качества образовательной системы в высшей школе. Понимание движущих сил и ресурсов

⁴ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и правительства Тульской области в рамках научного проекта № 18-413-710004

развития профессиональной компетентности студентов и связанных с ней психологических признаков позволит разработать технологии, направленные на повышение уровня личностно-профессионального развития обучающихся.

Важнейшей составляющей профессиональной компетентности психологов, определенной как ФГОС ВО по направлению подготовки 37.03.01-«Психология» и 37.04.01-«Психология», так и совокупностью трудовых функций, которые зафиксированы в Профстандартах («Психолог в социальной сфере» и «Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)») является *культура профессионально-проектной деятельности* в теоретическом и в практическом аспектах. *Проектная деятельность студентов* представляет собой форму учебно-профессиональной деятельности, направленную на решение конкретной учебной задачи. Проектная деятельность обладает конечным продуктом, который можно применить в профессиональной деятельности.

Развивающий потенциал проектной деятельности заключается в создании условий развития у студентов инициативности и самостоятельности в принятии решений, гибкости, способности применять полученные знания для решения исследовательских и практических задач в профессиональной деятельности.

Работа над проектным заданием дает возможность студентам осваивать профессиональную исследовательскую и практическую деятельность, анализировать варианты решения актуальных проблем в области психологической науки и практики, а также выстраивать собственную учебно-профессиональную деятельность в соответствии с персональными *мотивами и смыслами* профессиональной деятельности. Такой проект становится личностным проектом, приобретает *смысловую избыточность* по отношению к специально организованному образовательному процессу, требует обращения к механизмам саморегуляции, самоуправления и самоконтроля. Так, студенты оказываются вовлеченными в образовательный процесс и ориентированными на личностно-профессиональное саморазвитие.

Одной из технологий, позволяющих осуществлять саморегуляцию проектной деятельности как формы учебно-профессиональной деятельности студентов, является рефлексивная технология.

Рефлексивные технологии представляют собой образовательные технологии, основанные на развитии рефлексии в условиях алгоритма рефлексивной активности субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Опираясь на положения культурно-исторического и субъектно-деятельностного подходов о роли образовательного воздействия на развитие личности как субъекта учебной деятельности, мы исследовали рефлексивные технологии регуляции проектной деятельности как ресурсы личностного и профессионального развития студентов-психологов.

Ресурсная функция рефлексии в рамках учебно-профессиональной проектной деятельности заключается в возможности субъекта образовательного процесса осознать границы своей профессиональной компетентности, далее – обнаружить противоречие между мотивационно-целевыми ориентирами своей деятельности и способами их достижения, и затем – найти пути преодоления противоречия. Рефлексивная регуляция проектной деятельности обеспечивает персональную включенность студентов в проектное задание, способствует повышению мотивированности и осмысленности деятельности.

Для будущего психолога развитая рефлексивная регуляция проектной деятельности представляется особенно актуальной, так как пространство профессиональной деятельности составляет внутренний мир клиента. Рефлексивные механизмы определяют исследовательскую позицию профессионального психолога с целью критического анализа, осмысления и оценки эффективности развития клиента. Способность осуществлять рефлексивную регуляцию отличает высший уровень развития профессиональной компетентности психолога, ведущего личностно ориентированную форму профессиональной жизни, требующей от него личностных ресурсов, инициативности, самостоятельности и ответственности.

Цель нашего исследования – экспериментально изучить возможности использования ресурсов рефлексивной регуляции проектной деятельности студентов-психологов в условиях образовательной системы в высшей школе.

Гипотезой исследования было положение о том, что проектная деятельность в области психологической науки и практики обуславливает личностно-профессиональное развитие студентов-психологов, если включает рефлексивные технологии.

Экспериментальная работа проводилась в 2017-2018 гг. Выборку составили данные, полученные от 200 человек в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся по психологическим направлениям.

Исследование включало в себя несколько этапов.

На первом этапе, *констатирующем*, было проведено индивидуальное диагностическое обследование студентов. Исследование проводилось с использованием авторской методики ОБР для оценки рефлексии [2], теста Ю.З. Гильбуха для оценки личностной зрелости [3], шкала академической мотивации [1]. В исследовании использовали данные академической успеваемости студентов для оценки профессиональной компетентности. На данном этапе участвовали две группы: экспериментальная и контрольная.

На втором, *формирующем этапе*, применена авторская программа «Проекты в психологии: от идеи к воплощению». Формирующий этап проводился на базе ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет» с участием 60 студентов.

В авторской программе определен *комплекс психолого-педагогических условий*, при которых проектная деятельность может быть ресурсом личностно-профессионального развития студентов:

- 1) междисциплинарная интеграция содержания проектов студентов;
- 2) проблематизация целевых ориентиров проектной деятельности и путей их достижения;
- 3) стимуляция рефлексии участников проекта на всех этапах его осуществления;
- 4) формирование системы проектных заданий в рамках предметного содержания учебных дисциплин, на основании которых обучающиеся способны формировать индивидуальные проекты, обладающие личностным смыслом и социальным значением;
- 5) стимуляция позитивной внутренней мотивации, положительного настроения на проектную деятельность;
- 6) организация межличностного взаимодействия между субъектами проектной деятельности на основе принципов социального партнерства;
- 7) гибкость и вариативность планирования и реализации проектов как возможностей для развития творческой инициативы студентов.

Проектное задание конструируется в форме проблемы. Решение проблемы предполагает необходимость обнаружения студентами противоречия между мотивационно-целевыми ориентирами деятельности и способами их достижения, а также поиск и самостоятельное освоение новых стратегий деятельности. Стимуляция рефлексии и мотивации в процессе разработки проекта в образовательном процессе обеспечивает персональную вовлеченность студентов в проектную деятельность, способствует повышению внутренней мотивированности учебно-профессиональной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, продуктами проектной деятельности студентов-психологов могут быть: развивающие (коррекционные / тренинговые) программы; теоретико-аналитическое исследование; психологическое исследование опытно-экспериментального характера; сконструированная конкретная (консультативная / экстремальная / клиническая и пр.) ситуация с психологическим обоснованием вариантов ее оптимального решения; лингвопсихологическая (психоаналитическая) экспертиза текстов; адаптация психодиагностических методик и т.д.

На *третьем*, контрольном, этапе была проведена повторная диагностика экспериментальной и контрольной групп с использованием заданий констатирующего этапа.

На *заключительном этапе* исследования проводился качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования, обобщение и систематизация. Статистическая обработка данных осуществлена с использованием методов корреляционного и сравнительного анализа. Связи между показателями были исследованы с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена и множественной регрессии;

проверка групповых различий осуществлена с использованием t-критерия (интервальные переменные, имеющие нормальное распределение) и ϕ^* -критерия углового преобразования Фишера (номинальные переменные).

Первая диагностика показала, что различия между студентами экспериментальной и контрольной групп отсутствуют.

Различия между экспериментальной и контрольной группами на контрольном этапе исследования статистически значимы. Сравнительный анализ показал, что значимость различий между показателями профессиональной компетентности составила $p = 0,01$, личностной зрелости – $p = 0,03$, рефлексии – $p = 0,001$, внутренней учебной мотивации – $p = 0,03$.

Сравнительный анализ уровня развития показателей в экспериментальной группе в начале и в конце исследования позволил выявить положительную динамику. Ее определяло повышение значений показателей профессиональной компетентности (при $p \leq 0,001$), личностной зрелости (при $p \leq 0,005$), рефлексии (при $p \leq 0,007$), внутренней учебной мотивации (при $p = 0,001$).

При сравнении показателей в контрольной группе в начале и в конце исследования также была обнаружена положительная динамика показателей: профессиональной компетентности (при $p \leq 0,05$), личностной зрелости (при $p \leq 0,05$), внутренней учебной мотивации (при $p = 0,05$).

Анализ общей тенденции повышения показателей в экспериментальной и контрольной группах (при сравнении первого и итогового срезов) подтверждает наше предположение о том, что проектная деятельность в области психологической науки и практики обуславливает личностно-профессиональное развитие студентов-психологов, если включает рефлексивные технологии.

Исходя из анализа данных, мы полагаем, что решающим фактором позитивной динамики показателей личностно-профессионального развития студентов-психологов являются условия, созданные в экспериментальной группе в ходе формирующего этапа эксперимента, обеспечивающие междисциплинарность содержания, проблематизацию целевых ориентиров проектной деятельности, стимуляцию рефлексии субъектов образовательного процесса, связность проектных заданий с предметным содержанием учебных дисциплин, стимуляцию позитивной внутренней мотивации обучающихся, организацию социального партнерства, гибкость планирования и реализации проектов студентов.

В ходе исследования мы заметили как проектная деятельность становится ресурсом личностно-профессионального развития студентов, придавая им уверенность в себе, поддерживая самоуважение, помогая выбрать наиболее целесообразный путь реализации поставленных целей, продвижения к эффективным результатам деятельности, побуждая к насыщению личностными смыслами своей деятельности.

Интерпретируя полученные данные, можем отметить, что ресурсная функция рефлексивных технологий заключается в возможности студентов

осуществлять саморегуляцию проектной деятельности, а именно: обнаруживать противоречия между мотивационно-целевыми ориентирами деятельности и способами их достижения, и находить новые стратегии разрешения противоречий.

Литература:

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Том 35, № 4. С. 98-109
2. Клементьева М.В. Понятие биографической рефлексии и методика ее оценки // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 80-93
3. Тест-опросник личностной зрелости / ред. Ю.З. Гильбух. Киев: НПЦ Психодиагностика и дифференцированное обучение, 1994. 24 с.

Klementyeva M.V. Reflective technologies of regulation of project activity in the context of professional education of psychologists

Abstract. The article considers the problem of personal and professional development of students in the context of the introduction of innovative reflexive technologies in higher professional psychological education. In the mainstream of cultural-historical psychology and subject-activity psychology of education, reflective technologies for the regulation of project activity are considered as psychological resources for personal and professional development of students-psychologists. The reflexive technologies it is educational technologies in the conditions of the algorithm of reflective activity of the subject of educational and professional activity. To test the hypothesis that the project activity in the field of psychological science and practice determines the personal and professional development of students-psychologists, if it includes reflexive technologies. This sample of convenience consisted of 200 participants at each of the ages of 17-25 years. The study focused on four aspects, which were measured via survey method: reflection, and personal maturity, professional competence, academic motivation. The associations of its parameters were examined using Spearman's rank correlation coefficient, t-test (interval variables) and the Fisher's test (nominal variables). A psychological and pedagogical experiment was used, in the formative part of which the author's program "Projects in psychology: from idea to incarnation" was applied. We found that reflexive technologies for the regulation of project activities of students at the university contribute to the increase of professional competence (the significance of differences in the experimental group at $p \leq 0.01$) and personal maturity (the significance of differences in the experimental group for $p \leq 0.03$) of trainees, as well as their reflexivity (significance of differences in the experimental group for $p \leq 0.001$) and internal educational motivation (significance of differences in the experimental group at $p = 0.03$). The resource function of reflective technologies it is the self-regulation of the project activities as to detect contradictions between the motivation and purpose in activity and the ways ties to achieve. The association between the reflection in the project activities and personal and professional development in students, such that participants who reported higher levels reflection of exhibited higher level personal maturity, and professional competence, and academic motivation.

Keywords: reflection, project activity, personal and professional development, students.

Представления о терпении как личностном ресурсе у студентов-психологов

Кондакова И.В.,

старший преподаватель, Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, kondakovaiv@herzen.spb.ru

Аннотация. В течение жизни человек сталкивается с различными трудными и / или кризисными ситуациями. Преодолеть данные обстоятельства можно с помощью различных защитных факторов: компенсаторного поведения, психологических защит или ресурсов личности. Одним из ресурсов личности, способствующих совладанию с трудными жизненными ситуациями, считается терпение. Выявлено, что проявление терпеливости требует значительных энергетических затрат от человека. Поэтому видится необходимым изучение, является ли терпение личностным ресурсом для студентов как одной из групп, наиболее часто встречающихся с проявлениями данного качества, как в личной жизни, так и в учебной деятельности. В исследовании приняли участие 50 бакалавров, обучающихся на 1-3 курсах по направлению «Психолого-педагогическое образование» в РГПУ им. А.И. Герцена, в возрасте от 18 до 24 лет. Для опроса использовались «Семантический дифференциал», «Опросник для самооценки терпеливости» Е.П. Ильина и Е.К. Фещенко и авторская анкета, содержащая в себе 6 вопросов, касающихся частоты встречаемости ситуаций, в которых респондентам необходимо проявлять терпение, их самочувствия в данных ситуациях и после них, самооценки их терпеливости, а также необходимости проявлять терпение в учебной деятельности. В результате было выявлено, что большинство студентов-психологов считают терпение личностным ресурсом, необходимым для преодоления различных сложных жизненных ситуаций, включая учебную деятельность. Однако значимых взаимосвязей между показателями терпения и академическими успехами испытуемых выявлено не было. Только 25 % респондентов не нуждаются в проявлении терпения во время учебы. Таким образом, данный ресурс необходим, но не является определяющим в успешном обучении. Для 17% опрошенных терпение не является личностным ресурсом, так как требует значительных энергетических затрат. Более половины студентов (56%) имеют согласованные уровни оценки степени собственного терпения по самооценке данного качества и по используемому опроснику.

Ключевые слова: личностный ресурс, терпение, терпеливость, студенты, пассивность, выдержка, учебная деятельность.

В течение жизни человек переживает множество трудных и кризисных ситуаций. Учеными было выявлено три группы защитных факторов, которые помогают справиться с любыми ситуациями: это компенсаторные механизмы, психологические защиты и ресурсы человека. Компенсаторные механизмы личности, такие как антисоциальное поведение, различные способы привлечения внимания, крик, нытье и т.д., и психологические защиты, впервые описанные как психологический феномен З. Фрейдом, позволяют человеку снизить негативное влияние последствий пережитой ситуации за счет исключения или трансформации переживаний и поведения, связанных с ситуацией. Цель их работы заключается в сохранении целостности образа «Я» человека, в отторжении всего, что может привести к изменению данного образа. Ресурсы помогают человеку преодолеть и решить сложившуюся ситуацию за счет собственных возможностей или при-

влечения помощи других людей. Эффективность принимаемого решения во многом зависит от внешних и внутренних ресурсов, которыми обладает человек, оказавшийся в трудной ситуации. Часто, оказываясь в трудных и/или кризисных ситуациях, человек получает рекомендацию набраться терпения. При этом он может слышать это как от людей, к которым обратился за помощью, так и от окружающих, которых не просил о помощи. Но помогает ли терпение преодолеть, справиться с той трудностью, с которой человек столкнулся? Является ли терпение ресурсом, или оно, наоборот, отнимает силы, которые могут быть направлены на поиск выхода из ситуации? Поиску ответов на поставленные вопросы и посвящена данная статья.

Начнем рассмотрение данных вопросов с изучения того, что же такое терпение. В Толково-словообразовательном словаре Т.Ф. Ефремовой даются следующие определения рассматриваемого термина:

«Терпение – 1. Процесс действия по значению глагола: терпеть. 2. Состояние по значению глагола: терпеть. 3. Способность сохранять выдержку, самообладание в ожидании нужных результатов. 4. Способность заниматься чем-либо долго, проявляя упорство и настойчивость» [2].

В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой приводятся следующие определения:

«Терпение – 1. Способность терпеть (Безропотно и стойко переносить что-нибудь (страдание, боль, неудобства)). 2. Настойчивость, упорство и выдержка в каком-нибудь деле, работе» [4].

Исходя из представленных определений, можно сделать вывод, что терпение проявляется в способности сохранять спокойствие и невозмутимость во время ожидания каких-либо событий, а также в способности заниматься чем-либо не смотря на внешнее и внутреннее сопротивление. Но если мы занимаемся чем-либо, испытывая противодействие, то это требует от нас дополнительных сил по сравнению с ситуацией, в которой выполняемое действие доставляло нам бы удовольствие.

В психологии терпение рассматривается как волевое качество и определяется как «1. настойчивость, упорство, выдержка в каком-нибудь деле, работе. 2. способность безропотно и стойко переносить что-нибудь» [3, с. 285]. Оно может проявляться во многих несходных между собой ситуациях, и в связи с этим получило множество разных названий, например, упорство, стойкость и т.д. Поэтому выделено еще одно, специфическое волевое качество, связанное с целеустремленностью – терпеливость. При этом общие толковые словари не разделяют на терпение и терпеливость в качестве различных понятий. Тоже можно отметить и при поиске перевода терминов на иностранные языки, например, на английский, французский и немецкий.

Терпеливость в психологии воли рассматривается как «способность человека к длительному подавлению волевым усилием стремления выйти из неблагоприятного состояния (утомления, гипоксии), т. е. прекратить ра-

боту, сделать вдох» [3, с. 275]. В основном, терпеливость проявляется при столкновении с неблагоприятными физиологическими состояниями, такими как голод, жажда, гипоксия, усталость и другими. Было установлено, что для проявления терпеливости организм человека затрачивает определенные энергетические ресурсы. Также было выявлено, что способность ждать требует еще и развитых стратегий распределения внимания и переработки информации, именно поэтому детям до 5 лет так трудно дается ожидание, и следовательно, они обладают низким уровнем терпеливости и терпения.

Исходя из указанных выше определений, можно сделать вывод, что терпение является более обобщенным понятием, проявляющимся в большем количестве ситуаций. При этом способность проявлять и сохранять терпение также будет зависеть от энергетических ресурсов человека в конкретной ситуации. И именно терпение мы будем рассматривать в качестве возможного ресурса у студентов-психологов.

Для исследования терпения как ресурса мы провели анкетирование 70 студентов, обучающихся на 1-3 курсах по направлению «Психолого-педагогическое образование» в РГПУ им. А. И. Герцена, в возрасте от 18 до 24 лет, средний возраст испытуемых – 20 лет. Было опрошено 20 мужчин и 50 девушек. Для опроса использовались следующие методики: «Семантический дифференциал» [1, с. 305], «Опросник для самооценки терпеливости» Е.П. Ильина и Е.К. Фещенко [3, с. 317] и авторскую анкету. Семантический дифференциал был дополнен еще одной шкалой оценивания: «Придающий силы – Отнимающий силы». Данные по этой шкале подсчитывались отдельно от основных показателей. Авторская анкета содержала в себе 6 вопросов, касающихся частоты встречаемости ситуаций, в которых респондентам необходимо проявлять терпение, их самочувствия в данных ситуациях и после них, самооценки их терпеливости, а также необходимости проявлять терпение в учебной деятельности.

В результате статистической обработки собранных данных были получены следующие результаты (табл. 1) по методике «Семантический дифференциал». Терпение имеет положительную оценку, но близкую к нейтральному полюсу. При этом разброс оценок достаточно большой, на что указывает большое стандартное отклонение по всем параметрам. Это может говорить об отсутствии однозначной оценки терпения среди испытуемых. Даже те, кто отмечает терпение как положительное качество, в основном дают низкие положительные оценки.

Таблица 1.

*Характеристика терпения на основе опросника
«Семантический дифференциал»*

Параметры	Оценка	Сила	Активность	Придающий силы
Средняя оценка (max = 12 баллов)	1,51±4,10	5,61±4,21	-1,94±4,04	-0,29±1,88
Положительная оценка (количество, max = 70)	43	62	17	26
Нейтральная оценка (количество, max = 70)	12	4	15	13
Отрицательная оценка (количество, max = 70)	15	4	38	31

Больше трети опрошенных (38 %) считают терпение отрицательным или нейтральным качеством. На этом фоне интересно выглядит оценка силы. Терпение связано с проявлением силы в сознании респондентов. Только 11% испытуемых не соотносят терпение с силой. При этом оценка силы понятия «терпение» находится на среднем уровне. Понять, на что направлена эта сила, помогают две следующие категории: активность и придающий силы. Обе они имеют отрицательные значения, хоть и достаточно низкие. Практически половина опрошенных считают терпение качеством, связанным с пассивностью. Вероятно, это связано с пониманием терпения как способности ждать в сложных условиях, проявляя выдержку и самообладание. Испытуемые практически поровну разделились в своем понимании придает ли терпение силы или отнимает их, хотя по средней оценке для большинства терпение является качеством отнимающим силы. Можно предположить, что необходимость проявлять пассивность, сдерживать себя требует некоторых усилий, которые могли бы быть направлены на разрешение ситуации. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что в среднем испытуемые считают терпение положительным качеством, связанным с проявлением силы, направленной на подавление собственной активности, то есть респонденты практически не связывают проявление терпения с долгой и упорной деятельностью.

24% респондентов очень часто и 70% респондентов часто сталкиваются с ситуациями, в которых им требуется проявлять терпение, остальные 6% редко встречаются с подобными ситуациями. Только 23% испытуемых в ситуации, требующей терпения, проявляют спокойствие, отрешенность, равновесие. Остальные 77% в подобных обстоятельствах проявляют агрессию в разных ее вариациях: злятся, нервничают, раздражаются; чувствуют тяжесть, недовольство. Также студенты испытывают в таких ситуациях подавленность, стресс и тревогу. 80% опрошенных чувствуют себя спокойно, легко, радостно, расслабленно после того, как закончилась ситуация, в которой им требовалось терпение, они испытывают облегчение и свободу; 3% бакалавров указали на прилив сил после подобных ситуаций, а 17% – на опустошение. Можно сделать вывод, что около 20% респонден-

тов выходят после ситуаций, в которых проявляли терпение, с минимальным количеством ресурсов. Что выглядит согласованно, с результатами самооценки степени терпеливости. 70% испытуемых считают себя терпеливыми, из них 51% – в высокой степени терпеливыми, 49% – в средней степени. Из 30% респондентов, считающих себя нетерпеливыми, только 28,5% указывают низкую степень терпеливости, остальные 71,5% отмечают среднюю степень терпеливости. По результатам самооценки степени терпеливости с использованием опросника Е.П. Ильина и Е.К. Фещенко было установлено, что 17% студентов характеризуются низкой степенью терпеливости, для них ожидание-мучение. 46% бакалавров отличаются средней степенью терпеливости, они легко проявляют терпение, но не всегда его хватает для доведения всех дел до конца. 37% студентов имеют высокую степень терпеливости, но иногда они проявляют терпение даже в тех ситуациях, где оно не требуется. Полученные данные по самооценке и опроснику согласованны в целом по группе, однако нужно заметить, что согласованных данных, если их оценивать по отдельным респондентам, чуть больше половины. У 56% испытуемых уровень самооценки степени терпения соотносится с уровнем оценки терпеливости по опроснику. Лучшее всего смогли оценить свой уровень терпения участники с низким уровнем, таких студентов 66%. 56% опрошенных оценили свой уровень терпеливости как средний и получили соответствующий балл по опроснику. Среди студентов с высоким уровнем терпеливости таких 52%.

При ответе на вопрос о проявлении терпения во время обучения 75% студентов ответили положительно. Среди 25% бакалавров, которым не требуется проявлять терпение во время обучения, 15% имеют низкую и 15% среднюю степень терпения, остальные 70% – высокую. Проведенный корреляционный анализ выявил отсутствие значимых взаимосвязей между показателями терпения и академическими успехами в изучаемых группах.

На основе полученных данных, можно сделать вывод, что для большинства студентов-психологов терпение представляется в качестве личного ресурса, который помогает им справляться с трудными и кризисными ситуациями в жизни. Оно имеет для них положительную окраску и необходимо для ожидания в различных обстоятельствах. Три четверти бакалавров нуждаются в проявлении терпения во время обучения. Однако для 17% опрошенных терпение не является личностным ресурсом, так как требует значительных энергетических затрат.

Более половины респондентов имеют адекватные представления о собственном уровне терпения, их уровень самооценки уровня терпеливости соотносится с уровнем терпеливости, полученном по опроснику.

Литература:

1. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.

3. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009.

4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999.

Kondakova I.V. Representations of students-psychologists of patience as a personal resource

Abstract. Throughout life a person faces various difficult and / or crisis situations. These circumstances can be overcome with the help of various protective factors: compensatory behavior, psychological protection or personal resources. One of the resources of the person, contributing to coping with difficult situations, is considered patience. It was revealed that the manifestation of patience requires considerable energy costs from a person. Therefore, it seems necessary to study whether patience is a personal resource for students as one of the groups most often encountered with manifestations of this quality, both in personal life and in educational activity. 50 students enrolled in 1-3 courses in the direction of "Psychological and Pedagogical Education" of The Herzen State Pedagogical University of Russia, aged 18 to 24 years, took part in the study. For the survey, "Semantic differential", "Questionnaire for self-esteem of patience" by E. P. Ilyin and E. K. Feschenko and the author's questionnaire containing 6 questions concerning frequency of occurrence of situations in which respondents need to show patience, their health in these situations and after them, their self-esteem for their patience and also need to show patience in educational activity were used. As a result, it was revealed that the majority of students consider patience to be a personal resource necessary to overcome various difficult life situations, including educational activity. However, significant relationships between the indicators of patience and academic success of the subjects were not revealed. Only 25 % of respondents do not need patience during their studies. Thus, this resource is necessary, but it is not determinative in successful learning. For 17% of respondents patience is not a personal resource, as it requires significant energy costs. More than half of the students (56%) have agreed levels of self-esteem of their own patience for self-assessment of the quality and on the questionnaire used.

Keywords: personal resource, patience, students, passivity, endurance, educational activity.

Формирование профессионально важных качеств психолога-консультанта в процессе подготовки

Кораблина Е. П.,

профессор кафедры психологии профессиональной деятельности, профессор, доктор психологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, lina-korablina@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме в области современной психологии труда, изучению возможности подготовки специалиста в новых условиях изменения требований к субъектам выполнения профессиональной деятельности, к их активности, сознательности и ответственности. Одним из разделов изучения особенностей профессиональной деятельности, объединяющим как общепсихологические вопросы теории, так и её прикладные аспекты, является разработка алгоритма подготовки человека как субъекта труда. Теоретико-методологическая концепция подготовки к профессиональной деятельности состоит в интеграции профессиональной компетентности и психологической готовности, при этом психологическая готовность является модулирующим фактором, способствующим повышению профессиональной компетентности через развитие профессионального самосознания. Общая позиция в гуманистической и экзистенциально-гуманистической психологии состоит в том, что индиви-

дуальный субъективный опыт выделяется в качестве основного феномена. Для совершенствования подготовки специалистов в области психологического консультирования предлагается акцентировать внимание на представленности в их сознании личностных смыслов, отношений и ожиданий. Такая подготовка, основанная на индивидуально-ориентированном подходе, предполагает, как знания о профессиональных требованиях (общая подготовка), так и сознательное отношение к профессиональной роли, понимание её сущности, желание совершенствования в выбранной профессиональной деятельности (специальная подготовка). На основе применения феноменологического метода при исследовании готовности к психологическому консультированию были определены профессионально важные качества и функции, необходимые для успешного выполнения этой деятельности. Тематическая амплификация высказываний позволила выделить три профессионально важных качества: милосердие, дипломатичность, мужество оптимизма, и пять профессионально важных функций: доверие, присутствие, рефлексирование, осознание, ответственность. Для формирования этих профессионально важных качеств и функций психолога-консультанта был разработан и многократно апробирован «Технологический алгоритм специальной процессуально-профессиональной подготовки психолога-консультанта», включающий четыре ступени. Методологически «Технологический алгоритм специальной процессуально-профессиональной подготовки психолога-консультанта» основан на принципе осознанной кумуляции опыта выполнения профессиональной роли и гармонизации ценностно-смысловой и мотивационно-волевой составляющих профессионально значимых качеств и функций. Возможно применение данного алгоритма в процессе обучения будущих специалистов в области помогающей деятельности.

Ключевые слова: подготовка, образование, профессионально важные качества, профессионально важные функции, помогающая деятельность, психологическое консультирование, образ профессиональной роли.

Расширение проблемной области исследований с ориентацией не только на само по себе знание, но и его использование для практики, оказало существенное влияние на развитие новых практико-ориентированных направлений в психологии труда. Анализ проблемы подготовки даёт основание говорить о том, что для формирования будущего специалиста требуется разработка специальных технологий, позволяющих интегрировать опыт проявления профессионально важных компетенций, качеств и функций [3].

В настоящее время выделяется особая группа профессиональной деятельности, связанная с помощью людям в различных ситуациях их жизни. Общей целью помогающих профессий: медицинской, педагогической, социальной, психологической – является оптимизация жизнедеятельности человека и его адаптация в социуме [4].

Психологическое консультирование, как один из видов помогающей деятельности, осуществляется в форме диалогического общения, которое отличается от большинства привычных в нашей культуре занятий и содержит в себе множество противоречий. Учитывая это, Джеймс Бьюдженталь выделил базовые параметры, необходимые для ведения консультативной беседы: присутствие, уровень коммуникации, уровень взаимодействия, синхронизация и уровень осознания проблемы [1].

Для того чтобы стать профессионалом, психологу-консультанту необходимо овладеть искусством восприятия и понимания другого человека в процессе диалогового взаимодействия с ним, поскольку, как отмечал В. А. Ганзен, искусство больше, чем наука, связано с процессами непосредственного восприятия [2].

По мнению Р. Нельсон-Джоунса, консультирование можно рассматривать либо «как особый вид отношений помощи, как некий репертуар возможных воздействий, как психологический процесс», либо «консультирование можно рассматривать с учётом его задач, с точки зрения клиентов и самих консультантов» [5, с.7].

Актуальность подготовки психолога-консультанта обусловлена возросшей потребностью населения в психологической помощи, что вызывает необходимость дальнейшего осмысления профессиональной специфики и возможностей психологического консультирования как вида помогающей деятельности. Для совершенствования подготовки специалистов в области психологического консультирования предлагается акцентировать внимание на представленности в их сознании личностных смыслов, отношений и ожиданий. Такая подготовка, основанная на индивидуально-ориентированном подходе, предполагает, как знания о профессиональных требованиях (общая подготовка), так и сознательное отношение к профессиональной роли, понимание её сущности, желание совершенствования в выбранной профессиональной деятельности (специальная подготовка) [3].

В период подготовки молодых специалистов формирование у них образа профессиональной роли является важным условием их будущей успешности и интеграции в профессиональную среду. В проведённом нами исследовании представлений об образе профессиональной роли были выявлены три компонента: идеальный, реальный и совершенствующийся образы. Идеальный образ отражает представления о профессионально важных качествах сформированного подготовленного специалиста, а также о сути и предмете профессиональной деятельности. Реальный образ соответствует степени понимания ценностно-смыслового и мотивационно-волевого аспектов профессиональной деятельности, переживаемому опыту, принимаемому в данный период профессионального становления. Совершенствующийся образ отражает видение путей, способов и собственных возможностей самореализации в профессии, показывает необходимость включения жизненного опыта в профессиональную деятельность [6].

На основе применения феноменологического метода при исследовании готовности к психологическому консультированию были определены профессионально важные качества и функции, необходимые для успешного выполнения этой деятельности. Анализ образов, отражённых в сознании студентов разных форм подготовки, позволил сфокусировать высказывания всех опрошенных по аффинитивным (родственным) смыслам, выделить тематические блоки и присвоить синонимические определения, отражающие профессионально важные качества: милосердие, дипломатич-

ность, мужество оптимизма; и функции: доверие, присутствие, рефлексирование, осознание, ответственность.

Представим содержательно-смысловые составляющие выделенных качеств и функций.

Милосердие (от корней «милый», «сердце» — милое сердце) — помогающий, лечащий душу, терпеливый, доброжелательный, принимающий, гуманный.

Дипломатичность — от французского *diplomatic* (дипломатия имеет греческий корень *diploma* — лист, сложенный вдвое, подчеркнем последнее — двое — диалог) — умный, понимающий, спокойный, умеющий слушать / слышать, обладающий интуицией, коммуникабельный, отзывчивый.

Мужество оптимизма — жизнеутверждающий, целеустремлённый, верящий в будущее, успех и собственные силы, настойчивый, инициативный, оптимистичный.

Доверие — вера в возможность изменения в рамках сотрудничества; принятие (признание) себя и другого; создание доверительного (безопасного) пространства; доверие к процессу диалога.

Присутствие — проживание момента бытия; активное взаимодействие и полноценная работа в ситуации «здесь и теперь»; открытость происходящему.

Рефлексирование — отражение происходящего; процесс отслеживания текущих изменений, вербальных и невербальных реакций.

Осознание — прояснение смыслов; инсайт озарения (осмысление происходящего); структурирование и интеграция получаемого опыта.

Ответственность — осмысление и принятие решений в процессе профессиональной деятельности. Проблема ответственности человека выступает как сознательное отношение за все содеянное.

Обозначенные качества составляют ценностно-смысловой аспект профессиональной деятельности, заключающийся в понимании социальной ценности, индивидуально-личностного смысла, в то время как функции являются мотивационно-волевым аспектом деятельности, стремлением к принятию и освоению профессиональной роли.

Для формирования этих профессионально важных качеств и функций психолога-консультанта был разработан и многократно апробирован «Технологический алгоритм специальной процессуально-профессиональной подготовки психолога-консультанта», включающий четыре ступени: «Само-исследование», «Диалог», «Навыки вербального и невербального взаимодействия», «Индивидуальный профессиональный стиль». Методологически «Технологический алгоритм специальной процессуально-профессиональной подготовки психолога-консультанта» основан на принципе осознанной кумуляции опыта проявления профессионально важных качеств и функций, а также позитивной трансформации

образа роли через гармонизацию ценностно-смысловой и мотивационно-волевой составляющих(см. Таблица 1).

Таблица 1.

Технологический алгоритм специальной процессуально-профессиональной подготовки психолога-консультанта

Позитивная трансформация образа психолога-консультанта	Кумуляция опыта проявления профессионально важных качеств и функций
I ступень-Само-исследование	
Двойственный	Милосердие Доверие
II ступень-Диалог	
Диффузный	Милосердие Доверие Дипломатичность Присутствие
III ступень-Навыки	
Центроинверсированный	Милосердие Доверие Дипломатичность Присутствие Рефлексиование Осознавание
IV ступень-Индивидуальный стиль деятельности	
Светлый, позитивный	Милосердие Доверие Дипломатичность Присутствие Рефлексиование Осознавание Мужество оптимизма Ответственность

Разработанный технологический алгоритм специальной процессуально-профессиональной подготовки реализует возможности гуманистического и экзистенциально-гуманистического подходов в психологии. Алгоритм подготовки апробирован многократно при обучении психологов-консультантов, доказана возможность его использования для совершенствования и модернизации подготовки специалистов в различных областях профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бьюдженталь Д. Искусство психотерапевта. М.: Издательство "Корвет", 2015. 320 с.
2. Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов. Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. 153 с.
3. Кораблина Е. П. Психология подготовки к профессиональной деятельности психолога-консультанта: Автореферат на соискание учёной степени доктора психологических наук. СПб., 2006. 43 с.
4. Кораблина Е. П. Формирование готовности к оказанию психологической помощи : учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 31 с.
5. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 464 с.

6. Korablina J., Korgoza M. Jauno specialist uattieksmepret profesional olomu // Psihologija mums // Starpnozaru zurnals. 2013. № 4 (66). P. 28-31.

Korablina E. The formation of professionally important qualities of the counselor in the process of preparing

Abstract. The article deals with current topic in the field of modern psychology of work, the study of the possibility of training in the new conditions of changing the requirements for the subjects of professional activity, their activity, consciousness and responsibility. One of the sections of the study of the features of professional activity, uniting both General psychological issues of the theory and its applied aspects, is the development of an algorithm for training a person as a subject of labor. The theoretical and methodological concept of training for professional activity consists in the integration of professional competence and psychological readiness, while psychological readiness is a moderating factor contributing to the increase of professional competence through the development of professional self-consciousness. The general position in humanistic and existential-humanistic psychology is that the individual subjective experience stands out as the main phenomenon. To improve the training of specialists in the field of psychological counseling, it is proposed to focus on the representation in their minds of personal meanings, attitudes and expectations. Such training, based on an individual-oriented approach, involves both knowledge of professional requirements (General training) and a conscious attitude to the professional role, understanding of its essence, the desire to improve in the chosen professional activity (special training). On the basis of the use of phenomenological method in the study of readiness for psychological counseling were identified professionally important qualities and functions necessary for the successful implementation of this activity. Thematic amplification of statements allowed to distinguish three professionally important qualities: mercy, diplomacy, courage of optimism, and five professionally important functions: trust, presence, reflection, awareness, responsibility. For the formation of these professionally important qualities and functions of the psychologist-consultant was developed and repeatedly tested "Technological algorithm of special procedural and professional training of the psychologist-consultant", which includes four stages. Methodologically, the "Technological algorithm of special procedural and professional training of a psychologist-consultant" is based on the principle of conscious accumulation of experience of performing a professional role and harmonization of value-semantic and motivational-volitional components of professionally significant qualities and functions. It is possible to use this algorithm in the process of training future specialists in the field of assisting activities.

Keywords: training, education, professionally important qualities, professionally important functions, helping activities, psychological consultation, image of a professional role.

Психологическое образование в зрелом возрасте: ресурсная модель

Маленов А.А.,

зав. учебно-научной лабораторией, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», г. Омск, Россия, malyonov@univer.omsk.su

Аннотация. Тот факт, что психологическое образование выступает ресурсом личности, не вызывает сомнения. Открытыми, при этом, остаются следующие вопросы: какова структура этого ресурса, возможна ли его уровневая организация, существует ли зависимость этих параметров от возраста субъекта. Анализ многочисленных источни-

ков по проблеме ресурсов позволил не только закрепить ее ярко выраженный междисциплинарный статус, но и выявить ряд терминологических противоречий: несмотря на содержательное сходство определений, каждое имеет свой принципиальный ракурс, подчеркиваемый автором. Важным при проекции ресурсной модели на область психологического образования нам видится введение следующих дескрипторов, подкрепленное рядом эмпирических срезов, проведенных на разных целевых группах, представляющих период взрослости: потенциальный, актуальный и актуализированный ресурс. Изучение потенциальных потребителей психологического образования (N=155), подтвердило, что, даже находясь «вовне», за пределами конкретной учебно-профессиональной деятельности, взрослые люди отмечают ее ресурсный характер. Несколько исследовательских срезов на студентах, получающих соответствующие образование на факультете психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского в возрасте от 21 до 50 лет (N=246), показали, что потенциальные ресурсы переходят в статус актуальных, то есть осознаются и накапливаются для дальнейшего использования в разных жизненных сферах. Благодаря исследованиям сравнительного (студенты: N=64; не студенты: N=91), ретроспективного (N=116) и лонгитюдного (N=27) характера, нами было установлено, что в процессе обучения происходит не только накопление и усиление, но и реализация, как приобретенных знаний и умений, так и измененных, усовершенствованных, благодаря образованию и собственной активности его субъекта, свойств личности. Это позволяет нам расценивать психологическое образование уже с позиции актуализированного. Таким образом, психологическое образование способно выступать для взрослого человека ресурсом разного уровня, последовательно запуская цепочку превращения потенциального в актуальное, а затем и актуализированное.

Ключевые слова: психологическое образование, зрелый возраст, потенциальный, актуальный, актуализированный ресурс.

Анализ многочисленных источников по проблеме ресурсов позволил нам не только закрепить ее ярко выраженный междисциплинарный статус, но и выявить ряд терминологических противоречий: несмотря на содержательное сходство определений, каждое имеет свой принципиальный ракурс, подчеркиваемый автором.

Важным для нашей работы мы видим введение еще одной классификации, соотносящей, с одной стороны, понятия «потенциал» и «ресурс», с другой, позволяющей ввести основополагающую для нашего исследования терминологию: потенциальные, актуальные и актуализированные ресурсы.

Проблема соотношения «потенциального» и «актуального» имеет серьезные философские «корни», закладываемые еще в работах Аристотеля. Резюмируя важные постулаты этого соотношения, С.А. Хазова и Е.А. Дорьева отмечают следующие моменты: 1) первичности/вторичности: потенциальное (возможное) всегда предшествует актуальному (действительному); 2) процессуальности, динамичности: возможное, потенциальное переходит в действительное; 3) требуемые условия: переход потенциального в актуальное запускается активностью (деятельностью) субстанции (субъекта); 4) движущие силы: противоречие, определяемое соотношением актуального и потенциального [14].

В психологической науке проблема «потенциального», «актуального» и «актуализированного», встречается, как в классических (С.Л. Рубин-

штейн, Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, В.Г. Асеев, К. Голдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), так и современных (Д.А. Леонтьев, С.А. Хазова, Е.А. Дорьева, Н.Е. Водопьянова) работах. Несмотря на достаточно «прозрачную» связь указанных понятий между собой, легко устанавливаемую в обыденном сознании, в науке этот вопрос трудно назвать однозначным: мы встретили целый ряд противоречий при его анализе. Примером, в данном случае, могут выступать позиции Е.А. Петровой и Д.А. Леонтьева. Последний вводит термин «личностный потенциал» под которым понимается «неспецифическая система устойчивых, но поддающихся целенаправленному развитию и изменению индивидуально-психологических характеристик, связанная с успешностью деятельности в ситуациях неопределенности, достижения и давления и релевантная задачам выбора и осуществления деятельности в изменяющихся условиях» [6, с. 409]. Тогда как Е.А. Петрова настаивает на «запасных» вариантах, раскрывая потенциал как средства, оказывающие принципиальное влияние на результаты активности, при этом не всегда связываемые самим субъектом с полученным полезным эффектом, то есть потенциал может существовать на неосознаваемом уровне [12].

Однако, обратим внимание все же на то, что объединяет ученых. При различиях определений и оценок степени осознанности, большинство авторов сходятся в том, что потенциал выступает неким интегральным конструктом, находящимся в латентном состоянии, объединяющим внешние и внутренние переменные, определяющие вероятный диапазон возможностей человека и ориентиры их реализации. Наиболее часто используемым в этом контексте выступает понятие «адаптационный потенциал личности», преимущественно включающий латентные свойства, определяющие тип ответных реакций и границы, диапазон адаптационных возможностей личности, способные проявиться при определенных условиях (Ф.Б. Березин, А.М. Богомолов, Н.Л. Коновалова, В.А. Кулганов, А.Г. Маклаков, А.А. Налчаджян). Вместе с тем, поддерживая идею интегральности, С.Т. Посохова определяет адаптационный потенциал как переменную, *актуализируемую* личностью для создания и реализации новых программ поведения в изменяющихся условиях жизнедеятельности [цит. по. 3]. Следовательно, вскрытие или обнаружение потенциала требует не только его осознания, но и реализации. Для обозначения этого процесса чаще используется собственно термин «ресурс» или «уровень ресурсов» как «уровень актуального, реально действующего в конкретной ситуации или уровень свойств, которые хотя бы раз были актуализированы и принесли положительный эффект» [14, С. 75]. При этом, С.А. Хазова и Е.А. Дорьева тут же отмечают, что, хотя ресурсы всегда доступны субъекту, они не всегда находятся в актуальном состоянии, то есть могут быть потенциалом при отсутствии необходимости их использования в определенный момент времени или ситуации. Таким образом, авторы, с одной стороны, устанавливают связь потенциала и ресурса, с другой, явно не считают их синонимичными поня-

тиями. В этом ракурсе они выделяют два принципиальных положения: 1) потенциал – возможное, ресурс – действительное, и для перехода потенциального в актуальное (действительное) необходима собственная активность субъекта; 2) «причиной» этого перехода выступают взаимоотношения человека с действительностью, требования которой превосходят его возможности [14]. Такой подход к ресурсам поддерживает и Н.Е. Водопьянова, определяя их как «актуализированные умения и навыки, знания и опыт, модели конструктивного поведения, способности, эмоциональные и мотивационно-волевые качества, дающие возможность человеку быть более адаптивным и стрессоустойчивым, успешным и удовлетворенным качеством своей жизни» [4, С. 322]. Однако, в этом определении отчетливо подчеркивается обязательность использования субъектом своих возможностей, то есть их неоднократная актуализация.

Подведем некоторые предварительные итоги. Итак, потенциал, выступая резервом, определяет в принципе возможности, доступные человеку, и становится ресурсом при условии его хотя бы однократной реализации и осознания в качестве такового, дальнейшее использование и закрепление этого потенциала подтверждает и усиливает его в статусе «ресурса» личности. С другой стороны, «потенциал является «копилкой» латентных возможностей человека, актуализируемых при определенных условиях и может пониматься как система возобновляемых / невозобновляемых ресурсов и резервов, которые могут проявляться в деятельности» [13, С. 97].

Таким образом, еще одна линия сопоставления изучаемых понятий связана с активностью самого субъекта, его непосредственного участия в деятельности, или, пользуясь словами Б.Г. Ананьева, изучение сложной совокупности актуальных и потенциальных характеристик человека настоятельно требует его изучения как субъекта деятельности [1]. В свою очередь, Т.И. Артемьева подчеркивает, что превращение некоторой «возможности» в «действительность» (то есть, по сути, актуализация ресурса), всегда опосредовано, с одной стороны, условиями (политическими, экономическими, культурными и пр.), с другой, активностью самого человека как сознательного, деятельного общественного существа [2]. Итак, ресурсность объекта или субъекта «раскрывается» в деятельности. Вместе с тем, остается вопрос: может ли человек, не включенный в деятельность, знать или предполагать о ее возможностях? На наш взгляд, да. И в этом случае также может использоваться термин «потенциал» или «потенциальный ресурс». Важным в этом случае как раз и выступает субъектная позиция, предполагающая осознание предоставляемых средой возможностей. Тогда как включенность в эту деятельность позволяет не только сделать потенциальное актуальным, но и актуализированным.

В связи с этим, мы полагаем, что допустимо введение следующей терминологии: потенциальные ресурсы (возможные, временно латентные, но доступные для осознания), актуальные ресурсы (осознаваемые, действительные, реальные, хотя бы однократно использованные) и актуализиро-

ванные (многократно используемые, опробованные, проверенные, закрепленные, усовершенствованные). В эмпирическом плане, первые могут заявляться на уровне представлений и установок, вторые – мотивов, ценностей, качеств и умений, третьи – личностных свойств и навыков, определяющих уровень компетентности.

Развитие этой идеи нам бы хотелось проиллюстрировать на примере конкретного ресурса – психологического образования через призму определенного возрастного этапа – взрослости.

Мы начали с потенциальных потребителей психологического образования (N=155), изучение которых подтвердило, что, даже находясь «вовне», за пределами конкретной учебно-профессиональной деятельности, взрослые люди отмечают ее ресурсный характер[5]. Тем самым, мы подтвердили идею С.А. Хазовой и Е.А. Дорьевой о том, что ресурсами могут выступать «объекты внешней среды и отношения, которым субъект приписывает ресурсную роль в определенных ситуациях, наделяет их ресурсным значением, то есть наделяет их смыслом, ценностью, важностью и связывает именно с ними появление позитивных с точки зрения достижения результата состояний» [14, С. 86]. Для себя мы обозначили это так: психологическое образование – потенциальный ресурс личности в период зрелости. На этом этапе мы доказали, что потенциальные потребители психологического образования, независимо от специализации и половой принадлежности, воспринимают его в качестве ресурса, основной сферой применения которого выступает деятельность, направленная на активное продуктивное взаимодействие с разными социальными субъектами, как в рамках профессии, так и за ее пределами. При этом, потребность обладать психологическими знаниями в качестве запроса оформляется, прежде всего, представителями социономических профессий, в первую очередь, медицинскими и педагогическими работниками.

Далее, несколько исследовательских срезов на студентах, получающих соответствующее образование на факультете психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского в возрасте от 21 до 50 лет (N=246), показали, что потенциальные ресурсы переходят в статус актуальных, то есть осознаются и накапливаются для дальнейшего использования в разных жизненных сферах[10]. Возвращаясь к определению ресурсов в работе Е.А. Дорьевой и С.А. Хазовой, они становятся «психическими свойствами, устойчиво связываемыми в ментальном опыте субъекта с позитивным эффектом, наличием ощутимого преимущества и возможностью использования для повышения эффективности жизнедеятельности» [14, С. 85].

На этом этапе исследования, мы также доказали, что оценка ресурсов психологического образования его реальными потребителями зависит от их возраста: в юности студенты преимущественно ориентированы на формальные признаки и когнитивное освоение профессиональной деятельности, тогда как представители взрослости приоритетно направлены на ее практическую составляющую при расширении диапазона применения пси-

психологических знаний. Лица, получающие психологическое образование в возрасте от 21 до 25 лет преимущественно ориентированы на профессиональную деятельность по новой специальности, а также на развитие рефлексивных способностей с целью познания и более глубокого понимания своей индивидуальности и осуществления коррекции ее проявлений при необходимости. Представители средней взрослости основной целью получения психологического образования считают повышение коммуникативной компетентности, потенциально обуславливающей более глубокое познание других людей, разрешение проблем в семье, построение гармоничных отношений с близким окружением, а также выступающей основанием для совершенствования как специалиста социомического профиля при выполнении основной профессиональной деятельности. Для лиц поздней взрослости психологическое образование выступает средством разрешения нормативного кризиса середины жизни, преодоления внутренней пустоты, самосозидания. Профессиональные задачи для этой возрастной группы отходят на второй план, уступая приоритетность социальным контактам, прежде всего, с близкими, родными, а также стремлению оказать им квалифицированную психологическую помощь, что возможно только при специализированной подготовке.

Продолжая исследования сравнительного (студенты: N=64; не студенты: N=91), ретроспективного (N=116) и лонгитюдного (N=27) характера, нами было установлено, что в процессе обучения происходит не только накопление и усиление, но и реализация, как приобретенных знаний и умений, так и измененных, усовершенствованных, благодаря образованию и собственной активности его субъекта, свойств личности [7, 8, 9, 11]. Это позволяет нам расценивать психологическое образование уже с позиции актуализированного, подкрепляя определение Н.Е. Водопьяновой, раскрывающее ресурсы как актуализированные знания, умения, навыки, способности, качества, модели поведения. При этом, основными атрибутами ресурсов автор считает мотивацию, значимость, осознанность и целенаправленность их накопления и использования [4]. Обобщенный вывод этого этапа исследования таков: субъектов психологического образования зрелого возраста отличает высокий уровень адаптационного потенциала и доминирование проактивных стратегий совладания с жизненными трудностями, а также более высокий уровень самоактуализации, проявляющийся в ярко выраженной субъектной позиции, стремлении к реализации собственных целей, убеждений, принципов на фоне уважительного отношения к себе и окружающим, чувствительности к их эмоциональным и личностным проявлениям, готовности оказать необходимую поддержку и проявить гибкость, нестандартность собственного поведения. Кроме того, в процессе получения психологического образования ресурсы его субъекта зрелого возраста не только актуализируются в разных сферах жизнедеятельности, но и усиливаются, обеспечивая повышение общего индекса ресурсности личности, позитивную динамику самосознания, а также положительные

изменения в эмоциональной, регулятивной, познавательной и коммуникативной сферах личности.

Таким образом, психологическое образование способно выступать для взрослого человека ресурсом разного уровня, последовательно запуская цепочку превращения потенциального в актуальное, а затем и актуализированное. Следующая исследовательская задача, стоящая перед нами – определение ресурсной структуры психологического образования, предварительно включающей мотивационно-побудительный, операционально-деятельностный и личностный компоненты, требующие дальнейшей детализации, содержательного наполнения и анализа.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Артемьева Т.И. Психология способностей и всестороннее развитие личности // Принцип развития в психологии. – М.: Изд-во «Наука», 1978. С. 142–154.
3. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 67–73
4. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
5. Дементий Л.И., Маленов А.А. Психологические знания как ресурс развития личности специалиста социомического профиля // Вестник Омского университета. 2012. № 3 (65). С. 283-288.
6. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
7. Маленов А.А. Взаимосвязь проактивного копинга и уровня самоактуализации субъектов психологического образования зрелого возраста /А.А. Маленов // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Международ. науч. конф. Кострома, 22–24 сент. 2016 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. Т. 1. С. 346-349.
8. Маленов А.А. Взаимосвязь уровня самоактуализации и адаптационного потенциала взрослых людей при получении психологического образования// Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материалы третьего международного симпозиума /Ответственные редакторы: М.А. Холодная, Г.В. Ожиганова. - Труды Института психологии РАН. Издательство: Институт психологии РАН, 2016. С. 169-174.
9. Маленов А.А. Влияние психологического образования на уровень самоактуализации студентов зрелого возраста // Всероссийская весенняя психологическая сессия [Электронный ресурс]: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б. и.], 2017. С. 175-178.
10. Маленов А.А. Ресурсы психологического образования в зрелом возрасте: факторный подход // Психология обучения. 2013. №7. С. 115-131
11. Маленов А.А., Маленова А.Ю. Потенциальные и актуальные копинг-ресурсы субъектов психологического образования зрелого возраста // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 978-984
12. Петрова Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Кострома, 2008. 25 с.
13. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома: КГУ им.Н. А. Некрасова, 2013. 386 с.

14. Хазова С.А., Дорьева Е. А. Ресурсы субъекта: теория и практика исследования. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. 230 с.

Malenov A.A. Psychological education at mature age: resource model

Abstract. The fact that psychological education acts as a resource of the personality doesn't raise doubts. Opened, at the same time, there are following questions: what structure of this resource whether his-level organization is possible, whether there is a dependence of these parameters on age of the subject. The analysis of numerous sources on a problem of resources has allowed not only to set her pronounced cross-disciplinary status, but also to reveal a number of terminological contradictions: despite substantial similarity of definitions, everyone has the basic foreshortening emphasized by the author. At a projection of resource model to area of psychological education to us the introduction of the following descriptors supported with a number of the empirical cuts which are carried out on the different target groups representing the maturity period seems important: the potential, actual, actualized resource. Studying of potential consumers of psychological education (N=155), has confirmed that, even being "outside", outside concrete educational professional activity, adults note her resource character. Several research cuts on the students of faculty of psychology Dostoyevsky Omsk State University aged from 21 up to 50 years (N=246) have shown that potential resources turn into the status relevant, that is are realized and collect for further use in different vital spheres. Thanks to researches comparative (students: N=64; not students: N=91), retrospective (N=116) and longitudinal (N=27) characters, by us it has been established that in the course of training there is not only an accumulation and strengthening, but also realization, both the acquired knowledge and skills and changed improved thanks to education and own activity of his subject, properties of the personality. It allows us to regard psychological education already from a position of actualized. Thus, psychological education is capable to act for the adult as a resource of different level, consistently starting a chain of transformation potential in actual, and then and actualized.

Key words: psychological education, mature age, the potential, actual, actualized resource.

Психологическая культура в профессиональной служебной деятельности как фактор профессионального развития личности

Пашкин С.Б.,

профессор кафедры психологии профессиональной деятельности, доктор педагогических наук, Институт психологии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: sergejppashkin@mail.ru

Аннотация. В докладе говорится о психологической культуре как сложном интегративном образовании, процессе, свойстве, состоянии и явлении в структуре общей культуры. Развитие психологической культуры представляет собой системный научно-обоснованный процесс генезиса цивилизации. В стенах вуза особое значение придается подготовке специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность в современном обществе. В государственных образовательных стандартах определены соответствующие компетенции для разных направлений и специальностей будущих выпускников. К составляющим психологической культуры относятся психологическая культура личности, психологическая культура социума, психологическая культура деятельности. Все составляющие находятся в диалектическом единстве, взаиморазвитии, дополнении и проявлении. Поэтому в стенах вуза необходимо уделять воспитанию и развитию всех вышеназванных компонентов. Психологическая культура подлежит ди-

агностике, обучению, воспитанию, формированию, развитию, коррекции, консультированию, совершенствованию. Формирование и развитие психологической культуры (на примере субъектов образовательного процесса) проходит поэтапно: знания, умения, навыки, профессионально-важные и социально-значимые качества, компетенции психолого-педагогическое мастерство психолого-педагогическая культура. Результаты становления психологической культуры: позитивные изменения в отношении человека к себе и миру (к природе, другим людям, культуре своего народа, к труду); воспроизведение нравственных форм поведения; гармонизация эмоциональной сферы; повышения чувства ответственности; повышения чувства эмпатии; повышение уровня интернальности; расширение диапазона психических процессов (ощущения, восприятия, памяти, внимания, образного мышления); изменение экологического сознания; успешное прохождение социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: личность, психологическая культура, профессиональная деятельность, развитие, поэтапность.

Проблема психологической культуры, ее содержания и проявления в профессиональной служебной деятельности как никогда актуальна в современных условиях. Процессы глобализации, информатизации, урбанизации, массовых демографических переселений и многие другие порождают массу сопряженных проблем, в том числе организации гармоничного межкультурного взаимодействия. Одним из выходов для решения последней видится в поднятии уровней общей культуры в целом и психологической в частности современной цивилизации. Психологическая культура - сложное интегративное образование, процесс, свойство, состояние и явление в структуре общей культуры. Развитие психологической культуры – системный научно-обоснованный процесс генезиса цивилизации. Доклад является логическим продолжением наших предыдущих работ [3, 4, 5, 6, 7, 8,9]. В сегодняшнем своем докладе мне хотелось бы акцент развития психологической культуры перенести в стены высшего учебного заведения.

В стенах вуза особое значение придается подготовке специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность в современном обществе. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования определены соответствующие компетенции для разных направлений и специальностей подготовки будущих выпускников. И если в стандарте 3+ речь идет о формировании общекультурных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций, то в стандарте 3++ - об универсальных, общепрофессиональных и профессиональных, причем последние выбираются из предложенных ФГОС сопряженных (близких по решению специализированных задач) основных профессиональных образовательных программ в соответствии со спецификой подготовки выпускников вуза. То есть речь идет об универсализации формирования компетенций выпускников, подготовке их к творческой деятельности. В таких условиях психологическая культура специалиста как никогда значима в его профессиональной (в том числе служебной) деятельности.

К составляющим психологической культуры мы относим:

- психологическую культуру личности;

- психологическую культуру социума;
- психологическую культуру деятельности.

Таким образом, логично предположить, что концепция универсализации формирования компетенций как никогда лучше подходит для психологической культуры.

Далее поговорим о модели психологической культуры. В ней присутствуют компоненты, их основные показатели и уровни проявления:

1. Компоненты (когнитивный, эмоционально-оценочный, процессуально-деятельностный, ценностно-смысловой).

2. Основные показатели (отношение к себе, отношение к другим, отношение к природе, отношение к культуре).

3. Уровни проявления (психологическая грамотность, аутопсихологическая компетентность, социально-психологическая зрелость).

Все составляющие находятся в диалектическом единстве, взаиморазвитии, дополнении и проявлении. Поэтому в стенах вуза необходимо уделять воспитанию и развитию всех вышеназванных компонентов.

Психологическая культура подлежит диагностике, обучению, воспитанию, формированию, развитию, коррекции, консультированию, совершенствованию.

Формирование и развитие психологической культуры (на примере субъектов образовательного процесса) проходит поэтапно. Вначале идут знания, умения, навыки, профессионально-важные и социально-значимые качества, компетенции, затем психолого-педагогическое мастерство, и далее формируется психологическая (психолого-педагогическая) культура.

В результате становления психологической культуры появляются такие новообразования и их проявления, как:

- позитивные изменения в отношении человека к себе и миру (к природе, другим людям, культуре своего народа, к труду);
- воспроизведение нравственных форм поведения;
- гармонизация эмоциональной сферы;
- повышения чувства ответственности;
- повышения чувства эмпатии;
- повышение уровня интернальности;
- расширение диапазона психических процессов (ощущения, восприятия, памяти, внимания, образного мышления);
- изменение экологического сознания;
- успешное прохождение социально-психологической адаптации.

Рассмотрим процесс воспитания и развития психологической культуры специалиста на примере высшего учебного заведения. Конечно, в одном докладе нельзя осветить весь комплекс проблем, стоящих перед вузами. Остановимся лишь на формировании творческого начала у обучающихся.

Для повышения качества подготовки будущих выпускников к профессиональной деятельности необходимы разработка и внедрение новых междисциплинарных интегративных дисциплин. Этому может способствовать создание системы общеуниверситетских конвергенционных элективных курсов.

Вместе с тем, приходя на работу по полученной специальности, молодой специалист часто попадает в «зоны неопределенности», когда полученные знания, навыки, умения, компетенции, полученные в вузе, «не работают». Требуется творческое их осмысление и применение. Здесь можно говорить о формировании транспрофессиональных и метакомпетенций [5].

Метакомпетенции рассматриваются как надстроечный механизм над полученными компетенциями, как способность и готовность творчески применять последние на практике, формировать у себя новые алгоритмы (часто нетрадиционные) их функционирования в профессиональной деятельности. Поэтому важно на этапе обучения в вузе сформировать навыки рефлексии, то есть способности к самоанализу, самоконтролю, критической оценке своей деятельности, уровню полученных и применяемых знаний, навыков и умений, их достаточности, антиципации результатов.

Достижение видится в развитии всех компонентов психологической культуры личности (психологическая грамотность и компетентность, рефлексивно-перцептивный, когнитивный, эмоционально-чувственный, ценностно-смысловой, коммуникативный, регулятивный и поведенческий компоненты [6, с.82-83]) и ее деятельности (организационные, информационные, коммуникативные и интеллектуальные составляющие, а также специфика отдельных видов деятельности (прежде всего профессиональной), возникающих при этом проблем, закономерностей, правил, критериев, эффектов и условий повышения эффективности [4]).

В набор рефлексивных творческих заданий входят: формирование студентом портфолио (по отдельным предметам и общее), решение ситуационных профессиональных задач (деловые игры, мастер-классы, круглые столы, мозговые штурмы, диспуты, дискуссии, дебаты, обучающие тесты, разбор проблемных ситуаций и др.), интерпретация результатов выполненных заданий и полученных в ходе экспериментов данных, самостоятельное нахождение и разработка проблем будущей профессиональной деятельности, учебно-плановая и инициативная научно-исследовательская работа.

Портфолио собирается на всем протяжении обучения и включает самопрезентации (в том числе резюме, мотивационные письма и эссе), коллектор (набор) научных, учебных и методических материалов (рефератов, курсовых работ, отчетов, анкет, листов наблюдений, самоконтроля и самооценки, протоколов экспериментов, выступлений на конференциях и занятиях, составленные глоссарии по дисциплинам и др.), достижений (грамоты, дипломы, благодарности, гранты, отзывы, знаки отличий, собственные публикации и др.).

Проверка развития метакомпетенций осуществляется в ходе текущих и рубежных контролей, промежуточных и итоговой государственной аттестации.

Перевод государственной итоговой аттестации на стандарт 3++ предполагает государственный итоговый экзамен проводить в три последовательных этапа: тестовый (на оценку остаточных знаний по дисциплинам), традиционный (ответ на экзаменационный билет и решение практической ситуационной задачи) и защита портфолио (достижений студента за период обучения).

Проведя весь комплекс вышеназванных мероприятий в стенах вуза, сформировав психологическую культуру творческой личности выпускника, мы можем говорить о решении поставленных перед учебным заведением задач. В дальнейшем при организации самостоятельной профессиональной (служебной) деятельности молодой специалист более зрело будет планировать и проводить последнюю, качественно решать стоящие перед ним задачи, образцово исполняя функциональные обязанности.

Второй составляющей процесса выступает формирование психологической культуры социума (на примере вуза – это учебная группа, факультет, институт, университет в целом). Рассматривается через культуру социально-психологических явлений:

- мнений;
- традиций;
- взаимоотношений;
- настроений;
- конформизма (нонконформизма);
- лидерства и руководства;
- соперничества;
- эмпатии;
- авторитета;
- самоутверждения;
- групповых санкций;
- группового давления;
- групповых норм и ценностей;
- других социально-психологических явлений.

На данное направление деятельности должны быть направлены усилия всего профессорско-преподавательского состава, кураторов, воспитателей. Студенты должны быть включены во все общественно-политические, воспитательные и иные мероприятия, проводимые как в масштабе города, так и в границах вуза. При этом формируется культура поведения и деятельности людей в организации, составляя организационную культуру последней.

Психологическая культура деятельности предстает перед нами в виде составных частей:

- целей;
- средств;
- результата;
- процесса.

Она может быть представлена и через психологическую культуру отдельных видов деятельности:

- учебной;
- познавательной;
- коммуникативной;
- специфически-профессиональной (педагогической, служебной и др.);
- повседневной, в т.ч. бытовой;
- исследовательской;
- других видов деятельности.

Формируя и воспитывая психологическую культуру отдельных видов деятельности необходимо вспомнить о научной организации труда, его эргономических показателях. В высшем учебном заведении вся система подготовки специалистов должна быть непосредственно под это «заточена».

Таким образом, процесс формирования психологической культуры личности, социума и деятельности является сложным интегративным процессом, требующим от персонала вуза и самих обучающихся творческого подхода, высокой ответственности и постоянного внимания к данному процессу. Развитая психологическая культура может служить базисом, фундаментом, отправной точкой последующих успехов молодых специалистов в предстоящей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Егорова Т.Е. Психологическая культура: теоретический анализ и практика становления: Монография. Н.Новгород: Изд-во ВВАГС, 2006. 253 с.
2. Егорова Т.Е. Теоретико-методологические основания исследования психологической культуры и ее становления в российском обществе//Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 215-летию Герценовского университета. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
3. Пашкин С.Б., Галицын К.Н. Культура информационной деятельности обучающегося вуза / Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулева. СПб., 2017. 139 с.
4. Пашкин С.Б., Румянцева П.В. О психологизации культуры информационной деятельности студентов // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: Сборник научных статей по материалам международной научной конференции 1-12 апреля 2017 года. СПб.: Издательство РГПУ им А.И. Герцена, 2017. С. 140-144.
5. Пашкин С.Б., Семикин В.В., Минко А.Н. Развитие метакомпетенций студентов (курсантов) на основе применения рефлексивных творческих заданий//Современное состояние психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 августа 2015 г., г. Уфа). Уфа: АЭТЕРНА, 2015. С. 116-

118.

6. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека. СПб.: Изд-во «Союз», 2002.

7. Семикин В.В., Пашкин С.Б. Психологическая и педагогическая культура преподавателя высшей школы: конвергенция понятий и путей развития // VII Санкт-Петербургский конгресс «Профессиональное образование, наука, инновации в XXI веке». 27-28 ноября 2013 года. Сборник трудов. СПб.: РИЦ Национального минерально-сырьевого университета «Горный», 2013. С. 277-280.

8. Семикин В.В., Пашкин С.Б. Психологическая культура и индивидуальный стиль: развитие через формирование// Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: Материалы IV Всероссийской научно-практической (заочной) конференции. М.: Изд-во Перо, 2014. С. 63-65.

9. Семикин В.В., Пашкин С.Б. Психологическая и педагогическая культура личности будущего профессионала и ее развитие в образовательной среде//Известия Иркутского университета. 2014. №10. С. 80-88.

Pashkin S.B. Psychological culture in professional activity as a factor of personal professional development

Abstract. The report refers to psychological culture as a complex integrative education, process, property, state and phenomenon in the structure of General culture. The development of psychological culture is a system of science-based process of Genesis of civilization. Within the walls of the University, special importance is attached to the training of specialists engaged in professional activities in modern society. The state educational standards define the appropriate competencies for different areas and specialties of future graduates. The components of psychological culture include psychological culture of personality, psychological culture of society, psychological culture of activity. All sostavlyayuschie are in dialectical unity, vzaimoraschetyi, completion and manifestation. Therefore, within the walls of the University it is necessary to pay attention to the education and development of all the above components. Psychological culture is subject to diagnosis, training, education, formation, development, correction, counseling, improvement. The formation and development of psychological culture (on the example of the subjects of the educational process) takes place in stages: knowledge, skills, professionally important and socially significant qualities, competence of psychological and pedagogical skills of psychological and pedagogical culture. The results of the formation of psychological culture: positive changes in the attitude of man to himself and the world (to nature, other people, the culture of his people, to work); reproduction of moral forms of behavior; harmonization of the emotional sphere; increasing the sense of responsibility; increasing the sense of empathy; increasing the level of internality; expanding the range of mental processes (feeling, perception, memory, attention, creative thinking); changing environmental consciousness; successful passage of socio-psychological adaptation.

Keywords: personality, psychological culture, professional activity, development, phasing.

Анализ развития самопознания студентов-психологов

Фельдман И.Л.,

заведующая кафедрой психологии, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», Тула, Россия, inessa-feldmam@mail.ru

Аннотация. В статье дается обоснование понятий «личностное самопознание» и «профессиональное самопознание». Автором отмечается, что изучение самопознания идет в двух направлениях — изучение результативного и процессуального аспектов самопознания. В статье в теоретическом плане раскрываются общие и специфические закономерности и особенности самопознания. С помощью адаптированной нами для студентов- психологов методики диагностики профессионального самопознания Н.Г. Рукавишниковой было проведено исследование на выборке студентов-бакалавров направления «Психология» со 2-го по 4-ый курсы. Фельдман И.Л. проанализировано осознание студентами цели психологической деятельности, осознание мотивов выбора психологической профессии, осознание социальной значимости психологической профессии, осознание динамики мотивов психологической деятельности, профессиональный эталон, удовлетворенность успехами в овладении психологической профессией, а также стремление к профессиональному самопознанию и саморазвитию. При анализе результатов эмпирического исследования выявлено, что существуют динамика в развитии личностного и профессионального самопознания у студентов-психологов со 2 по 4 курс. Показано, что во время учебы происходит познание и раскрытие своих внутренних ресурсов и своего образа «Я» у студентов-будущих психологов. Стремление к профессиональному самопознанию и саморазвитию увеличивается с 1 по 4 курс, так как проводится самоанализ личности и деятельности с психологической точки зрения, студент стремится приобретать новые знания и развивать в себе умения и качества личности, недостающие для работы психолога. Показано, что ответственное отношение к прохождению психологической практики, рассмотрение ее в качестве обязательного условия подготовки к будущей профессии является одним из важных условий самопознания студента- психолога.

Ключевые слова: личностное самопознание, профессиональное самопознание, студенты- психологи, цели, мотивы, значимость профессии психолога, профессиональный эталон.

Проблема познания себя наиболее актуальна в студенческом возрасте, когда происходит профессиональное развитие. Для студента-психолога самопознание выступает основой познания себя как субъекта деятельности и общения, построением и коррекцией образа Я психолога.

«Личностное самопознание – это процесс познания себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных и интеллектуальных особенностей, отношений с другими, поведенческих характеристик, осуществляемый как во внешнем, так и во внутреннем мире» [4, с. 23].

«Изучение самопознания идет в двух направлениях — изучение результативного и процессуального аспектов самопознания. Результативный подход связан с анализом итоговых продуктов самопознания, которые выражаются в построении представления о себе (образ «Я», Я-концепция). Большинство ученых этого направления пытаются искать различные виды образов Я, классифицировать их, либо направляют свои усилия на поиск «измерений» (содержательных параметров) этого образа» [4, с. 23].

Процессуальный аспект самопознания предполагает изучение источников, механизмов, приемов и уровней развития самопознания. Самопознание как процесс проявляется в непрерывном движении от одного знания о себе к другому знанию, его уточнению, углублению, расширению и т.д. Этот аспект проблемы самопознания на сегодняшний день изучен меньше.

В психологической литературе неоднократно подчеркивалась необходимость изучения, наряду с общими принципами и закономерностями развития самопознания личности, развитие профессионального самопознания, то есть осознания себя личностью в профессиональной деятельности.

В своем исследовании мы берем за основу определение Н.Г. Рукавишниковой: «Профессиональное самопознание – процесс постепенного осознания человеком особенностей собственной личности как субъекта профессиональной деятельности, результатом которого является формирование профессиональных аспектов «образа Я»» [3, с. 6].

Без самопознания невозможно развитие личности, а начало становления человека как профессионала происходит именно в студенческие годы. К серьезным проблемам в профессиональной деятельности может привести, если трудности, которые могут возникнуть в этом процессе не будут вовремя выявлены и решены. Все это определяет актуальность данной темы.

«В качестве основных функций личностного самопознания субъекта нами выделены и рассматриваются: адаптационная, аналитическая, эмоционально-оценочная, мотивирующая, регулирующая, интегрирующая. Функции личностного самопознания многообразны и взаимосвязаны, их система определяет особенности самопознания субъекта» [5, с. 54-58].

Самопознание имеет свои закономерности развития и структуру. Основными составляющими личностного и профессионального самопознания являются: самонаблюдение, самоанализ, рефлексия, самооценка, самопрогнозирование, самокритика. [5].

К наиболее общим закономерностям самопознания относятся:

- степень осознанности-неосознанности;
- целенаправленность самопознания как осознанного процесса;
- разная насыщенность самопознания на различных этапах жизненного пути;
- принципиальная незавершенность самопознания.

Результатами самопознания по мнению В.Г. Маралова являются «система знаний о себе, объединенная в доступную для осознания Я – концепцию, и система самоотношения: личностная идентичность, самопринятие, самоуважение, чувство собственной компетенции» [2, с. 10].

Выборкой для проведения исследования явились 67 студентов-бакалавров направления «Психология» ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет» со 2-го по 4-ый курсы в возрасте от 18 до 21 года женского и мужского пола.

Эмпирическое исследование было проведено по адаптированной нами для психологов методике диагностики профессионального самопознания Н.Г. Рукавишниковой [6, с. 164-166].

В результате мы получили, что лучше всего цель психологической деятельности осознают студенты 4-го курса (78% положительных ответов). Она для них состоит в том, чтобы стремиться к профессионализму, достижению мастерства; содействовать проявлению индивидуальности клиента, достижению им инсайта и развитию его личности; оказать первичную помощь клиенту, а дальнейшие консультации назначать только в случае необходимости. А осознание цели психологической деятельности студентами 2-го и 3-го курсов находится на одинаковом и чуть менее значимом уровне выраженности (67% положительных ответов).

Осознание мотивов выбора психологической профессии к 4-му курсу немного снижается (69% положительных ответов), а любовь к психологии, мнение о том, что из них получится хороший психолог, и мечта с детства стать психологом, представлено на одинаковом уровне у студентов 2-го и 3-го курсов (72% положительных ответов)

Осознание мотивационного потенциала профессии, который заключается в том, чтобы расширять круг знаний, чувствовать собственную необходимость людям в плане оказания им психологической помощи, а также удовлетворении высших человеческих потребностей – в росте, развитии и совершенствовании собственной личности является равнозначным для студентов 2-го и 3-го курсов (71% положительных ответов), а у студентов 4-го курса оно чуть менее значимо (67% положительных ответов).

Осознание социальной значимости психологической профессии в большей мере осознается студентами 4 курса (62%), чем студентами 2 и 3 курсов (59% положительных ответов). У студентов 2 курса самый маленький процент положительных ответов наблюдается именно по данному блоку. Но все испытуемые считают, что психолог несет ответственность за диагностику, коррекцию и психологическую работу с клиентами, при этом психолог оказывает влияние на формирование личности клиента, но не несет полной ответственности за то, каким будет клиент после его консультации.

Осознание динамики мотивов психологической деятельности, проявляющуюся в том, что за годы обучения в вузе отношение большинства испытуемых к профессии психолога улучшилось в связи с пониманием ими того, что они обладают достаточным уровнем психологических умений и способностей, прослеживается у большинства студентов, но у студентов 4-го курса оно менее выражено. Это объясняется кризисом середины обучения, который часто переживают студенты.

Профессиональный эталон лучше всего осознают студенты 3-го курса (82%), далее по степени – студенты 4-го курса (80%) и на третьем месте находятся студенты 2-го курса (78% положительных ответов).

Более всего удовлетворены успехами в овладении психологической профессией безусловно студенты 4-го курса, т.е. «уверены в том, что правильно сделали свой профессиональный выбор и будут получать большое удовлетворение от своего труда; не имели затруднений во время прохождения педагогической практики в организации работы и в общении с людьми; намерены после окончания вуза работать по специальности» [6, с. 164-166].

Большинство студентов 3-го и 4 курса полностью удовлетворены своим профессиональным выбором и считают, что они обладают всеми качествами, необходимыми для успешной работы психолога; после окончания вуза собираются работать по специальности и уверены в том, что будут получать большое удовлетворение от своего труда. Практически все испытуемые во время педагогической практики не испытывали затруднений в организации работы и в общении с людьми. Интересным представляется тот факт, что четверокурсники собираются работать психологами, но не планируют начинать профессиональную деятельность в школе или психологическом центре в ближайшее время. Вероятно, не в последнюю очередь, это объясняется небольшими зарплатами начинающих педагогов-психологов в образовательных учреждениях.

Анализ собственной деятельности и личности, стремление развивать в себе знания, умения, качества личности, которых не хватает им как будущим психологам, преобладание мнения, что психологическая практика поможет лучше подготовиться к будущей профессии, наиболее характерно для студентов 4-го курса. Стремление к профессиональному самопознанию и профессиональному саморазвитию от 2 к 4 курсу постепенно растет. На первом курсе это стремления еще развито недостаточно, так как количество дисциплин психологической направленности у них небольшое.

Таким образом, при анализе результатов эмпирического исследования выявлено, что существуют динамика в развитии личностного и профессионального самопознания у студентов-психологов со 2 по 4 курс. Показано, что во время учебы происходит познание и раскрытие своих внутренних ресурсов и своего образа «Я» у студентов-будущих психологов. Стремление к профессиональному самопознанию и саморазвитию увеличивается с 1 по 4 курс, так как проводится самоанализ личности и деятельности с психологической точки зрения, студент стремится приобретать новые знания и развивать в себе умения и качества личности, недостающие для работы психолога. Показано, что ответственное отношение к прохождению психологической практики, рассмотрение ее в качестве обязательного условия подготовки к будущей профессии является одним из важных условий самопознания студента-психолога.

Литература:

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей. Монография. М.: Изд-во ООО «ПКЦ Альтекс», 2012. 488 с.

2. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 256 с.
3. Рукавишникова Н.Г. Профессиональное самопознание студентов педагогического вуза. Дис. канд. психол. наук. М., 1999. 202 с.
4. Фельдман И.Л., Агапов В.С., Шайденкова Т.Н. Профессиональное самопознание педагога. Монография.- Тула: Изд-во Тул.гос.пед.ун-та им. Л.Н. Толстого, 2010. 152 с.
5. Фельдман И.Л. Функции самопознания персонала в структуре социального капитала // Вестник МГАДА. 2012. № 3(15) .С. 54-58.
6. Фельдман И.Л. Личностное самопознание будущего специалиста: опыт эмпирического исследования. Монография. Тула: изд-во ТулГУ. 2014. 191 с.

Feldman I.L. Analysis of self-knowledge of psychology students

Abstract. The article considers the definitions “personal self-knowledge” and “professional self-knowledge”. The author specifies that there are two main avenues of research in the study of self-knowledge – those of the resulting and processual aspects. The article reveals common and specific patterns and qualities of self-knowledge in the theoretical aspect. With the help of N.G. Rukavishnikova’s professional self-knowledge diagnostic methods adapted by us for psychology students we conducted a research on the sample group of the second-to-fourth-year Bachelors of Psychology. Feldman I.L. has analyzed realization by the students of the goal of psychological activity, realization of motives of choice of the psychology profession, realization of the social importance of the psychology profession, realization of the motives’ dynamics in psychological activity, professional paragon, complacency with the progress on the way of mastering the psychology profession, as well as aspiration for professional self-knowledge and self-development. The analysis of the results of the empirical study has shown that there is dynamics in the development of personal and professional self-knowledge among the second-to-fourth-year psychology students. It has been proved that cognition, unlocking the internal resources and discovery of the self-identity of the psychology students take place during the period of study. Aspiration for professional self-knowledge and self-development increases from the first to the fourth year as the self-analysis of personality and activity from the psychological perspective is carried out, students aspire to acquire new knowledge and develop skills and qualities of personality necessary to work as a psychologist. It has been shown that a responsible attitude to psychological practice and treating it as an obligatory condition for vocational training is one of the main prerequisites for self-knowledge of psychology students.

Key words: personal self-knowledge, professional self-knowledge, psychology students, goals, motives, importance of the psychology profession, professional paragon.

Раздел 9. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Диагностика клипового мышления: проблемы и перспективы

Алексеева Е.В.,

доцент кафедры психологии развития и образования, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, al-lev@mail.ru

Захарова М.Д.,

студентка Института психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, zakharova.marina.dm@gmail.com

Аннотация. В настоящее время отмечается большой интерес к пониманию и изучению феномена «клипового» мышления. Клиповое мышление можно рассматривать как процесс отражения действительности, характеризующийся алогичностью, фрагментарностью, мозаичностью, высокой скоростью переключения, отсутствием целостной картины восприятия мира. Отмечается, что человек с преобладающим клиповым мышлением неспособен к длительному произвольному вниманию, у него снижены способности к определенным мыслительным функциям и операциям: критическому восприятию информации, рассуждению, формированию выводов, умозаключению на основе объединения каких-либо фактов. Кроме того, как правило, быстрота восприятия образной информации негативно сказывается на ее детализации, что обедняет глубину понимания. Существуют и положительные стороны нового типа мышления. Это, прежде всего, способность к многозадачности, простота сортировки и обобщения информации. Одна из гипотез о причинах появления данного психологического феномена заключается в том, что клиповое мышление, может выступать в роли защитного механизма от информационно-психологических перегрузок. Главной проблемой исследований «клипового» мышления являются трудности диагностики. Экспериментальные методы достаточно трудоемки, а надежных тестовых методик до сих пор не существует. Одним из средств предварительного исследования можно считать метод экспертной оценки, который основывается на наблюдении за субъектами познания и опирается на ряд вопросов, характеризующих элементы «клиповости». На основе критериев проявления клипового мышления нами были разработаны методики экспертной оценки и самооценки, которые будут полезны при изучении феномена клипового мышления, как среди подростков, так и среди субъектов других возрастов. В проведенном затем исследовании были изучены и описаны некоторые когнитивные характеристики современных подростков (быстрота мышления, рефлексивность, когнитивный стиль), в том числе, в связи с вероятной клиповостью мышления. Полученные результаты можно рассматривать как первый этап более глубокого исследования клипового мышления, так как в научном мире до сих пор не достигнуто согласие по поводу того, что такое клиповое мышление и существует ли оно, как отдельный феномен, либо это совокупность определенных признаков.

Ключевые слова: клиповое мышление, когнитивные особенности, экспертная оценка, подростковый возраст.

Интенсивное развитие цифровых технологий, активное внедрение их в образовательный процесс, возможность (и необходимость) пользоваться информационными образовательными ресурсами привело к изменениям не только средств обучения и коммуникации, но и мыслительной деятельности человека. У современного человека, которому приходится обрабаты-

вать большее количество информации за меньший промежуток времени, возникла необходимость трансформации когнитивной деятельности, причем, на достаточно ранних стадиях онтогенеза, что привело к возникновению специфических способов восприятия и переработки информации, получивших название «клипового сознания» или «клипового мышления».

Понятие «клиповости» впервые было введено футурологом Э. Тоффлером. Он рассматривал этот феномен как принципиально новое явление познавательной сферы, которое является одной из составляющих общей культуры восприятия и переработки воздействующей на человека информации [9]. Ф.И. Гиренок предполагает, что понятийное мышление перестало играть важную роль в современном мире: «...происходит замена линейного, бинарного мышления нелинейным...мы в себе воспитали понимание картинок. Мы формировали в себе не понятийное мышление, а, как я его называю, клиповое» [2, с.123].

По мнению Л.Б. Аксенова[1], процесс разделения мышления на «клипы» или «кочки» начался с появлением первых газет, содержащих в себе лишь набор коротких, между собой не связанных текстов, продолжился наложением на смысловую клиповость элементов кинематографической визуализации. А распространение телевидения, интернета и компьютерных технологий, все шире применяющих клиповые приемы подачи информации и построения сюжетных линий, способствовали значительному изменению человеческого сознания. Происходит переориентация потребителей на восприятие образов, звуковых и зрительных, что приводит к снижению осмысленности и рефлексивного характера восприятия. Наблюдение становится приоритетным в сравнении с рассуждением. При этом особенность восприятия у многих людей такова, что в любой момент человек может выйти из воспринимаемого информационного поля, не ощущая при этом какой-либо неоконченности. Становится интересным, не сказывается ли это на изменении некоторых психологических механизмов и закономерностей, например, «эффекта незаконченного действия», выявленного Б.В.Зейгарник.

Отметим характерные негативные и позитивные стороны клипового мышления:

Плюсы

- адаптация к повышенной информационной нагрузке;
- развитие навыков многозадачности, легкость выполнения параллельных дел и действий;
- подстраивание сознания под редко повторяющиеся ситуации
- высокая скорость восприятия информации, которая поступает по разным каналам, и переключения с одной темы на другую;
- простота обобщения, сортировки информации;
- защита от информационных перегрузок;

Минусы

- отсутствие целостной картины мира, мозаичность, алогичность восприятия;
- снижение критичности мышления;
- поверхностный анализ информации;
- трудности понимания и сложность логических построений;
- снижение способности к рассуждению, формулированию выводов, умозаключениям;
- потеря концентрации внимания, снижение произвольности;
- ухудшение долговременной памяти.

Причины изменения мышления современных подростков, на которые ссылается М.В. Телегин [8], связаны с противоречивостью и бессистемностью поступающей информации. Подача информации в СМИ носит фрагментарный характер. Например, музыкальные каналы с клипами; гляцевые журналы, где картинки вытесняют текст; новостные блоки, с минимумом аналитики и т.д. Уходят в прошлое традиционные формы обучения – повторение, упражнение, закрепление, контроль, анализ, работы над ошибками. Современные образовательные программы формируют фрагментарное и бессистемное представление о реальности. Снижается авторитет взрослых, их интересы и способы действий кажутся молодежи устаревшими. Все это подкрепляется несогласованностью поступающей информации из разных источников: школьных программ, телевизионных передач, книг, журналов, из интернет-ресурсов и т.д. Указанные факторы действуют на людей всех возрастов, но их наибольшее влияние наблюдается в детском и подростковом возрасте, так как именно на ранних этапах онтогенеза нарушение темпа мышления встречается значительно чаще.

При попытках выявления структуры клипового мышления исследователи феномена делают акцент на различных содержательных элементах: когнитивный стиль [5; 7], трудности длительной концентрации и снижение аналитических способностей [10], быстрота переключения с одного смыслового фрагмента на другой [11], образность и эмоциональность [12], параллельность обработки нескольких информационных сюжетов и др.

Подавляющее число авторов предлагает описательные характеристики клиповости мышления, предпочитая, в основном, качественный анализ и не ссылаясь на методы диагностики. Исключение составляют попытки использования экспериментальных методов, например, моделирование

ситуации учебной деятельности в студенческой выборке [6], восприятие инструкций и описание картинок школьниками [3], формирование впечатления при разных способах (клиповых или символических) подачи информации [4]. Констатирующий и формирующий эксперимент, являвшиеся одним из главных исследовательских инструментов в 50-60х годах XX века, кажутся достаточно перспективными в исследовании интересующего нас феномена. Однако, они трудоемки, занимают много времени, т.к. предполагают индивидуальную работу с испытуемыми, и в настоящее время имеют довольно ограниченный и не всегда обоснованный стимульный материал. Представляется, что главной трудностью диагностики клипового мышления является проблема соотнесения теоретически выделенных признаков и диагностических средств. Проанализировав статьи, посвященные клиповому мышлению, мы определили критерии, которые легли в основу экспертной оценки (на основе наблюдения) и самооценки (на основе самонаблюдения) клиповости мышления: эмоциональная привлекательность информации, предпочтение визуальной информации, быстрота оценки информации, поверхностность – глубина анализа, ориентация на готовую информацию, многозадачность. Каждый из оценочных листов содержит как минимум пять пунктов.

Здесь представлены примеры некоторых вопросов каждой из анкет.

1. Инструкция для экспертов (учителей): отметьте, какой из двух вариантов лучше характеризует ученика или ученицу.

- Демонстрирует
 - a. осведомленность о различных явлениях;
 - b. понимание сути (осмысленность) явления.
- При подготовке сообщения с привлечением дополнительного материала
 - a. делает «информационный коллаж» из найденных текстов;
 - b. высказывает собственную точку зрения с опорой на найденную информацию.

2. Инструкция для учащихся: отметьте, какой из двух вариантов лучше характеризует Вас.

- Для подготовки к занятию вам необходимо изучить некую статью. При условии, что на оба варианта потратится одинаковое количество времени, вы выберете:
 - a. прочитать готовый анализ статьи с выделенными основными тезисами, при этом надежность источника вам неизвестна;
 - b. прочитать и изучить статью самостоятельно.
- Во время выполнения определенного задания вы:
 - a. концентрируетесь только на задании, больше ни на что не отвлекаясь;
 - b. можете делать несколько дел одновременно (слушать музыку, отвечать на сообщения и пр.).

В проведенном нами исследовании приняли участие педагоги гуманитарных дисциплин и учащиеся 10-х классов Санкт-Петербурга в возрасте 15-17 лет. В сфере образования особенно заметно проявляются негативные характеристики клиповых форм когнитивной стратегий. Некоторые авторы считают, что под влиянием клипового сознания у школьников снижается познавательный интерес и интерес к обучению. У них затруднено формирование смысловых связей, снижена самокритичность, появляется поверхностность в оценке происходящих событий [7; 12]. Данный возраст был выбран для исследования, так как старшеклассники имеют более высокий уровень способности к рефлексии, по сравнению с подростками средней школы, а это обеспечивает надежность результатов самооценки. Также в старшей школе учащиеся имеют больше возможностей для выступления на занятиях, для выражения своего мнения и для подготовки разнообразных заданий, что облегчает процесс оценивания для экспертов-учителей.

Общая оценка уровня клипового мышления складывалась из суммы баллов усредненной экспертной оценки и баллов самооценки, и максимально достигала 10 баллов. Выборка распределилась на 3 примерно равные группы: первая группа – подростки с выраженными признаками клипового мышления (от 7 баллов и выше); вторая группа – группа учеников с невыраженными признаками или отсутствием таковых (4 балла и ниже); третья группа – со средними показателями. В выделенных по результатам первой и второй групп было проведено исследование быстроты, дифференциальности/интегральности мыслительных процессов, рефлексивности, образности/понятийности мышления.

Были выявлены некоторые общие тенденции, которые позволяют судить о специфике мышления современных подростков в целом:

- быстрая переключаемость нервных процессов: от торможения к возбуждению переход происходит без особых проблем;
- эмоциональная насыщенность когнитивных процессов и разобоченность «образа мира»;
- способность к анализу содержания собственной познавательной деятельности, анализу происходящего в актуальной ситуации, предстоящей деятельности и содержания прошлого поведения;
- привязанность к действительности, необходимые для мышления образы представлены в кратковременной и оперативной памяти;
- снижение частоты использования абстрактных понятий и операций;
- нестандартные подходы к решению вопросов и поиску новых вариантов решений для известных типов задач.

Также были выявлены и специфические для каждой из групп особенности мыслительной деятельности:

- подросткам с выраженными проявлениями клипового мышления свойственно оперировать наглядными образами, для них характерна

способность к быстрому переключению нервных процессов и высокая скорость решения задач, что, скорее всего, связано с фрагментарностью обработки информации;

- подростки с низкой выраженностью признаков клипового мышления при анализе информации предпочитают обобщать материал с помощью словесно-логического мышления, они способны увидеть общую картину и умеют пользоваться отвлеченными понятиями, а для целостной направленности обработки информации им не хватает подвижности нервных процессов и требуется больше времени на реализацию идей и принятие решений;
- меньшее количество признаков клиповости или их отсутствие в мышлении подростка означает меньше конкретизации и детализации признаков и в когнитивном стиле подростка, но такие утверждения не всегда справедливы.

Полученные результаты можно рассматривать как первый этап более глубокого изучения проявлений клипового мышления, так как некоторые полученные нами данные, например, касающиеся когнитивных стилей, носят противоречивый характер. Проведенное исследование выявило необходимость операционализации компонентов клиповости и соотнесения их с имеющимся психодиагностическим инструментарием. Перспективным представляется также создание базы стимульных материалов – сопоставимых по объему и качеству информации в визуальном и текстовом предъявлении. Хотя в научном мире до сих пор не достигнуто согласие по поводу того, существует ли клиповое мышление как отдельный феномен либо это совокупность определенных признаков, можно с уверенностью сказать, что мышление современного (в особенности, молодого) человека стало иным.

Литература:

1. Аксенов Л. Б. Влияние клипового мышления на образовательный процесс в вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. №10. С. 320-323.
2. Гиренок Ф.И. Метафизика пата (косноязычие усталого человека). М: Лабиринт, 1995.
3. Грановская Р.М. Люди с клиповым мышлением элитой не станут [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosbalt.ru/piter/2015/03/28/1382125.html>. (дата обращения: 18.09.2018).
4. Исаева, А.Н., Малахова, С.А. «Клиповое мышление»: психологические дефициты и альтернативы (пространственный фокус) // Мир психологии. 2015. № 4 (84). С. 177–191.
5. Микляева, А.В., Безгодова С.А. «Клиповое мышление» в структуре стилевых характеристик познавательной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 223-227.
6. Микляева А.В., Безгодова С.А. Экспериментально-психологическое исследование «клипового мышления»: результаты апробации программы эксперимента // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». 2016. Том 17. С. 59-67.

7. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Науковедение: интернет-журнал. 2014. № 5 (24).
8. Телегин М.В. О сознании и экологических представлениях современных подростков [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/24699.php> (дата обращения: 20.02.2018).
9. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2002.
10. Фельдман А.Б. Клиповое мышление [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ruskolan.com/tolpa/klip.htm> (дата обращения 18.02.2018).
11. Фрумкин, К.Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры //INETERNUM. 2010. № 1. Т.1. С. 26–36.
12. Чиркова Т.И. Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалавриата // Психологическая наука и образование. 2016. Том 8. № 6. С. 45-61.

Alekseeva E.V., Zakharova M.D. Diagnostic clip's thinking: problems and prospects

Abstract. Currently, there is a great interest in understanding and studying the phenomenon of "clip" thinking. Clip thinking is a process of reflection of the reality that characterized by illogicality, fragmentation, mosaicism, high switching speed, lack of an integrated picture of the Word. It is noted that a person with a predominant clip thinking is not capable of long-term arbitrary attention, he has reduced the ability to certain mental functions and operations: critical perception of information, reasoning, formation of conclusions, reasoning based on the Association of any facts. In addition, high speed of perception can negatively affect the details, which decreases the depth of understanding. There are also positive aspects of a new type of thinking. First of all, it is the ability to multitask, easy to sort and summarize information. One of the hypotheses about the causes of this psychological phenomenon is that clip thinking can act as a protective mechanism against information and psychological overload. The main problem of the "clip mentality" is the difficulty of diagnostics. Experimental methods are quite time-consuming, and reliable test methods still do not exist. One of the methods of preliminary research is the method of peer review, which is based on observation of cognition's subjects and is based on a number of issues that characterize the elements of "clip art". On the basis of criteria of manifestation of clip thinking we have developed methods of peer review and self-assessment, which will be useful in the study of the phenomenon of clip thinking, both among teenagers and among subjects of other ages. The study then studied and described some of the cognitive characteristics of modern teenagers (speed of thinking, reflexivity, cognitive style), including in connection with the likely clip-thinking. The results obtained can be considered as the first stage of a deeper study of clip thinking, as in the scientific world there is still no agreement on what clip thinking is and whether it exists as a separate phenomenon or a set of certain features.

Keywords: clip thinking, cognitive features, peer review, adolescence.

Применение техники совместного рисования в психопрофилактической работе с семьями подростков с делинквентным поведением

Беляева С.И.,

доцент, кафедра клинической психологии и психологической помощи института психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена», Санкт-Петербург, Россия. belyaevavsveta@inbox.ru

Аннотация. В статье представлена авторская методика проведения и анализа результатов структурированной невербальной процедуры совместного рисования, а также данные проведенного исследования особенностей взаимодействия матерей и их

делинквентных детей-подростков в процессе выполнения совместной продуктивной деятельности. Данная методика позволяет психологу непосредственно наблюдать процесс практической совместной деятельности подростков и их родителей. Для объективизации наблюдения за процедурой совместного рисования представлен разработанный протокол наблюдения за процессом совместного рисования, где зависимыми переменными являются процесс рисования, который фиксируется в протоколе по критериям последовательности работы, следования инструкции клиентами, наличия зрительного контакта, особенностям взаимодействия во время рисования, а также результат рисования, который фиксируется в протоколе по критериям пространственной организации рисунка, особенностям выбора тематики, удовлетворенности выполненным рисунком, наличию составленного рассказа по рисунку. Анализ поведения исследованных матерей и подростков при выполнении процедуры совместного рисования, позволил систематизировать их реакции в четыре основные категории по каждому из обозначенных выше критериев анализа. Это дало возможность выполнить количественный частотный анализ при сопоставлении полученных результатов в группе исследованных матерей и их детей-подростков с делинквентным поведением, и группе матерей и их социально адаптированных детей-подростков, который показал, что детско-родительские отношения в диадах «мать - делинквентный подросток» нарушены на когнитивном (спорят о последовательности работы, выполняют изолированные рисунки, не объединенные общей тематикой, не могут рассказать о рисунке), эмоциональном (редко поддерживают контакт глаз и менее удовлетворены результатами) и поведенческом (нарушают правила, мать исправляет рисунок подростка, подросток меняет тему рисунка) уровнях. Полученные диагностические данные позволяют не только сформулировать рекомендации по первичной, вторичной и третичной психопрофилактической работе с семьями подростков-правонарушителей, но и определить мишени психопрофилактической работы в каждом конкретном случае, как в направлении семейной психотерапии, так и в индивидуальной поддерживающей психотерапии подростка и его родителей. В работе представлен алгоритм и тематика проведения семейных консультативных встреч в целях коррекции детско-родительских отношений с использованием техники совместного рисования.

Ключевые слова: делинквентные подростки, детско-родительские отношения, психологическая диагностика, техника совместного рисования.

Тема профилактики правонарушений среди подростков в современном обществе не только не теряет своей актуальности, но выходит на первый план среди запросов образовательных учреждений к специалистам-психологам. Многочисленные исследования как отечественных, так и зарубежных ученых в этой области определили ряд детерминант возникновения делинквентного поведения в подростковом возрасте среди которых, в данной статье, будут рассмотрены деструктивные детско-родительские отношения.

Одним из важнейших компонентов исследования детско-родительских отношений является изучение стиля воспитания, реализуемого родителями в отношении их ребенка-подростка. Не менее важной является задача, с одной стороны, изучить, как проявляются эмоционально-личностные характеристики родителей в их стиле воспитания и как, с другой стороны, этот стиль воспитания воспринимается их ребенком-подростком, в какой мере он адекватен, с точки зрения эффективности адаптационного характера воспитательных воздействий. Это определило

цель и задачи настоящего исследования, в том числе – связанные с изучением особенностей взаимодействия матерей и их делинквентных детей-подростков.

В исследовании приняли участие 152 матери и 152 их ребенка-подростка (учащиеся школ г. Норильска). Из них 76 подростков (48 мальчиков и 28 девочек) с делинквентным поведением (состояли в момент исследования на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав за совершенные правонарушения) и 76 подростков (38 мальчиков и 38 девочек) – социально адаптированные (определены посредством экспертной оценки специалистов школ, где обучались данные подростки). Средний возраст участников исследования сопоставимы: возраст матерей подростков с делинквентным поведением – 38,1 лет, матерей подростков с нормативным поведением – 37,9 лет; возраст их детей, соответственно – 15,0 и 15,1 лет [2].

Для выбора методики, которая позволила бы решить выше обозначенную задачу, в пилотажном исследовании были использованы традиционно применяемые для диагностики детско-родительских отношений опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) [5] и «Тест-опросник родительского отношения» (ОРО) [3].

Анализ результатов пилотажного исследования показал, что матери подростков с делинквентным поведением часто дают социально желательные ответы и не обнаруживают, по данным методикам, особенностей (отклонений) в воспитании. При этом, в сопоставляемой группе матерей подростков с нормативным поведением, особенности воспитания по методикам «Анализ семейных взаимоотношений» и «Опросник родительского отношения» выявляются, что позволяет эффективно использовать полученные данные при консультировании мотивированных родителей. Шкала, позволяющая обнаружить факт социально желательных ответов, в данных методиках отсутствует, что ставит под сомнение возможность ее использования для группы матерей подростков с делинквентным поведением, направленных на консультацию к психологу комиссией по делам несовершеннолетних. Поэтому, для изучения особенностей детско-родительских отношений в семьях с делинквентными подростками, была использована экспериментальная техника совместного рисования матери и ее ребенка-подростка [2], в основе которой лежит технология, описанная Г. Смит [4], которую, в свою очередь, можно рассматривать как модификацию методики «Кинетический рисунок семьи» [1]. Основным принципом методики «Кинетический рисунок семьи» заключается в том, что здесь предполагается изображение членов семьи в момент совершения ими каких-либо действий. Технология совместного рисования отчасти базируется на представлениях, послуживших обоснованием создания вышеупомянутой методики, дополняя их тезисом, согласно которому семья, как единая система, является основным элементом психологического исследования и психотерапии.

Оригинальность техники совместного рисования, которая является структурированной невербальной процедурой, заключается в том, что в ней участвуют все члены семьи. Очередность рисования и цвет карандаша участники определяют сами до начала работы. Тему рисунка каждый участник определяет самостоятельно, не обсуждая ее предварительно друг с другом. С момента начала и до окончания рисования участникам правилами запрещается разговаривать. Начало и сам процесс рисования происходит последовательно – участники сменяют друг друга по сигналу психолога, который дает его в сокращающейся временной прогрессии: 30, 25, 20, 15, 5 и 3 секунды. Постепенное сокращение времени рисования повышает интенсивность работы, создает игровую атмосферу и позволяет ослабить сознательный контроль.

Результатом проведения описанной процедуры является создание совместного рисунка – продукта взаимодействий, происходящих между членами семьи. Поскольку каждый из них использует карандаш определенного цвета, на рисунке хорошо видно, кто что рисовал.

Данная методика позволяет экспериментатору проследить процесс практической совместной деятельности матери и ребенка. Помимо этого она предоставляет богатый интерпретационный материал. Качественный анализ полученного рисунка базируется на привлечении известных критериев, применяемых при анализе проективных рисунков: тематические и тональные особенности изображения, композиция и пространственное расположение рисунка, прорисовка, акценты и отсутствие деталей и т.д.

Для настоящего исследования был разработан протокол эксперимента «Совместное рисование матери и ее ребенка-подростка» (таблица 1), где зависимыми переменными являются:

1. Процесс рисования, который фиксируется в протоколе по критериям последовательности работы, следования инструкции испытуемыми, наличия зрительного контакта, особенностям взаимодействия во время рисования.

2. Результат рисования, который фиксируется в протоколе по критериям пространственной организации рисунка, особенностям выбора тематики, удовлетворенности выполненным рисунком, наличию составленного рассказа по рисунку.

Анализ поведения исследованных матерей и подростков при выполнении процедуры совместного рисования, позволил систематизировать их реакции в четыре основные категории по каждому из критериев анализа, что дало возможность выполнить количественный частотный анализ при сопоставлении результатов в группах исследуемых.

В таблице 2 приведены результаты выполнения совместного рисования в диадах матерей и их детей-подростков с делинквентным и нормативным поведением.

Таблица 1.

*Бланк протокола эксперимента «Совместное рисование
матери и ее ребенка-подростка»*

Этапы	Критерии	Реакции
1. Процесс рисования	1. Последовательность работы	1 - договариваются; 2 - определила мать; 3 - определил подросток; 4 - спорят, ни один не хочет начинать.
	2. Следование инструкции	1 - следуют оба; 2 - нарушает мать; 3 - нарушает подросток; 4 - нарушают оба.
	3. Наличие зрительного контакта	1 - смотрят друг на друга; 2 - мать смотрит на подростка, подросток не смотрит на нее; 3 - подросток смотрит на мать, мать не смотрит на него; 4 - не смотрят друг на друга.
	4. Особенности взаимодействия	1 - взаимное дополнение; 2 - мать исправляет рисунок подростка; 3 - подросток изменяет тему; 4 - изолированное рисование.
2. Результат рисования	1. Особенности выбора тематики	1- вместе развивали сюжет рисунка; 2 - основные фигуры изображала мать, подросток дополнял детали; 3 - основные фигуры изображал подросток, мать дополняла детали; 4 - каждый рисовал на свою тему или отрывочны изображения.
	2. Пространственная организация рисунка	1 - пространство разделили поровну; 2 - большую часть листа заняла мать; 3 - большую часть листа занял подросток; 4 - большая часть листа осталась незаполненной.
	3. Удовлетворенность выполненным рисунком	1 - нравится обоим; 2 - нравится подростку, не нравится матери; 3 - нравится матери, не нравится подростку; 4- не нравится обоим.
	4. Рассказ о рисунке	1 - рассказывали оба; 2 - рассказывала, в основном, мать; 3 - рассказывал, в основном, подросток; 4 - не смогли (отказались) рассказать о рисунке.

Таблица 2.

*Результаты выполнения экспериментальной техники
«Совместное рисование матерей и их детей-подростков»*

Характеристики совместного рисования матерей и их детей	Матери и подростки с де- линквентным поведением		Матери и подростки с нормативным по- ведением	
	кол-во пар	%	кол-во пар	%
Последовательность работы				
Договариваются	0	0	33	43,4
Определила мать	18	23,7	25	32,9
Определил подросток	20	26,3	17	22,4
Спорят, ни один не хочет начинать	38	50,0	1	1,3
$\chi^2 = 69,4$ $p < 0,001$				
Следование инструкции				
Следуют оба	1	1,3	70	92,2
Нарушает мать	31	40,8	2	2,6
Нарушает подросток	13	17,1	3	3,9
Нарушают оба	31	40,8	1	1,3
$\chi^2 = 126,8$ $p < 0,001$				
Наличие зрительного контакта				
Смотрят друг на друга	4	5,3	72	94,8
Мать смотрит на подростка	24	31,6	1	1,3
Подросток смотрит на мать	21	27,6	3	3,9
Не смотрят друг на друга	27	35,5	0	0
$\chi^2 = 122,5$ $p < 0,001$				
Особенности взаимодействия				
Взаимное дополнение	14	18,4	69	90,8
Мать исправляет рисунок подростка	17	22,4	2	2,6
Подросток изменяет тему	16	21,0	4	5,3
Изолированное рисование	29	38,2	1	1,3
$\chi^2 = 81,6$ $p < 0,001$				
Особенности выбора тематики				
Вместе развивали сюжет рисунка	4	5,3	46	60,5
Основные фигуры изображала мать	27	35,5	11	14,5
Основные фигуры изображал подросток	5	6,6	18	23,7
Каждый рисовал на свою тему	40	52,6	1	1,3
$\chi^2 = 86,5$ $p < 0,001$				
Пространственная организация				
Пространство разделили поровну	16	21,1	47	61,8
Большую часть листа заняла мать	22	28,9	10	13,2
Большую часть листа занял подросток	15	19,7	15	19,7
Большая часть листа осталась пустой	23	30,3	4	5,3
$\chi^2 = 33,1$ $p < 0,001$				

Удовлетворенность рисунком				
Нравится обоим	3	3,9	72	94,8
Нравится подростку, не нравится матери	35	46,1	1	1,3
Нравится матери, не нравится подростку	25	32,9	2	2,6
Не нравится обоим	13	17,1	1	1,3
$\chi^2 = 125,4$	$p < 0,001$			
Рассказ о рисунке				
Рассказывали оба	3	3,9	58	76,3
Рассказывала в основном мать	22	29,0	7	9,2
Рассказывал в основном подросток	27	35,5	11	14,5
Не смогли (отказались) составить рассказ	24	31,6	0	0
$\chi^2 = 88,1$	$p < 0,001$			

Из таблицы 2 можно увидеть, что по всем исследованным характеристикам совместного рисования между парами матерей и их детей-подростков с делинквентным и нормативным поведением имеются высоко значимые статистические различия.

При определении последовательности работы 43,4% матерей и социально адаптированных подростков договариваются, в то время как 50% пар сопоставляемой группы спорят. Следуют инструкции, устанавливают зрительный контакт и дополняют рисунки друг друга 92,1%, 94,7% и 90,8%, соответственно, матерей и социально адаптированных подростков, тогда как таких вариантов среди делинквентных подростков и их матерей – 1,3%, 5,3% и 17,1%, соответственно. Большая часть социально адаптированных подростков и их матерей вместе развивали сюжет рисунка (60,5%), пространство листа делили поровну (61,8%), были удовлетворены результатом рисования (94,7%) и вместе составили рассказ о рисунке (76,3%). В парах делинквентных подростков и их матерей, чаще каждый рисовал на свою тему или отрывочные изображения (52,6%), большая часть листа оставалась незаполненной (30,3%), матери не нравились результат рисования (63,2%), рассказывал о рисунке чаще подросток (35,5%) и в 31,6% случаев они не смогли (отказались) рассказать о своем рисунке. Это показывает наличие проблем (неумение, нежелание делать что-то вместе) при взаимодействии матерей и их детей-подростков с делинквентным поведением.

Отдельно были сопоставлены показатели взаимодействия в процессе выполнения совместной деятельности матерей и их детей-подростков с дифференциацией последних по полу [2], где было выявлено, что взаимодействие между матерями и делинквентными девочками носит более конфликтный характер, чем между ними и делинквентными мальчиками. Как дочери, так и матери при взаимодействии чаще склонны вступать в открытую конфронтацию, занимать более критичную и непримиримую позицию, чем при взаимодействии в диадах мать-сын.

В соответствии с результатами исследования, в целях коррекции детско-родительских отношений была проведена семейная психологиче-

ская коррекционная работа, в ходе которой предлагалось в течение нескольких консультативных встреч выполнять совместные рисунки по выше обозначенным правилам техники совместного рисования с последующей рефлексией на следующие темы: первая тема – «Семья», а далее в индивидуальном порядке: «Взаимопонимание», «Поддержка», «Доверие», «Уважение», «Любовь», «Наше будущее». В завершении тема – «Наша семья» (на каждой встрече отрабатывалась только одна тема). Анализ результатов проведенной коррекционной работы показал позитивные изменения детско-родительских отношений в семьях с делинквентными подростками.

Таким образом, результаты выполнения техники совместного рисования в диадах «мать – делинквентный подросток», полученные в ходе обозначенного исследования [2], позволили не только определить мишени психологической коррекции, но и разработать тематику консультаций.

Литература:

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. : пер. с англ. СПб.: Питер, 2005.
2. Беляева С.И. Клинико-психологические особенности матерей делинквентных подростков: дис. ... канд. психол. Наук. СПб., 2015.
3. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
4. Смит Г. Техника совместного рисования. // Игровая семейная психотерапия / под ред. Ч. Шеффера. СПб: Питер, 2001.
5. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2010.

Belyaeva S.I. The use of joint drawing techniques in psycho-preventiv work with families of adolescents with delinquent behavior

Abstract. The article presents the author's methodology for conducting and analyzing the results of a structured non-verbal joint drawing procedure, as well as data on the study of the interaction between mothers and their delinquent adolescent children in the process of performing joint productive activities. This technique allows the psychologist to directly observe the process of practical joint activity of adolescents and their parents. To objectively monitor the joint drawing procedure, a developed protocol for monitoring the joint drawing process is presented, where the dependent variables are the drawing process, which is recorded in the protocol according to the sequence of work criteria, the instructions of the clients, the presence of eye contact, the interaction features during the process of drawing, and the drawing result, which is fixed in the protocol and based on the criteria of spatial organization of the picture, specifics of the choice of subjects, contentment with the result, presence of the story adapted from the picture. Analysis of the behavior of the studied mothers and adolescents in the process of joint drawing allowed to systematize their reactions into four main categories based on the above mentioned criteria for analysis. This made it possible to perform a quantitative frequency analysis when comparing the results obtained in the group of mothers studied and their adolescent children with delinquent behavior and a group of mothers and their socially adapted adolescent children who showed that the child-parent relations in “the mother-delinquent adolescent” dyads are disordered on the cognitive (they argue about the sequence of work, carry out isolated drawings that are not united by a common theme, can't narrate about the drawing), emotional (they rarely maintain eye contact and are less satisfied with the

results) and behavioral (violate the rules, the mother corrects the picture of the adolescent, the teenager changes the theme of the drawing) levels. The obtained diagnostic data allow not only to formulate recommendations on primary, secondary and tertiary psycho-preventive work with families of juvenile delinquents, but also to determine the targets of psychoprophylactic work in each specific case, both in the direction of family psychotherapy and in individual supportive psychotherapy of the adolescent and his parents. The paper presents the algorithm and subjects for family consultative meetings in order to correct the child-parent relationship using the technique of joint drawing.

Keywords: delinquent teenagers, child-parent relationship, psychological diagnostics, joint drawing techniques.

Формирование личности профессионала в рамках деятельности психологического центра вуза

Василенко Т.Д.,

декан факультетов клинической психологии, социальной работы, экономики и менеджмента, заведующий кафедрой общей и клинической психологии, профессор, ФГБЦУ ВО «Курский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации», tvasilenko@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с возможностями участия в становлении личности будущего профессионала такой структуры в высшем учебном заведении, как психологический центр. Обсуждаются цели и задачи, стоящие перед ВУЗом в целом и психологическим центром, в частности, связанные с формированием полноценной и гармонично развитой личности будущего профессионала. Для успешного формирования личности специалиста в высшей школе необходимо: целенаправленно организовывать эту работу с учетом профиля вуза, года обучения и т.д.; воздействовать на мотивацию студентов к получению выбранной ими профессии; анализировать изменения уровня развития отдельных личностных качеств студента, а также степени их профессиональной подготовленности, социальной активности. На примере работы психологического центра Курского государственного медицинского университета продемонстрирован опыт решения как исследовательских, так и практических задач. Приводятся обобщенные результаты многолетнего исследования учебной мотивации, профессиональной направленности, психологических компетенций, психологических аспектов склонности к зависимостям студентов, личностных и социально-психологических факторов формирования мотивации к здоровому образу жизни, социально-психологических факторов предотвращения коррупционного поведения в студенческой среде, психологической удовлетворенности, субъективной успешности студентов (объем выборки составил 1850 человек, в выборку вошли студенты различных факультетов и курсов Курского государственного медицинского университета). В рамках консультативной службы анализируется работа с такими аспектами учебной деятельности студента ВУЗа как: развитие профессионально важных качеств личности, адаптация студентов младших курсов, разрешение конфликтов, работа с ресурсами. В статье представлены авторские модели психологической удовлетворенности учебной деятельностью студента ВУЗа, представлений о здоровом образе жизни, антикоррупционных установок, а также модели психологических воздействий, направленных на повышение психологической удовлетворенности и укрепление ресурсов личности. Представленные в статье материалы могут рассматриваться как вариант системной организации психологического сопровождения стартовых этапов профессиональной карьеры.

Ключевые слова: учебная мотивация, профессиональная направленность, психологическая удовлетворенность, субъективная успешность.

Статья 27 федерального закона «Об образовании» предусматривает в структуре образовательной организации психологические службы, обеспечивающие социальную адаптацию, статья 34 предусматривает академическое право обучающихся на получение психологической помощи. Психологическая служба в вузах, как правило, включает следующие консультативные услуги: услуги, связанные с определением индивидуальных особенностей студентов; услуги, имеющие отношение к развитию студентов (познавательному, нравственному, эмоциональному, социальному); услуги, связанные с академической деятельностью (например, навыки исследования); услуги, связанные с оптимизацией учебной деятельности студентов. В общем виде функцию психологической службы вуза можно определить как организацию психологической помощи студентам с целью оптимизации условий обучения посредством консультации, проведения тестовых обследований, анкетирования студентов, разработки рекомендаций руководству вуза по разрешению выявляемых проблем. Психологическая служба вуза могла бы способствовать повышению эффективности обучения и участвовать в становлении личности будущего профессионала [4],[8],[10], [12], [15], [18].

Об эффективности обучения принято судить по тем новообразованиям, которые формируются в результате учебной деятельности у студентов. Этот главный и основной критерий эффективности обучения обозначен в образовательных стандартах подготовки специалистов в качестве компетенций. Критерии эффективности обучения можно разбить на три группы:

- профессиональная компетентность как особый тип организации знаний, обеспечивающих возможность принятия эффективных решений в профессионально типичных ситуациях[20], [22];
- профессиональная направленность как интерес к профессии, стремление заниматься ею. Профессиональная направленность складывается из оценок студентом степени личностной значимости, привлекательности содержания, условий осуществления будущей профессиональной деятельности, а также из образа будущей профессии, включающего в том числе и позитивное эмоциональное отношение к профессиональной деятельности[8], [18];
- учебная мотивация, которая складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания и форм с точки зрения индивидуальных потребностей и целей. Учебная мотивация может быть внутренней (профессиональная мотивация как желание приобрести профессию, которая нравится; познавательная мотивация как интерес к приобретению знаний) и внешней (стремление избежать проблем с деканатом, преподавателем и т.п.)[1], [3], [6], [11], [13], [16].

В Курском государственном медицинском университете с 2001 года функционирует психологический Центр, имеющий в своей структуре два сектора: исследовательский и консультативный.

Становление личности профессионала в процессе обучения в вузе – процесс сложный, требующий учета следующих закономерностей: личность формируется и раскрывается в ходе активного взаимодействия с внешней социальной и предметной средой путем усвоения или присвоения индивидом общественно выработанного опыта; формирование личности не сводится к освоению знаний, умений и владений; в результате становления личности происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование и соподчинение[18],[19],[20].

Для успешного формирования личности специалиста в высшей школе необходимо: целенаправленно организовывать эту работу с учетом профиля вуза, года обучения и т.д.; воздействовать на мотивацию студентов к получению выбранной ими профессии; анализировать изменения уровня развития отдельных личностных качеств студента, а также степени их профессиональной подготовленности, социальной активности[18],[21]. При этом важно контролировать:

а) отношение к будущей профессии, обучению, понимание его значения для успешной профессиональной деятельности, а также дисциплинированность;

б) знание особенностей будущей профессиональной деятельности, ее требований к специалисту;

в) степень сознательной саморегуляции в сложных ситуациях;

г) самооценку своего поведения, действий и качеств с точки зрения их соответствия требованиям общества.

Исследования психологического Центра Курского государственного медицинского университета за последние 5 лет:

2011-2012 уч. г. Исследование психологической удовлетворенности, учебной мотивации, профессиональной направленности и психологических компетенций студентов КГМУ (200 студентов)

2012-2013 уч. г. Исследование Психологические аспекты коррупционного поведения студентов КГМУ. Психологические аспекты склонности к зависимостям студентов КГМУ (281 студент)

2013-2014 уч. г. Исследование личностных и социально-психологических характеристик успешного профессионала: от студента до специалиста (403 студента)

2014-2015 уч. г. Исследование представлений о здоровом образе жизни, а также личностных и социально-психологических факторов формирования мотивации к здоровому образу жизни у студентов КГМУ (320 студентов)

2015-2016 уч. г. Исследование субъективной оценки студентами социально-культурной среды ВУЗа во взаимосвязи с различными социальными и психологическими факторами (260 студентов)

2016-2017 уч. г. Исследование представлений и установок на здоровый образ жизни; субъективной оценки студентами ключевых параметров социально-культурной среды вуза; социально-психологических факторов предотвращения коррупционного поведения в студенческой среде (390 студентов).

По результатам проведенных исследований нами были разработаны следующие модели (рис.1-2).



Рисунок 1. Модель психологической удовлетворенности студентов вуза

Уровень психологической удовлетворенности у студентов КГМУ находится в границах средних показателей с тенденцией к высокому.

По большинству частных параметров психологической удовлетворенности отмечается ее снижение при увеличении срока обучения (от начальных курсов к выпускным).

В качестве психологических факторов высокой удовлетворенности можно выделить три группы:

1. Мотивационные факторы. Мотивы, направленные на получение профессии и знаний (познавательная и профессиональная мотивация) оказывают положительное влияние на формирование психологической удовлетворенности.

2. Ценностно-смысловые факторы (высокая осмысленность жизни, удовлетворенность базовых потребностей и высокий уровень развития жизненных стремлений) способствуют формированию высокой психологической удовлетворенности [5], [9].

3. Степень развитости психологических компетенций. При высоком уровне развития коммуникативных способностей, организационных склонностей и эмпатии отмечается более высокий уровень психологической удовлетворенности [10].



Рисунок 2. Модель субъективной успешности студентов вуза

В процессе исследования нами были изучены психологические факторы, связанные с учебной мотивацией:

- параметры психологической удовлетворенности различными аспектами учебной деятельности;
- выраженность типа профессиональной направленности личности «человек-человек»;
- уровень развития профессионально важных качеств личности, определяющих успешность взаимодействия в группе и с преподавателями (эмпатия, коммуникативные способности, организаторские склонности);
- уровень развития личности (система жизненных ценностей, осмысленность жизни, широкая временная перспектива будущего и т.д.).

Данные психологические характеристики можно рассматривать как факторы, которые способствуют формированию высокой профессиональной и познавательной мотивации.

С точки зрения работы психологического центра результаты исследований выступают основанием проведения комплекса мероприятий:

- тренинги со студентами различных факультетов направленные на повышение психологической удовлетворенности обучением;
- программы адаптации первокурсников;
- индивидуальные и групповые консультации, направленные на решение проблем в обучении, взаимоотношениях с однокурсниками и преподавателями;

- профориентационная работа с абитуриентами.

Основными факторами, на которые целесообразно опираться в данной работе являются:

- мотивация на получение образования;
- мотивация на овладение профессией;
- осмысленность жизни;
- постановка жизненных целей;
- удовлетворенность базовых потребностей;
- развитие профессиональных компетенций.

Деятельность консультативной службы психологического Центра базируется на разработанной на основе исследований интегративной модели психологической удовлетворенности (рис. 3).



Рисунок 3. Интегративная модель психологической удовлетворенности

Направления деятельности консультативной службы психологического Центра:

1. Формирование профессионально важных качеств:
 - выработка уверенности, определение стратегии будущего, временной перспективы личности [2],

- самореализация индивида в процессе социального взаимодействия,
- профессиональная ориентированность, определение сильных профессиональных сторон личности, поиск ресурсов,
- развитие рефлексии [14], [18],
- расширение знаний о себе, формирование навыков самоанализа, самопонимания и самокритики;

2. Работа с ресурсами личности:

- самоконтроль и саморегуляция [7], [17],
- жизнестойкость и адаптационный потенциал,
- механизмы совладания,
- формирование и поддержание установок на здоровый образ жизни,
- развитие и поддержание антикоррупционных установок.

Литература:

1. Арестова О.Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания // Вестник МГУ. Серия 14, «Психология». 1998. № 4.
2. Арестова О.Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности // Вопросы психологии. 2000. № 1.
3. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
4. Батаршев А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 192 с.
5. Болучевская В.В. Ценностные ориентации и социально-психологические установки будущих специалистов помогающих профессий в процессе их профессионального самоопределения // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. N 3.
6. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 51-59.
7. Бякова Н.В. Опыт осознанной саморегуляции как условие успешности профессионального обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. -
8. Воронкова Н.Ю. Динамика развития профессиональной мотивации студентов новых специальностей в процессе вузовской подготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008.
9. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райн // Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С 47-103.
10. Дорошенко Т.В. Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности: Автореф. дисс... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007.
11. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. 2005. №1. С. 79-73.
12. Зотова Н.Н., Родина О.Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов // Вестник МГУ. Сер. 14 (Психология). 2003. №3. С. 69-79.
13. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Изд-во «Питер», 2002. 512 с.
14. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М., 2004.
15. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестник МГУ. Сер. 14 (Психология). 2005. №2. С. 45-56.
16. Леонтьев Д.А. Современная психология мотивации / Под. ред. Д.А Леонтьева. Смысл, 2002. 343 с.
17. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. 2008. Т.29. №1. С. 14-23.

18. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. Дисс. ... докт. психол. наук. М., 1999.
19. Субботина Л.Ю. Личность в системе профессиональной подготовки. Ярославль, 2003.
20. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 72-83.
21. Якунин В.А. Педагогическая психология. М.: Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.
22. Ясько Б.А. Экспертный анализ профессионально важных качеств врача // Психологический журнал. Т. 25. 2004. №3. С. 71-78.

Vasilenko T.D. Formation of the personality of a professional in the framework of the activity of the psychological center of the university

Abstract. The article presents the issues related to the possibilities of participation in the formation of the personality of the future professional of such a structure in a higher educational institution as a psychological center. The goals and objectives, facing the university on the whole and the psychological center in particular, related to the formation of a full-fledged and harmoniously developed personality of the future professional, are discussed. For successful formation of a specialist's personality in higher school, it is necessary to: organize purposefully this work taking into account the specialization of the university, the year of study, etc.; influence the motivation of students to obtain their chosen profession; analyze changes in the level of development of individual personal qualities of the student, as well as the degree of their professional qualification, social activity. The experience of solving both research and practical problems is demonstrated on the example of the psychological center of Kursk State Medical University. The article contains generalized results of long-term research of educational motivation, professional orientation, psychological competence, psychological aspects of addiction of students, personal and socio-psychological factors of formation of motivation to a healthy lifestyle, socio-psychological factors of prevention of corruption behavior in the student environment, psychological satisfaction, subjective success of students (the selected group consisted of 1850 people, including students of various faculties and courses of Kursk State Medical University). Within the consultative service there was analyzed the work with such aspects of students training of the University as: development of professionally important characteristics of a person, adaptation of students of first years, conflict settlement, working with the resources. The article presents the author's models of psychological satisfaction with studying, subjective success of a student, ideas about healthy lifestyles, anti-corruption attitudes, and also models of psychological effects aimed at increasing psychological satisfaction and strengthening the resources of an individual. The materials mentioned in the article can be considered as a variant of the system organization of psychological support of the starting stages of professional career.

Key words: educational motivation, professional orientation, psychological satisfaction, subjective success.

Развитие метакогнитивных способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством наглядного моделирования познавательной деятельности

Воюшина Е.А.,

ассистент, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, гуманитарный институт, Северодвинск, Россия, e.voyushina@mail.ru

Аннотация. В последнее время предъявляются новые требования к детям при поступлении в школу, что вызвано изменением образовательных стандартов, повышением требований к уровню подготовленности первоклассников. Для осуществления какой-либо деятельности необходимы умения поставить цель, предварительно ориентироваться в условиях деятельности и продумывать ход решения, сверять полученный результат с поставленной целью и предъявленными условиями. В современной психологии для обозначения компонентов познавательной деятельности, обеспечивающих ее саморегуляцию, используется понятие метакогниции. В нашей работе метакогнитивные способности мы будем понимать как способности, обеспечивающие организацию и контроль познавательной деятельности, востребованные при решении любых интеллектуальных задач, опосредствованные культурными способами взаимодействия субъекта с действительностью. В структуре метакогнитивных способностей нами выделяется четыре компонента: целеполагание, моделирование условий, программирование действий, контроль результатов познавательной деятельности. Наибольшую актуальность проблема развития метакогнитивных способностей имеет в старшем дошкольном возрасте, т.к. ребенок готовится к поступлению в школу, а школьное обучение требует большей результативности, нацеленности и произвольности. На наш взгляд, наглядное моделирование познавательной деятельности является эффективным средством развития метакогнитивных способностей, т.к. предполагает активную мыслительную деятельность, применение накопленных теоретических знаний, аккумулированного опыта, что имеет большое значение для дошкольников. В статье представлены результаты работы, направленной на развитие процессов саморегуляции познавательной деятельности (метакогнитивных процессов) у детей дошкольного возраста. Описаны методика изучения метакогнитивных процессов у дошкольников и результаты обследования 40 детей 5-6 лет. Обоснована необходимость применения наглядных моделей в метакогнитивном обучении детей дошкольного возраста. Описана методика применения наглядных моделей с целью регуляции познавательной деятельности детей. Такие модели должны отражать в образно-символической форме план познавательной деятельности: цель и задачи, условия их решения, программу действий. Модели познавательной деятельности должны включаться во вводной части занятия и далее использоваться на всех этапах. Применение этих моделей существенно влияет на развитие таких метакогнитивных процессов, как анализ условий познания и программирование действий, но изменения в показателях целеполагания и самоконтроля незначительны.

Ключевые слова: саморегуляция, познавательная деятельность, развитие метакогнитивных процессов, моделирование деятельности, гностическое целеполагание, анализ условий познания, программирование познавательных действий, самоконтроль

В последнее время предъявляются новые требования к детям при поступлении в школу, что вызвано изменением образовательных стандартов, повышением требований к уровню подготовленности первоклассников. Для осуществления какой-либо деятельности необходимы умения поставить цель, предварительно ориентироваться в условиях деятельности и продумывать ход решения, сверять полученный результат с поставленной

целью и предъявленными условиями. Поэтому важнейшей задачей современного дошкольного образования является формирование субъекта собственной активности, способного самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность.

В современной психологии для обозначения компонентов познавательной деятельности, обеспечивающих ее саморегуляцию, используется понятие метакогниции. В отличие от традиционно изучавшихся когнитивных способностей, роль которых заключается в переработке информации, метакогнитивные способности отвечают за саморегуляцию интеллектуальной деятельности. Вопросами метакогнитивных способностей занимались Дж. Флейвелл, Р. Ключеве, Р. Стернберг [6], А. Браун, М.А. Холодная, А.В. Карпов и т.д., но до сих пор в психологии нет единого мнения о возможности активизации метапознания у детей.

В нашей работе метакогнитивные способности мы будем понимать как способности, обеспечивающие организацию и контроль познавательной деятельности, востребованные при решении любых интеллектуальных задач, опосредствованные культурными способами взаимодействия субъекта с действительностью. В структуре метакогнитивных способностей нами выделяется четыре компонента: целеполагание, моделирование условий, программирование действий, контроль результатов познавательной деятельности.

Наибольшую актуальность проблема развития метакогнитивных способностей имеет в старшем дошкольном возрасте, т.к. ребенок готовится к поступлению в школу, а школьное обучение требует большей результативности, нацеленности и произвольности. Согласно федеральным государственным образовательным требованиям дошкольник должен уметь планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели и применять усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач.

Метакогнитивные процессы Дж. Флейвелл связывает с рефлексивными способностями человека. Поэтому в своих работах автор указывает на ограниченность метапознания у дошкольников. В отличие от Дж. Флейвелла, такие исследователи, как Р. Стернберг, Д. Шартье, Э. Лоарер [3], Ю.К. Корнилов и др., считают основной особенностью метакогнитивных способностей то, что они регулируют протекание собственно когнитивных процессов, и, при этом, они не обязательно осознанны. Что дает возможность исследования данной способности у дошкольников.

К 6-7 годам у детей формируются физиологические предпосылки для развития метакогнитивных способностей, формируется определенный уровень мыслительных операций, способствующий становлению основных компонентов метакогнитивных способностей – целеполагания, моделирования условий, программирования действий и контроля.

Продуктивный путь формирования метакогнитивных способностей детей предлагается в культурно-исторической психологии. В работах

Л.С. Выготского указывается, что благодаря освоению культурных средств познавательная деятельность ребенка становится целенаправленной, организованной, контролируемой. На наш взгляд, наглядное моделирование познавательной деятельности является эффективным средством развития метакогнитивных способностей, т.к. предполагает активную мыслительную деятельность, применение накопленных теоретических знаний, аккумулированного опыта, что имеет большое значение для дошкольников.

Наглядная модель познавательной деятельности представляет собой визуальный образ, в котором отражаются цель познания, модели значимых условий, программа действий. Введение такой модели целесообразно на организационном этапе занятия в качестве основы предвосхищающего контроля. Также модель может использоваться в процессе работы с детьми на протяжении всего занятия в виде опоры для процессуального контроля и в заключительной части занятия с целью итогового контроля.

Применение наглядных моделей познавательной деятельности в дошкольном возрасте имеет особое значение, т.к. у дошкольников еще неустойчива мотивация и память кратковременна. Использование наглядных моделей, в которых отображаются цель познавательной деятельности, условия ее достижения, программа действий, могут являться одним из наиболее эффективных средств, позволяющих ребенку осознанно управлять своей познавательной деятельностью и контролировать ее процесс и результаты.

С целью выявления возможностей развития метакогнитивных способностей детей старшего дошкольного возраста посредством наглядного моделирования познавательной деятельности, нами было организовано и проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 40 детей в возрасте 5-6 лет.

Для изучения особенностей и уровней метакогнитивных способностей у детей нами была использована методика авторства Т.Е. Черноковой, включающая проблемную ситуацию, разрешение которой предполагало освоение новых знаний: «Представь себе, что к нам в гости прилетел инопланетянин с другой планеты. Он ничего не знает о нашей планете, но ему очень интересно узнать наш мир как можно лучше. Я знаю, что инопланетянина заинтересовали наши растения – на его родной планете они совсем другие». После знакомства детей с ситуацией им последовательно задавались вопросы на целеполагание, моделирование объективных и субъективных условий познавательной деятельности, далее предлагалось составить программу действий. После этого создаются условия для реализации ребенком намеченного плана, при этом фиксируются проявления процессуального самоконтроля. В конце ребенка просят оценить свои достижения [4,5].

В результате, на этапе констатирующего были выявлены следующие особенности метакогнитивных способностей:

Дети часто обозначали познавательные цели через действия познавательного характера («прочитать книгу», «спросить у взрослых», «посмотреть в Интернете»). Большинство детей ставили познавательные цели с помощью взрослого, но эти цели не всегда соответствовали условиям ситуации и собственным возможностям детей.

При анализе условий достижения познавательных целей детям лучше дается отражении объективных условий – средств поиска информации, и лишь 52,3 % детей выделяют субъективные условия, связанные с особенностями психологических процессов, личностными качествами, и называют их: «все люди по-разному запоминают», «не все люди умеют читать».

Составляя программу действий, дети частично, очень обще обозначали действия познавательного характера, без определения их последовательности. В качестве основного этапа программы действий ими выделялся этап поиска информации, в то время как этапы изучения и переработки информации зачастую были выпущены. При выполнении дети нередко нарушали последовательность действий, лишь частично смогли реализовать запланированную программу действий.

Контролируя свою познавательную деятельность, дети не всегда соблюдали последовательность контролируемых действий, многие моменты они выпускали из виду, поэтому и оценить результат достижения цели они смогли лишь частично.

Наблюдение за познавательной деятельностью детей в процессе выполнения заданий позволяет говорить, что высокий уровень развития метакогнитивных способностей оказывает влияние на успешность деятельности. Чем лучше у детей развиты метакогнитивные способности, тем более успешны они были в познавательной деятельности.

Таким образом, мы сделали вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста испытывают трудности при организации своей познавательной деятельности. Однако есть часть детей, которая обнаруживает способность к саморегуляции познавательной деятельности. Все это говорит о том, что метакогнитивные способности находятся в зоне ближайшего развития, что дает основания предполагать возможность целенаправленного формирования данных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе формирующего эксперимента мы изучили возможности использования наглядных моделей познавательной деятельности в развитии метакогнитивных способностей у детей старшего дошкольного возраста. Дети были разделены на экспериментальные (ЭГ) и контрольные (КГ) группы. Образовательная деятельность осуществлялась в соответствии с программой «Детство».

Экспериментальная работа строилась нами в определенной последовательности, и включала в себя три этапа, которые выстраивались по

принципу снижения активности педагога и повышения активности детей в применении наглядных моделей познавательной деятельности.

На первом этапе целью нашей работы было знакомство детей с наглядными моделями познавательной деятельности. Для этого на организационном моменте занятия педагог подробно рассказывал о цели занятия, т.е. о том, что детям предстоит узнать на занятии. В модели цели фиксировались основные аспекты содержания познания. Далее, с детьми обсуждались условия, при которых возможно достижение поставленной цели – объективные и субъективные, акцентируя внимание на роли каждого условия в познании. К объективным условиям мы относили средства получения информации (книги, компьютер, Интернет, сам объект познания), которые и были схематично изображены на наглядных моделях; к субъективным условиям нами относились личностные качества и способности – умение читать, рисовать, обдумывать полученную информацию, внимательно слушать, не отвлекаться на посторонние звуки и т.д. Так как представления об изображении таких условий достаточно разнообразны, то мы целенаправленно обговаривали с детьми обозначения того или иного символа модели. После с детьми обсуждалась программа действий с тем или иным источником информации (книга, наблюдение, беседа или эксперимент) и составлялась наглядная модель программы действий, которая включала в себя действия, направленные на поиск информации, ее изучение, осмысление и запоминание. В процессе занятия педагог постоянно направлял внимание детей на наглядные модели. Обращение к модели познавательной цели позволяло детям удерживать в памяти те аспекты содержания, которые им необходимо узнать; обращение к наглядным моделям условий познавательной деятельности обеспечивало сконцентрированность детей на тех средствах, которые нужны в данной ситуации; наглядная модель программы действий позволяла последовательно отслеживать каждый шаг. В конце занятия происходил итоговый контроль результата познания – на основе модели цели дети оценивали, все ли они узнали, что запланировали; на основе моделей условий делали вывод о том, какие условия при этом были необходимы, какое средство было ими использовано для познания и насколько оно успешно; на основе модели программы действий отслеживали эффективность каждого шага познания.

На втором этапе работы дети упражнялись в применении модели познавательной деятельности и проявляли уже большую самостоятельность. На заключительном этапе дети начали самостоятельно применять наглядные модели познавательной деятельности, педагог здесь выполнял роль организатора. Проведенная нами работа доказала, что такое разделение на этапы оправданно.

В процессе занятий мы увидели, что наглядные модели познавательной деятельности помогают детям удерживать цель, помнить про субъективные и объективные условия, руководствоваться принятой программой

действий, контролировать результат, т.е. у детей происходит сдвиг в развитии метакогнитивных способностей.

В результате целенаправленной работы произошли количественные и качественные изменения в развитии метакогнитивных способностей у детей старшего дошкольного возраста, о чем свидетельствуют результаты контрольного эксперимента: в экспериментальной группе детей произошли изменения в отдельных показателях развития метакогнитивных способностей в сторону повышения (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Уровни развития метакогнитивных процессов у детей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (данные представлены в процентах - %). ЭГ

Уровни	Целеполагание		Моделирование условий		Программирование действий		Контроль	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Высокий	33,3	42,8	47,7	76,2	28,6	71,4	19,1	23,8
Средний	47,7	42,8	33,3	19	42,8	28,6	38,1	47,6
Низкий	19	14,4	19	4,8	28,6	-	42,8	28,6

После проведения экспериментальной работы существенная часть детей смогла сформулировать познавательную цель, поставить задачи. Значительные изменения можно увидеть в показателях уровней развития способности к моделированию условий – расширились представления детей о познавательных средствах, большинство детей начало выделять не только объективные, но и субъективные условия, аргументировать их необходимость. Самые существенные изменения мы можем наблюдать в показателях уровней развития способности к программированию действий. Изменения коснулись таких критериев как полнота программы, самостоятельность программирования действий, логичность действий. Показатели развития контроля существенно не изменились.

Дети контрольной группы не продемонстрировали существенных изменений в показателях развития метакогнитивных способностей.

На основании вышеизложенного мы можем утверждать, что включение наглядного моделирования познавательной деятельности на занятиях влияет на развитие метакогнитивных способностей. Благодаря усвоению детьми компонентов познавательной деятельности – цели, условий ее достижения, программы действий и контроля – дети смогли организовывать свою собственную деятельность. Возросла произвольность детей в деятельности – они начали действовать согласно заданному плану, не отвлекаясь на посторонние раздражители. Существенно повысилась самостоятельность детей – овладев средствами получения информации, различными программами действий дети могут выбирать, что больше подходит для их конкретной деятельности, они стали менее зависимыми от руководства взрослыми в этом плане.

Литература:

1. Венгер Л.А. Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве // Хрестоматия по детской психологии: Учеб. пособие для студентов / Сост. и ред. Г.В. Бурменская. М.: Институт практической психологии, 1990. С. 133–146.
2. Веракса Н.Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. 1995. №3. С.123–127.
3. Шартье Д., Лоарер Э. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарер. Перевод с франц. И. Блинниковой. М.: Институт психологии РАН, 1997. С. 201–219.
4. Чернокова Т.Е. Метопознание: проблемы структуры, типологии, развития: монография. Архангельск: САФУ, 2014.
5. Чернокова Т.Е., Воюшина Е.А. Наглядные модели как средство развития процессов саморегуляции познавательной деятельности у детей дошкольного возраста. Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. №8. С. 18-27.
6. Sternberg R.J. The triarchic mind: A new theory of human intelligence. N.Y.: Viking Penguin Inc, 1988.

Voyushina E. The development of metacognitive abilities of cognitive activity in children of preschool age by means of visual models

Abstract. A child's ability to manage own activity is a condition of effective learning. In modern psychology, the concept of metacognition used to denote the components of cognitive activity that ensure its self-regulation. In our work, we will understand metacognitive abilities as abilities that ensure the organization and control of cognitive activity, in demand in solving any intellectual problems, mediated by cultural methods of interaction between the subject and reality The self-regulation of cognitive activity is carried out by means of metacognitive processes: goal-setting; highlighting the conditions of activity; programs of action; self-control. The problem of development of metacognitive abilities has the greatest urgency in the senior preschool age, because the child is preparing to enter school, and schooling requires greater effectiveness, focus and arbitrariness. Usage of visual models promotes the development of metacognitive processes in children of preschool age, involves use of accumulated theoretical knowledge, accumulated experience, which is of great importance for preschoolers. The article presents the results of work aimed at the development of self-regulation of cognitive activity (metacognitive processes) in pre-school children. The methods of studying metacognitive processes in preschool children and the results of a survey of 40 children of 5-6 years are described. The necessity of application of visual models in metacognitive training of children of preschool age is grounded. The technique of application of visual models with the purpose of regulation of cognitive activity of children is described. Such models should reflect in a figurative-symbolic form a plan of cognitive activity: the purpose and tasks, the conditions for their solution, the program of actions. Models of cognitive activity should be included in the introductory part of the session and then used at all stages. The application of these models significantly influences the development of such metacognitive processes as the analysis of the conditions of cognition and the programming of actions, but changes in the indicators of goal-setting and self-control are insignificant.

Keywords: self-regulation, cognitive activity, the development of metacognitive processes, modeling activities, analysis of the conditions of knowledge, programming of cognitive actions.

Отношение родителей к игровой деятельности детей

Гусева Ю. Е.,

доцент, кандидат психологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. julia_guseva@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования отношения родителей к игровой деятельности детей. В исследовании принимали участие 118 взрослых (76 женщин и 42 мужчины) в возрасте от 24 до 42 лет, имеющих от одного до трех детей. Основным методом исследования — опрос. Выяснено, что отношение отцов и матерей к игровой деятельности детей отличается. Отношение отцов к игровой деятельности не носит характера навязывания детям каких-либо игровых паттернов, определенных игрушек. Мужчины практически не задумываются о том, в какие игры и игрушки играют дети, скорее передавая активную позицию в игре самим детям, а в выборе игрушек матерям детей. Мужчины редко покупают детям игрушки, при этом, треть отцов выбирают детям игрушкам, исходя из собственного интереса. Отношение матерей к игровой деятельности детей и выбору игрушек отличается большей активной позицией. Выделены три группы матерей, отличающиеся по своему отношению к игровой деятельности детей. Матери, ориентированные на максимальное развитие ребенка (78 % от общего числа матерей), более позитивно относятся к игровой деятельности в рамках развивающих занятий и недооценивают свободную игру ребенка. Они предпочитают покупать детям преимущественно развивающие игрушки и организуют досуг таким образом, что игра практически не присутствует в жизни ребенка. Матери, ориентированные на нужды ребенка (13 %), выбирают игрушки исходя из интересов ребенка и положительно относятся к свободной игровой деятельности. Матери ориентированные на традицию (9 %) выбирают для детей преимущественно традиционные игрушки (народная кукла, кубарь, волчок), стараясь самостоятельно изготовить игрушки и отказываются от современных игрушек, считая их вредными для ребенка. Сделан вывод о необходимости просвещения родителей в области детской психологии и психологии игры, повышения их психолого-педагогической компетентности.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, воспитание, развитие ребенка, социализация, депривация игровой деятельности, ведущая деятельность ребенка, психолого-педагогическая компетентность.

Современной психологической наукой не оспаривается значение игровой деятельности в развитии детей. Исследования игровой деятельности восходят к работам К. Бюлера, А. Валлона, Л. С. Выготского, А. С. Макаренко, А. С. Спиваковской, Д. Б. Эльконина, К.Д. Ушинского, которые описывали игру как взаимодействие ребенка с окружающим миром. "Суть игры заключается в воссоздании социальных отношений между людьми", — отмечает Д.Б. Эльконин [12, с. 152].

Игра относится к ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста [12], в игре происходит формирование всех сторон психики ребенка [6]. Играя, ребенок не только овладевает предметным миром, но и формируется как личность: он(а) выстраивает в игре модель социального мира и собственных взаимоотношений в нем, проигрывает социально значимые отношения, оттачивает социальные навыки. В начале XX века Л. С. Выготский [3] в своих работах рассматривал игру как средство овладения социальными отношениями, максимально доступное для ребенка в первую оче-

редь за счет того, что игра ребенка всегда направлена на будущее, игра учит ребенка эффективно функционировать в социальном мире. Причем не важно, играет ребенок один или с другими детьми. Игрушка может стать прототипом реального человека, и ребенок легко выстроит конфликтную ситуацию и разрешит ее, исходя из своего жизненного опыта и актуальных потребностей.

Нельзя недооценивать и терапевтическую значимость игровой деятельности детей [4; 5; 11]. Одним из первых обратил внимание на то, что с помощью игры ребенок передает свои чувства, показывает свое отношение к событиям окружающей действительности С.Л. Рубинштейн [6]. Не смотря на то, что в игре конструируются искусственные ситуации, переживания ребенка настоящие. В игре ребенок выражает свои чувства, которые еще не может передать словами. Таким образом, игра становится отражением внутреннего мира ребенка: "Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы купите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь; он будет переделывать и переделывать купленные вами игрушки не по их значению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни", отмечает К.Д. Ушинский [цит. по 9, с. 57].

Современные исследования игровой деятельности детей показывают, что в новых условиях, в эпоху информационного общества стремительно меняется формат игровой деятельности детей, обозначается, что депривация игровой деятельности детей в современном обществе становится фактором дезадаптации ребенка [1; 2; 7; 8; 10]. Обобщая обозначенные проблемы, связанные с игровой деятельностью, можно выделить следующие особенности игровой деятельности современных детей: ограниченное количество свободного времени на спонтанную игру; замена игровой деятельности развивающей; обилие развивающих игрушек при недостатке традиционных; недостаток товарищей для игр, замена спонтанной игры компьютерными играми. Вышеуказанные особенности игровой деятельности современных детей связаны как с изменениями в жизни людей (технический прогресс), так и с отношением родителей к игре детей.

Вышеобозначенные особенности игровой деятельности стали основой для понимания значимости исследования отношения современных родителей к игровой деятельности детей. Основным методом исследования — опрос (полуструктурированное интервью), которое проводилось индивидуально с каждым испытуемым. Мы спрашивали родителей о том, чем они руководствуются, выбирая игрушки детям, в какие игры и игрушки предпочитают играть их дети и как они относятся к разным играм детей, в какие игры они сами играют с детьми. Для обработки полученных данных использовался метод качественно-количественного анализа документов (контент-анализ). В исследовании принимали участие 118 взрослых (76 женщин и 42 мужчины) в возрасте от 24 до 42 лет, имеющие от одного до

трех детей (из них как минимум один ребенок дошкольного возраста), жители Санкт-Петербурга и Всеволожского района Ленинградской области. Испытуемые не имеют педагогического и психологического образования. Значительную часть выборки составляют супружеские пары. Неравномерность полового состава выборки (мужчины составляют чуть более трети опрошенных) обусловлена тем, что мужчины менее охотно соглашались принять участие в исследовании. Такое неравномерное гендерное распределение имеет объяснение и при этом наблюдаются две тенденции. С одной стороны, мы видим, что мужчины занимают менее активную позицию в отношении их желания принять участие в исследовании. Отчасти это обусловлено меньшим включением мужчин в проблемы, связанные с воспитанием детей. Однако есть и положительная тенденция. Современное общество характеризуется тем, что отцы все больше и больше включаются в уход за детьми и воспитание детей. В частности, одним из маркеров включенности отцов в воспитание детей является то, что существенное количество отцов согласилось принять участие в исследовании, связанным с детьми.

По результатам исследования выяснено, что отношение отцов и матерей к игровой деятельности детей отличается. Женщины чаще занимают экспертную позицию в семье относительно воспитания, преуменьшая возможный вклад мужчин. Отцы мало задумываются о том, в какие игры и игрушки играют их дети, скорее передавая активную позицию в игре самим детям, а в выборе игрушек матерям детей и достаточно редко покупают детям игрушки: "Чаще игрушки покупает жена, она считает, что она лучше в этом разбирается" [М., 38 лет]. Если же отцы выбирают игрушку, то основным критерием выбора для них является то, насколько, по их мнению, эта игрушка будет интересна для ребенка (100 % отцов отметили, что в выборе игрушки они в первую очередь исходят из интересов и желаний ребенка). Треть отцов (31 % от все мужчин, принимавших участие в исследовании) обращают внимание на то, что выбирают такие игрушки, в которые им будет интересно играть вместе с ребенком (радиоуправляемые игрушки, железная дорога, настольные игры, игрушки для активного отдыха). Игра ребенка для отца становится той частью жизни ребенка, которая скорее связана с отдыхом и развлечением. Отцы не стараются целенаправленно влиять на игровую деятельность детей и структурировать ее, скорее давая детям возможность самовыражения в игровой деятельности. Кроме того, отцы сами становятся активными и равноправными участниками игр, не занимая экспертной позиции взрослого: "Я играю с детьми на улице в мяч, в кегли, в разные простые игры, дома строим из "Лего" [М., 29 лет]. Можно сделать условный вывод о том, что отношение отцов к игровой деятельности не носит характера навязывания детям каких-либо игровых паттернов, определенных игрушек. Условность вывода заключается в том, что позиция отца не является достаточно весомой в подавляющем большинстве семей за счет более активной позиции матери. И так как ма-

тери занимают более активную позицию по отношению к детям, чем отцы, то в большей степени на детей оказывает влияние воспитательная стратегия матери и ее воплощение в практику родительского воспитания.

Отношение матерей к игровой деятельности детей принципиально отличается от позиции отцов. По результатам кластерного анализа выявлено три группы матерей, которые отличаются по своему отношению к игровой деятельности детей. Первая группа матерей (59 матерей, 78 % от общего числа матерей) реализуют подход, ориентированный на максимальное развитие ребенка; вторая группа матерей (10 матерей, 13 %) реализует подход, ориентированный на нужды ребенка; третья группа матерей реализует подход, ориентированный на традицию (7 матерей, 9 % от общего числа).

Наиболее значительная группа матерей — это матери, ориентированные на максимальное развитие ребенка. Эти матери занимают активную позицию по отношению к развитию ребенка в целом и игровой деятельности в частности. Ориентация на будущее ребенка, беспокойство относительно того, соответствует ли развитие ребенка возрастным нормам, способствуют стремлению максимально развивать ребенка. Медийный интернет-дискурс (тематические обсуждения на форумах, в социальных сетях, чтение статей, общение в чатах и т.д.), связанный с развитием детей, способствует повышению напряженности и тревожности матерей. Одним из способов снижения тревожности является развитие ребенка: "Я беспокоюсь о том, хорошая ли я мать, все ли дала моему сыну. Я стараюсь водить его на развивающие занятия, покупаю ему развивающие игрушки" [Ж., 26 лет]. Матери, покупая ребенку игрушки, стараются выбрать игрушки с максимальным развивающим потенциалом: "Моя дочь как все маленькие дети. Она часто просит игрушки. То куклу, то коляску, то мишку. Я не отказываю, но стараюсь перенаправить ее внимание и купить какую-то полезную игрушку. Мишку, который говорит по-английски, телефон, который учит считать. На день рождения тоже стараемся выбирать полезные игрушки" [Ж., 29 лет]. Таким образом, ребенок становится обладателем большого количества развивающих игрушек, при этом испытывает недостаток в простых (машинки, куклы). Особенностью матерей этой группы является стремление к тому, чтобы досуг ребенка был максимально полезным (развивающим), в связи с этим наблюдается стремление к достаточно жесткому структурированию детского досуга и замене свободной игры развивающими занятиями. Родители организуют для детей экскурсии, познавательные квесты, игры с ведущими. Не умаляя достоинств развивающего досуга, необходимо отметить, что дети в рамках такого времяпрепровождения всегда заняты такими видами деятельности, которые им предлагают взрослые, дети не имеют достаточно времени для того, чтобы придумать игры самостоятельно и, соответственно, играть. Матери предпочитают, чтобы дети вместо обычных игр занимались на развивающих занятиях, которые проводятся в игровой форме. Чаще всего для этого вы-

бирается время, которое ребенок мог бы провести, играя: "Я забираю дочь из садика пораньше и вожу на развивающие занятия. В детском саду после полдника все равно дети предоставлены сами себе" [Ж., 29 лет]. Свободная игровая деятельность и развивающие занятия, проводящиеся в игровой форме для матерей этой группы большей частью являются синонимами. Женщины полагают, что игры на развивающих занятиях являются полноценной игровой деятельностью, следовательно, они не стараются обеспечить ребенку свободное время, которое он(а) может провести, играя. Матери положительно относятся к гаджетам, при условии, что ребенок будет играть в развивающие игры или смотреть развивающие мультфильмы.

Матери, ориентированные на традицию, отличаются очень осознанным и внимательным отношением к воспитанию детей в целом и к игровой деятельности в частности. Этим матерей объединяет негативное отношение к современным игрушкам (гаджетам, интерактивным игрушкам, роботам, куклам Барби, игровому оружию, конструкторам типа "Лего", героям мультфильмов и художественных фильмов и т.д.). Женщины преувеличивают возможный вред от игрушек, придавая игрушкам решающее значение в воспитании детей и стараются максимально ограничить детей от влияния потенциально вредных игрушек. Напротив, на традиционную игрушку возлагаются неоправданно большие надежды: "Я хочу, чтобы мои дети играли теми игрушками, которыми играли наши предки. Волчок, кубарь, самодельная кукла, деревянная лошадка. Эти игрушки учат ребенка только добру" [Ж, 28 лет]. Отношение к игрушке как к основному воспитательному средству приводит к достаточно радикальным действиям родителей. Так, некоторые матери из указанной группы предлагают детям для игр только самодельные игрушки, некоторые избегают игрушек из пластмассы, покупая только деревянные и текстильные игрушки. Однако игрушка сама по себе не может нанести вред ребенку. Ровно как и традиционная игрушка не воспитывает вне культуры, социальных отношений. Игрушка — средство игры и именно ребенок наделяет ее определенными чертами. Избегание определенных игрушек не способствовало тому, чтобы дети не играли в те игры, от которых их ограждали родители. Например, необходимость отреагирования агрессии может происходить с помощью определенных игрушек, но при отсутствии игрушек ребенок сам создает их: "Я принципиально не покупаю детям оружие. Я пацифистка. Для меня ужасно видеть детей, которые бегают по улице с пистолетами. Но мой сын все равно играет в "войнушку". Он делает себе пистолеты, автоматы, сабли из картона, лепит из пластилина и играет, когда я не вижу" [Ж, 31 год]. Фантазия ребенка помогает ему решить проблему отсутствия игрушек. При этом, отсутствие игрушечного оружия не делает ребенка менее агрессивным.

Третья группа матерей — матери, ориентированные на нужды ребенка. Эти матери не стремятся максимально обеспечить ребенка развивающими игрушками и не стараются отказаться от каких-то конкретных

игрушек или игр. При покупке игрушек матери предпочитают учитывать интересы ребенка, выбирая те игрушки, которые хочет иметь ребенок. Женщины, входящие в эту группу, обеспечивают своим детям возможность для самостоятельных игр, не пренебрегая ни народными, ни современными игрушками. Эта группа матерей, являясь достаточно малочисленной (13 % от общего числа матерей), может быть разделена на две подгруппы. Первая (меньшая) подгруппа (четыре матери) состоит из матерей, которые знакомы с научно-популярной литературой и знают о важности свободной игровой деятельности для развития ребенка, то есть, их позиция относительно игр и игрушек является осознанной и основанной на полученных знаниях. Вторая подгруппа (шесть матерей) интуитивно выбрали такой подход и не задумывались о том, что свободная игра с разными игрушками важна для развития ребенка.

Исследование отношения родителей к игровой деятельности родителей показывает, что отцы склонны передавать инициативу в воспитании матерям детей. При этом отцы склонны ориентироваться на интересы детей при выборе для детей игрушек и готовы играть с ними в разные игры, предоставляя достаточно времени для свободной игры. Большинство матерей склонны к депривации игровой деятельности детей, заменяя ее развивающей, в том числе развивающими играми с гаджетами. Исследование демонстрирует необходимость повышения психолого-педагогической компетентности родителей

Литература:

1. Аркин Е. А. Игрушка // Дошкольное образование. 2008. № 2-3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200800320> (Дата доступа 20.09.2018)
2. Арсентьева В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве. М: ФОРУМ, 2009.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62-76.
4. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. М.: Международная педагогическая академия, 1994.
5. Оклендер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии. М.: Класс, 2015.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
7. Слепцова И.Ф. Депривация детской игры как риск современного дошкольного детства. Причины и способы преодоления в условиях ФГОС ДО // Дошкольное воспитание. 2017. № 6. С. 11-16.
8. Титовец Т.Е. Игровая депривация как фактор социальной дезадаптации растущего поколения // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17. № S2. С. 236-237.
9. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
10. Шюкрю О. Ребёнок, культура детства и игра // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2 (57). С. 97-100.
11. Экслайн В. Игровая терапия. М.: Психотерапия, 2007.
12. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999.

Guseva Yu. E. Attitude of parents to the children's game activity

Abstract. The article presents the results of the research of the parents' attitude to the children's game activity. The study involved 118 adults (76 women and 42 men) at the age from 24 to 42 years having from one to three children. Survey is the main method of research. It was found out that the attitude of fathers and mothers to the game activity of children is different. The ratio of the fathers to the game activity is not of a nature to impose the children any game patterns, certain toys. Men almost do not think about what games and toys children play, rather passing an active position in the game to the children themselves, and in the choice of toys for the mothers of children. Men rarely buy toys for children, while a third of fathers choose toys for children based on their own interest. The attitude of mothers to the children's playing activity and the choice of toys is more active. Three groups of mothers are distinguished, differing in their relation to the children's play activity. Mothers focused on the maximum development of the child (78% of the total number of mothers) are more positive about gaming in the framework of developing classes and underestimate the child's free play. They prefer to buy for their children mainly developing toys and organize leisure in such a way that the game itself is practically not presented in the life of the child. Mothers focused on the needs of the child (13%), choose toys based on the interests of the child and are positive about free gaming. Mothers oriented to tradition (9%) choose for children mainly traditional toys, trying to make toys on their own and refuse modern toys, considering them harmful to the child. The conclusion is made about the necessity of educating parents in the field of child psychology and psychology of the game, increasing their psychological and pedagogical competence.

Key words: game, game activity, upbringing, child development, socialization, deprivation of play activity, child's leading activity, psychological and pedagogical competence.

Диагностика и профилактика дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса

Духновский С.В.,

профессор, доктор психологических наук, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ» (Курганский филиал), Россия, dukhnovskysv@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждается проблема диагностики и профилактики дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Показано, что разработка психодиагностической системы направленной на многомерное изучение гармонии и дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса, способствует разрешению следующих противоречий: между необходимостью описания, объяснения и прогнозирования гармонии–дисгармонии межличностных отношений в рамках психологического сопровождения субъектов образовательного процесса и отсутствием теоретически и эмпирически обоснованной концепции этого явления, в основу которой положена социально-психологическая дистанция между ними; между потребностью психологической службы образования в надежном психологическом инструментарии для комплексной диагностики гармоничности–дисгармоничности межличностных отношений и его отсутствием в психолого-педагогической практике. Представлены авторские психодиагностические методики и анкеты, созданные на единой концептуальной основе, позволяющие многомерно оценить степень дисгармоничности межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Психодиагностический комплекс включает в себя методику «субъективная оценка межличностных

отношений», «Шкалу субъективного переживания одиночества», методику «Определение социально-психологической дистанции», «Переживание кризиса личностью», анкеты «Причины неудовлетворенности отношениями» и «Межличностная дистанция». Установлено, что для получения более полной и достоверной информации о существующих отношениях между людьми необходимо использовать диагностику отношений в паре при изучении межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Показано, что комплексная диагностика, является одним из условий профилактики дисгармонии межличностных отношений. На основании проведенных эмпирических исследований представлена модель профилактики дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса, которая состоит из трех частей: диагностической, консультативной и развивающе-коррекционной. В статье отмечается, что своевременная диагностика гармонии и дисгармонии позволяет более гибко регулировать межличностные отношения между взаимодействующими субъектами образовательного процесса, способствует созданию благоприятных, удовлетворяющих отношений между ними, предотвращению конфликтов, с целью обеспечения более комфортного самочувствия и повышению эффективности процессов обучения и воспитания.

Ключевые слова: межличностные отношения, гармония и дисгармония, психодиагностика, профилактика, субъект, образовательный процесс

Гармонизация межличностных отношений в школе, семье, в обществе в целом не только теоретико-прикладная проблема психологии, но и проблема социальной значимости. Паттерны межличностных отношений (как позитивные, так и негативные), закладываемые в семье и школе, обуславливаются отношениями между поколениями и членами общества в целом. Перестройка отношений между людьми в обществе начинается в первую очередь с системы образования, которая формирует каждое поколение людей.

Характер отношений между людьми является одним из важнейших факторов развития и формирования личности, условием, определяющим качество человеческого существования в целом. Тенденция гуманизации образования, внедрение личностно-ориентированного подхода в педагогическую практику все более способствуют переосмыслению психолого-педагогических реалий. Современная педагогическая психология рассматривает учебно-воспитательный процесс не только в аспекте деятельности, но и как межличностные отношения, реализующиеся в субъект-субъектном взаимодействии. Субъекты образовательного процесса – дети разного возраста, их родители, педагоги и другие – включены в межличностное взаимодействие, постоянно общаются друг с другом, и между ними складываются определенные межличностные отношения. Вся образовательная деятельность опосредуется модальностью межличностных отношений.

В связи с этим психологическая служба образования нуждается в надежном, отвечающие основным психометрическим требованиям (надежности и валидности), психодиагностическом инструментарии, позволяющие многомерно изучить межличностные отношения субъектов образовательного процесса.

Разработка психодиагностической системы направленной на многомерное изучение гармонии и дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса, способствует разрешению следующих *противоречий*:

– между необходимостью описания, объяснения и прогнозирования гармонии–дисгармонии межличностных отношений в рамках психологического сопровождения субъектов образовательного процесса и отсутствием теоретически и эмпирически обоснованной концепции этого явления, в основу которой положена социально-психологическая дистанция между ними;

– между потребностью психологической службы образования в надежном психологическом инструментарии для комплексной диагностики гармоничности–дисгармоничности межличностных отношений и его отсутствием в психолого-педагогической практике.

Считаем, что *психодиагностические методы*, разработанные на единой концептуальной основе, позволяют многомерно изучать характер межличностных отношений субъектов образовательного процесса, характеристикой которых является социально-психологическая дистанция между ними. На основании теоретического анализа и описания, полученных в ходе проведенных исследований эмпирических данных, нами была разработана *концепция гармонии-дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса*, центральным моментом которой является социально-психологическая дистанция между ними [4].

Согласно нашей концепции, *гармония межличностных отношений* субъектов образовательного процесса представляет собой взаимную удовлетворенность отношениями, постоянный диалог, открытость, контакт, настрой друг на друга, заботу о благополучии партнера, отказ от всякого манипулятивного контроля и стремления к превосходству над ним, включение в самоценный контакт. Тогда как *дисгармония межличностных отношений* представляет собой отсутствие доверия, понимания, эмоциональной близости между взаимодействующими субъектами, напряжение и дискомфорт, возникающие в совместной деятельности, напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессивность в отношениях, переживание одиночества субъектами отношений [4].

Проведенный обзор психодиагностических методик и проективных техник [4], которые можно применять для диагностики дистанции как условия, определяющего гармоничность-дисгармоничность отношений, показал, что это явление в полной мере отражено в очень ограниченном количестве методик. Часть методик «устарела», а в ряде отсутствуют их психометрические характеристики, что существенно образом отражается на надежности получаемых с их помощью данных. Все это, в конечном счете, отражается на качестве подготовки диагностического отчета и на надежности получаемых результатов в целом.

На основании этого перед нами встала проблема создания психодиагностического инструментария, отвечающего основным требованиям, предъявляемым к разработчикам психологических тестов [8; 9], позволяющего комплексно изучить гармоничность и дисгармоничность межличностных отношений субъектов образовательного процесса, обусловленную изменением социально-психологической дистанции между ними. Для её разрешения нами были разработаны авторские методики.

Комплексная диагностика межличностных отношений включает в себя авторские методики и анкеты:

- Опросник «Субъективная оценка межличностных отношений». Назначение методики – определение напряженности, отчужденности, конфликтности и агрессивности в отношениях между людьми, выступающих индикаторами их дисгармоничного взаимодействия [1; 3].

- Опросник «Шкала субъективного переживания одиночества». Основным назначением шкалы является определение степени переживания одиночества, являющегося показателем гармоничности – дисгармоничности межличностных отношений [2; 5].

- Опросник «Определение социально-психологической дистанции». Основное назначение – является оценка степени близости (отдаленности), между взаимодействующими субъектами, обусловленная пониманием, доверием, положительным чувственным тоном и возможностью совместного время проведения [3].

- Опросник «Переживание психологического кризиса личностью». Назначение методики – выявление выраженности ситуационных реакций проходящих на непатологическом уровне и связанных с возникновением психологического кризиса, а также уровня психологической устойчивости личности [6; 7].

- Анкета «Причины неудовлетворенности межличностными отношениями» [4].

- Анкета «Межличностная дистанция» «МД» [4].

Для получения более полной и достоверной информации о существующих отношениях между людьми предлагаем использовать *диагностику отношений в паре* при изучении межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Общая логика этого следующая:

а) субъект оценивает свои отношения с другим субъектом по ряду параметров психодиагностических методик;

б) затем этот другой по этим же параметрам оценивает отношения с первым субъектом.

Преимущества такого подхода заключаются в следующем. Мы получаем реальную картину отношений, складывающихся между конкретными субъектами образовательного процесса. Кроме того, таким образом можно изучать особенности дисгармонии отношений и дистанции в них в различных системах: «педагог–ученик»; «педагог–родитель учащегося»; «родитель–ребенок».

В нашем контексте это будет выглядеть следующим образом:

- Педагог и ученик оценивают отношения друг с другом. Результат – представление о гармоничности-дисгармоничности отношений в системе «учитель–ученик».

- Педагог и родители ученика оценивают отношения друг с другом. Результат – представление о гармоничности-дисгармоничности в системе отношений «педагог–родитель (родители) учащегося».

- Ученик (ребенок) и его родители оценивают отношения друг с другом. Результат – представление о гармоничности-дисгармоничности в системе «детско–родительских отношений».

На наш взгляд, комплексная диагностика является одним из условий профилактики дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Только на её основе считаем возможным осуществлять предупреждение, предотвращение и преодоление дисгармонии отношений.

На основании полученных эмпирических данных [3; 4 и др.] нами была разработана *модель профилактики дисгармонии межличностных отношений*. Профилактика должна осуществляться в рамках психологического сопровождения.

Общими *задачами профилактики* дисгармонии межличностных отношений выступают:

1. Определение «актуального состояния» межличностных отношений взаимодействующих субъектов.

2. Выявление существующих проблем в межличностных отношениях взаимодействующих субъектов.

3. Выявление в рамках образовательного процесса ситуаций, несущих в себе реальную или потенциальную угрозу гармоничности отношений взаимодействующих субъектов.

4. Предупреждение дисгармонии межличностных отношений взаимодействующих субъектов.

5. Предотвращение дисгармонии межличностных отношений взаимодействующих субъектов.

6. Преодоление дисгармонии межличностных отношений взаимодействующих субъектов.

Модель профилактики, представленная на рисунке 1, состоит из трех частей: диагностической, консультативной и развивающе-коррекционной (психологической помощи субъектам образовательного процесса). Представленную модель правомерно использовать в рамках *первичной профилактики* (предполагает заботу о психологическом здоровье и выявление личностных ресурсов субъектов отношений); *вторичной профилактики* (раннее выявление трудностей и проблем в межличностных отношениях); *третичной профилактики* (психологической помощи субъектам образовательного процесса – психокоррекционной и психотерапевтической – в преодолении дисгармонии отношений).



Рис. 1. Модель профилактики дисгармонии межличностных отношений

Диагностическая часть. Комплексная диагностика дисгармонии отношений осуществляется по следующей схеме.

1) запрос к психологу (психодиагносту) от субъекта (субъектов), обусловленный переживанием неудовлетворенности межличностными отношениями. В терминологии Э.Г. Эйдемиллера и соавторов это обозначено как феномен «тлеющей» неудовлетворенности, это плохо осознаваемая, относительная неудовлетворенность межличностными отношениями. Речь идет о какой-то второстепенной в объективном плане проблеме, которая разрастается до масштабов, серьезно снижающих удовлетворенность взаимоотношениями. С помощью этой проблемы и особенно резко преувеличенной её значимости индивид (в нашем случае это субъект образовательного процесса) получает возможность сам себе объяснить смутно ощущаемую им неудовлетворенность, вызываемую на самом деле не данной проблемой, а совокупностью взаимоотношений [10].

2) выявление возможных «проблемных зон» – причин дисгармоничности отношений. Используется анкета «Причины неудовлетворенности отношениями» и методика «Определение социально-психологической дистанции». Особое внимание уделяется сравнению количественных показателей, получаемых по тому или иному параметру используемых психодиагностических методик в рамках каждой обследованной диады. При этом наиболее информативным является расхождение в получаемых количественных оценках. Именно это и будет «проблемной зоной» в межличностных отношениях.

Консультативная часть. Основной целью является получение информации о формах, структуре, развитии межличностных отношений, а также роли социально-психологической поддержки в установлении и поддержании гармонии в них. В конечном счете это приведет к более полному осознанию и пониманию «проблемных зон» в своих отношениях взаимодействующими субъектами.

Консультативная часть. Консультирование есть процесс, при котором человек, берущий на себя регулярно или временно роль консультанта, открыто и определенно предлагает и соглашается посвятить свое время, внимание и уважение другому человеку или людям, которые временно будут в роли его клиентов (Британская ассоциация консультирования). *Задача консультанта* заключается в том, чтобы дать клиенту возможность исследовать, обнаружить и прояснить источники и пути, которые позволяют ему жить более плодотворно и двигаться в сторону лучшего самочувствия.

Основная цель консультирования – *предотвращение*, т.е. устранение реальных (актуальных) и потенциальных (возможных) факторов риска возникновения дисгармонии отношений.

Развивающе-коррекционная часть. Представляет собой *преодоление*, т.е. психологическую помощь, в том числе и самопомощь по гармонизации межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Помощь, которую должен оказывать психолог-консультант, предполагает активизацию внутренних ресурсов субъектов образовательного процесса для того, чтобы они сами могли справиться со своей проблемой, имеющейся в межличностных отношениях друг с другом.

Обобщая описанное, отметим, что в основе психологической помощи значительную роль играют сами взаимодействующие субъекты, психолог выступает при этом лишь в роли «катализатора». Соответственно психологическая помощь предполагает элемент самопомощи. Данная часть включает в себя следующие направления работы:

- развитие «приближающих» личностных характеристик взаимодействующих субъектов, способствующих установлению гармоничных отношений, и коррекцию «отдаляющих» личностных характеристик;
- развитие навыков гибкого построения дистанции взаимодействующими субъектами как основы гармонии отношений между ними;
- развитие умений выстраивать межличностные отношения, в основе которых лежит доверие и понимание субъектами друг друга, благоприятный чувственный тон;
- развитие у взаимодействующих субъектов навыков конструктивного взаимодействия в разных сферах: профессиональной, семейной, сфере увлечений, сфере общественной жизни и обучения, образования;
- развитие взаимодействующими субъектами навыков прогнозирования возможных «проблемных» зон в отношениях;
- повышение общей психологической культуры взаимодействующих субъектов – получение знаний в области психологии межличностных отношений; осознание своей роли и роли партнера в установлении и поддержании гармоничных отношений;
- коррекция «интеракционной» зависимости и патологической зависимости взаимодействующих субъектов в случае её выявления в ходе ранней психологической диагностики.

Таким образом, гармонизация межличностных отношений взаимодействующих субъектов должна осуществляться системно – на основе комплексной диагностики и профилактики, предполагающей предупреждение, предотвращение и преодоление трудностей и проблем в отношениях. Это в конечном счете приведет к психологическому здоровью и благополучию взаимодействующих субъектов, что, на наш взгляд, может позитивно отразиться на качестве жизни в целом.

Дальнейшее изучение проблемы гармонии и дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса, обусловленной социально-психологической дистанцией между ними, расширит имеющиеся в педагогической психологии представления о специфике межличностных отношений и взаимоотношений, а также об их регуляции.

Своевременная диагностика гармонии и дисгармонии позволяет более гибко регулировать межличностные отношения между взаимодействующими субъектами образовательного процесса, способствует созданию благоприятных, удовлетворяющих отношений между ними, предотвращению конфликтов, с целью обеспечения более комфортного самочувствия и повышению эффективности процессов обучения и воспитания.

Литература:

1. Духновский С.В. Субъективная оценка межличностных отношений. Руководство по применению. СПб.: Речь, 2006. 54 с.
2. Духновский С.В. Шкала субъективного переживания одиночества. Руководство. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2008 17 с.
3. Духновский С.В., Овчарова Р.В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Теоретические и эмпирические основы: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. 277 с.
4. Духновский С.В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса: дис. ...д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2013. 391 с.
5. Духновский С.В. Психология отношений личности: монография. Курган, Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. 380 с.
6. Духновский С.В. Программное средство «Тест-ППК» – психологическая диагностика переживания кризиса личностью. М: ФГНУ ИНИПИ РАО, ОФЭРНиО № 21313 от 02.11.2015.
7. Духновский С.В. Психология личности и деятельности педагога: учебное пособие. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2016. 300 с.
8. Нормы профессиональной этики для разработчиков и пользователей психодиагностических методик. Стандартные требования к психологическим тестам. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1998.
9. Фер Р.М., Бакарак В.Р. Психометрика. Введение. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. 445 с.
10. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учебное пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2003. 336 с.

Dukhnovsky S.V. Diagnostics and prevention of disharmony of the interpersonal relations of subjects of educational process

Abstract. In article the problem of diagnostics and prevention of disharmony of the interpersonal relations of subjects of educational process is discussed. It is shown that devel-

opment of psychodiagnostic system of the harmony directed to multidimensional studying and disharmonies of the interpersonal relations of subjects of educational process, promotes permission of the following contradictions: between need of the description, an explanation and forecasting of harmony disharmony of the interpersonal relations within psychological escort of subjects of educational process and absence theoretically and empirically reasonable concept of this phenomenon which basis the social and psychological distance between them is; between requirement of psychological service of education for reliable psychological tools for complex diagnostics of harmony-disharmonichnosti of the interpersonal relations and its absence in psychology and pedagogical practice. The author's psychodiagnostic techniques and questionnaires created on a uniform conceptual basis, allowing to estimate mnogomerno degree of a disharmonichnost of the interpersonal relations of subjects of educational process are presented. A psychodiagnostic complex "value judgment of the interpersonal relations", "A scale of subjective experience of loneliness", a technique "Definition of a social and psychological distance", "Experience of crisis by the personality", questionnaires "The reasons of dissatisfaction with the relations" and "An interpersonal distance" includes a technique. It is established that for receiving fuller and reliable information about the existing human relations it is necessary to use diagnostics of the relations in couple when studying the interpersonal relations of subjects of educational process. It is shown that complex diagnostics, is one of conditions of prevention of disharmony of the interpersonal relations. On the basis of the conducted empirical researches the model of prevention of disharmony of the interpersonal relations of subjects of educational process which consists of three parts is presented: diagnostic, advisory and razvivayushche-correctional. In article it is noted that timely diagnostics of harmony and disharmony allows to govern more flexibly the interpersonal relations between the interacting subjects of educational process, promotes creation of the favorable, satisfying relations between them, conflict prevention, for the purpose of ensuring more comfortable health and to increase in efficiency of processes of training and education.

Keywords: interpersonal relations, harmony and disharmony, psychodiagnosics, prevention, subject, educational process

Технология индивидуализации обучения иностранному языку учащихся с заболеваниями, ограничивающими срок жизни

Перевёрткина М. С.,

доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, к. п. н., ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, perevertkina.m@gmail.com

Золотарёва М. Д.,

студент 1 курса магистратуры, ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, marizoloto2009@yandex.ru

Аннотация. Настоящая работа посвящена проблеме индивидуализации обучения иноязычному языковому материалу школьников с заболеваниями, ограничивающими срок жизни. Актуальность исследования обусловлена отсутствием разработанного и научно обоснованного алгоритма обучения школьников, имеющих заболевания, которые являются основанием для оказания им паллиативной помощи. Цель работы состоит в определении приоритетных методов и приемов работы, составлении диагностических анкет и опросников, адаптированных комплексов упражнений. Фокус исследования сосредоточен на учащихся с сохранным интеллектом. В работе научно обоснованы способы организации образовательного процесса, методы адаптации учебно-методических комплексов, применяемых в обучении английскому языку, а также описаны авторские комплексы упражнений для развития языковых навыков, учитывающие

индивидуальные особенности учащихся, принадлежащих к указанной группе. На основании выявления доминирующей перцептивной модальности и предпочитаемого стиля учения (по классификации Д. А. Колба) были предложены 12 типов учащихся и описаны их особенности, влияющие на требования к организации образовательного процесса. Также представлена разработанная автором анкета, позволяющая учителю определить зоны актуального и ближайшего развития школьников с заболеваниями, ограничивающими срок жизни, выявить их цели, мотивы, спрогнозировать потенциальные трудности, вызванные особенностями состояния здоровья. Методической основой исследования являются анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, анализ учебно-методического комплекса, рекомендованного для обучения иностранному языку, наблюдение процесса обучения в общеобразовательной школе, наблюдение за детьми, имеющими заболевания, ограничивающие срок жизни, с целью выявления их психологических и физиологических особенностей, изучение нормативных документов, регламентирующих объем и порядок реализации образовательных программ, и обобщение полученных данных. Результаты исследования представлены в виде схемы предлагаемой классификации учащихся, снабженной подробным комментарием о возможностях использования данной классификации школьников в образовательном процессе. Практическая значимость исследования заключается в описании алгоритма индивидуализации обучения иноязычному языковому материалу и в разработке комплексов упражнений для формирования лексических и грамматических навыков у учащихся с заболеваниями, ограничивающими срок жизни.

Ключевые слова: индивидуализация обучения; заболевания, ограничивающие срок жизни; ведущая перцептивная модальность; стиль учения; индивидуальное обучение; формирование языковых навыков; комплекс упражнений; обучение английскому языку.

На современном этапе одной из основных тенденций в сфере образования является индивидуализация процесса обучения иностранным языкам, связанная с реализацией антропоцентрического подхода. Данная тенденция зафиксирована в Федеральном государственном образовательном стандарте и профессиональном стандарте педагога [2], согласно которому учебный материал должен быть адаптирован с учетом индивидуальных потребностей и особенностей учащихся, а также специфики условий обучения. Особую трудность для педагога при этом представляет индивидуализация процесса обучения детей, имеющих физические ограничения, связанные с состоянием здоровья, но сохранный интеллект. Согласно современным требованиям, им необходимо предоставить возможность освоить содержание обучения в полном объеме, предусмотренном основной образовательной программой, однако для выполнения данного требования необходимо использование особых технологий и методических приёмов. Таким образом, исследование технологий обучения иноязычному языковому материалу учащихся с заболеваниями, ограничивающими срок жизни, представляется современным и актуальным, а заявленная проблема является в настоящее время недостаточно изученной. Кроме того, анализ литературы и практического опыта обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья позволяет утверждать, что их психологические особенности в недостаточной степени изучены и не существует адаптированных комплексов упражнений, направленных на обучение иностранному

языку, и методических рекомендаций по организации учебной деятельности таких детей.

Исходя из обозначенной проблемы, целью данной статьи является описание технологии отбора содержания обучения иностранному языку с учётом физиологических и психологических особенностей учащихся, их типа восприятия и стиля учения.

Дети, страдающие заболеваниями, которые ограничивают их срок жизни, требуют особого ухода, включающего в себя не только медицинскую помощь, но и разностороннюю поддержку семьи в период болезни ребенка и после его смерти. В соответствии с рекомендациями Европейской Ассоциации Паллиативной Помощи (European Association of Palliative Care), паллиативная медицинская помощь оказывается детям, имеющим заболевания и состояния, угрожающие жизни, а также заболевания на стадии выраженного прогрессирования, нуждающимся в длительном постороннем уходе [6]. К таким заболеваниям относятся:

- заболевания, которые угрожают жизни пациента, радикальное лечение которых признано или может быть признано безуспешным (злокачественные новообразования, хроническая почечная недостаточность и т.п.);
- заболевания и состояния, которые требуют длительного интенсивного лечения с целью продления жизни с высокой вероятностью наступления смерти (муковисцидоз, глубокая недоношенность и т.п.);
- развивающиеся заболевания, которые не имеют радикального излечения и с момента установления диагноза требуют паллиативного ухода (нервно-мышечные заболевания, хромосомные аномалии и т.п.);
- необратимые, но не прогрессирующие заболевания у пациентов с тяжелыми формами инвалидности, которые подвержены осложнениям (тяжелые формы ДЦП, последствия спинальной травмы и т.п.) [1].

В соответствии с российским законодательством паллиативная помощь относится к сфере здравоохранения, но не ограничивается лишь сопровождением врача. Она предполагает комплексное взаимодействие с пациентом и его семьей врачей, медсестер, психологов, педагогов, дефектологов, юристов и духовных лиц. От профессионализма и действий всех специалистов, в том числе и учителей иностранных языков, зависит успешность создания среды, необходимой данной категории обучающихся.

Зачастую паллиативную помощь получают дети, не имеющие отклонений в развитии интеллекта, например, страдающие онкологическими заболеваниями. Однако стоит отметить, что сохранность интеллекта не означает готовность учащегося с заболеванием к усвоению материала в том же темпе, в котором его усваивают его сверстники без нарушений здоровья. Способность к обучению подвержена влиянию ряда факторов, которые носят как объективный, так и субъективный характер. Эти факторы могут быть связаны с физиологическими особенностями ребёнка, его темпераментом, семейными традициями и устоями.

Психологические особенности детей с заболеваниями, ограничивающими срок жизни, оказывают влияние на эмоционально-волевую и мотивационную сферу психики учащихся. Педагогу необходимо принимать во внимание состояние ребенка и планировать занятие с учетом нескольких возможных вариантов его протекания. Важно помнить, что у учащегося может не быть возможности освоить учебную программу в полном объеме, поэтому перед началом обучения учителю следует осуществить тщательный отбор содержания обучения, учитывающий интересы и потребности каждого ребёнка. Основой обучения должен стать коммуникативный подход, позволяющий не только эффективно организовать обучение ребенка общению на иностранном языке, но и оставляющий обучающемуся возможности для социализации и выражения эмоций. Особое внимание должно быть уделено организации обратной связи с целью регулярной демонстрации результатов обучения, а установление доверительных отношений между ребенком и педагогом позволит подчеркнуть важность личностных качеств ребенка, его право на принятие решений и внутреннюю самостоятельность.

Большинство заболеваний, ограничивающих срок жизни, сопряжены с физиологическими ограничениями, с которыми сталкиваются обучающиеся. Так, проблемы с опорно-двигательной системой приводят к возникновению трудностей с письмом. Решением этой проблемы может стать использование современных информационных технологий, в частности программ, позволяющих выполнять задания на компьютере, используя при этом мышь, клавиатуру или средства записи звука, а компенсаторным механизмом, позволяющим развивать технику письма, должны стать задания для развития и поддержания мелкой моторики.

Учащиеся, использующие инвалидную коляску, ограничены в движении и перемещении по классу для образования динамических пар и работы в группах, что стоит учитывать при подготовке к уроку. Ограниченная подвижность также влияет на темп занятия и внимание ребёнка, который вынужден часто отвлекаться и двигаться, чтобы не испытывать дискомфорт или боль.

Стоит отметить, что учащиеся с заболеваниями, ограничивающими срок жизни, сталкиваются в процессе обучения с рядом трудностей, среди которых можно выделить психологические и физиологические. К психологическим следует отнести:

- медленный темп протекания процесса социализации;
- ограниченность сведений об окружающем мире;
- отсутствие уверенности в своих силах;
- выученная беспомощность;
- ощущение тревоги, беспокойства;
- неумение выражать эмоции и контролировать их.

К физиологическим факторам в свою очередь относятся:

- общий тонус организма;
- особенности диагноза;
- состояние легких;
- возможное недомогание.

В силу особенностей развития, связанных с физиологией и психологией учащихся с заболеваниями, ограничивающими срок жизни, условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья отличаются от стандартных. Большинство учащихся с тяжелыми заболеваниями нуждаются в специальных условиях организации обучения и находятся на домашнем обучении, при этом являясь полноценными участниками образовательного процесса. Кроме того, для организации учебного процесса в таких условиях требуется отбор материала и адаптация комплекса упражнений в соответствии с индивидуальными характеристиками школьника.

Для выявления особенностей учащегося и его индивидуальных характеристик помимо проведения беседы со школьником и родителями, а также, по возможности, с лечащим врачом следует провести анкетирование, направленное на определение мотивов, ожиданий, субъективных трудностей и иных факторов, способных повлиять на образовательный процесс. В большинстве случаев диагноз учащегося является врачебной тайной и не подлежит разглашению без согласия родителей школьника и его самого, поэтому при составлении анкеты следует использовать косвенные средства для выяснения зоны актуального физического и психического развития обучающегося.

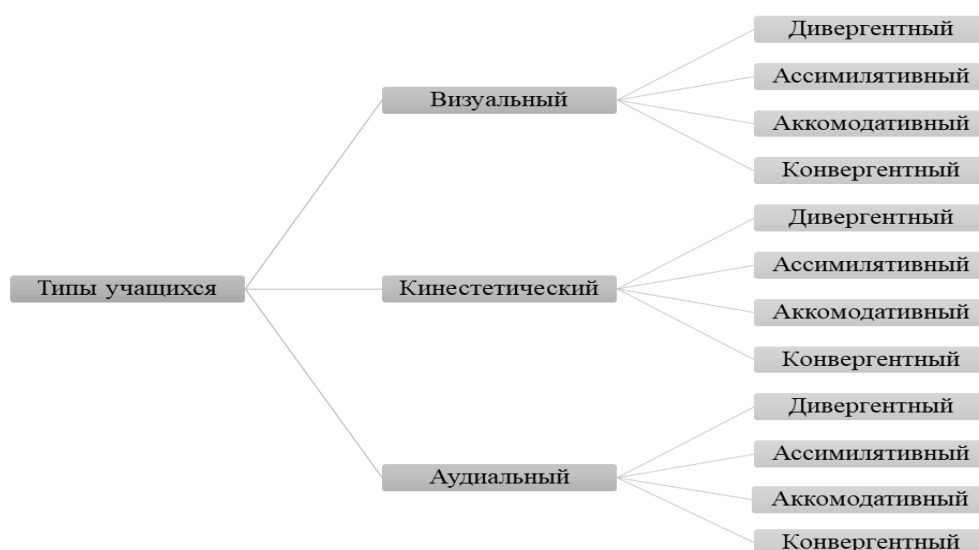
Помимо мотивационной сферы учителю необходимо учитывать и особенности восприятия и стиля учения школьника. Для выявления ведущего типа восприятия мы предлагаем использовать методику «Диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева» [3]. Её основу составляет ряд утверждений, выразить свое согласие или несогласие с которыми школьник может посредством обозначения их знаками «+» и «-». Таким образом, эта методика также помогает экономить физические усилия учащегося и помогает ему сконцентрироваться непосредственно на смысле высказываний. В результате исследования особенностей восприятия школьника можно условно определить в одну из трех категорий: визуалы, аудиалы и кинестетики – с целью соответствующей адаптации компонентов содержания обучения и стиля преподавания. Данная методика позволяет учителю иностранного языка осознанно подходить к выбору опор, средств наглядности и способов семантизации, а также отбирать формы работы и типы заданий, соответствующие ведущему типу восприятия школьника.

Помимо вышеперечисленного для максимально полной диагностики особенностей учащегося необходимо определить его стиль учения. Для решения данной задачи представляется целесообразным использовать тест «Определение стиля познания» (The Learning Style Inventory — LSI) [4, 5], который был разработан автором концепции стилей учения Д. А. Колбом.

Методика данного тестирования заключается в том, что участникам предлагается расставить в порядке предпочтения ряд учебных ситуаций, таким образом продолжив предложения. Полученный рейтинг используется при подсчете баллов и интерпретации результатов. На основании полученных результатов школьников можно разделить на четыре группы в соответствии с предпочитаемым стилем учения: дивергентный, ассимилятивный, конвергентный и аккомодативный стили. Дивергентный стиль характеризуется развитым воображением и стремлением к поиску нестандартных решений. Ассимилятивный стиль учения предполагает склонность к логическому анализу абстрактных данных. Учащиеся с аккомодативным стилем учения предпочитают использовать интуицию при решении практических задач. Конвергентный стиль учения определяет склонность к взаимодействию с техническими заданиями и к практическому решению проблем. Выявление стиля познания может помочь учителю в выборе оптимального для школьника характера обучения, при котором тот не будет испытывать дополнительных трудностей при усвоении и использовании информации.

Схема 1.

Классификация учащихся на основании ведущего типа восприятия и стиля учения



Таким образом, на основании описанных выше механизмов выявления особенностей учащихся их можно условно разделить на двенадцать групп с учётом типа восприятия и стиля учения, при этом каждая из групп будет характеризоваться своими особенностями при изучении иностранного языка. Мы можем заключить, что описанные механизмы позволяют наиболее точно определить круг образовательных возможностей, способностей и предпочтений школьника. На эти данные можно полагаться при отборе языкового материала и выборе способов его презентации, тренировки и вывода в речь.

Подводя итоги, необходимо отметить, что обучение детей с заболеваниями, ограничивающими срок жизни – малоизученная и требующая дальнейшего рассмотрения тема, которая обладает исследовательским потенциалом, связанным с выявлением особенностей мотивационной и эмоционально-волевой сфер особых учащихся.

Литература:

1. Зелинская Д.И., Полевиченко Е.В. Паллиативная помощь детям в Российской Федерации // Хронические прогрессирующие заболевания у детей, требующие принятия medico-социальных решений (на основании опыта Санкт-Петербургского Детского госпиталя): сборник научно-практических работ / под редакцией А. С. Симаходского, прот. Александра Ткаченко, Л. В. Эрмана. СПб.: Типография Михаила Фурсова, 2014. С. 7-20.
2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550).
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учебное пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 166-167.
4. Элитариум [Электронный ресурс]: Центр дополнительного образования – Режим доступа: свободный. <http://www.elitarium.ru/stil-obuchenie-informaciya-poznanie-put-issledovanie-opyt-problema-nablyudenie-ehksperimentirovanie-abstraktnaya-rezultat/> (дата обращения 24.09.2018).
5. Kolb A. Y., Kolb D. A., The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications, 2016.
6. The Prague Charter. European Association of Palliative Care (EAPC) [Электронный ресурс]: URL: <http://www.eapcnet.eu/Themes/Resources/VolunteeringCharter/PastEAPC-Charters/PragueCharter.aspx> (дата обращения 24.09.2018).

Perevertkina M. S., Zolotareva M. D. The technology of individualization of teaching a foreign language to students with life-threatening diseases

Abstract. The article is devoted to the problem of individualization of teaching a foreign language to schoolchildren with life-threatening diseases. The relevance of the study is determined by the absence of a developed and scientifically justified algorithm for teaching schoolchildren with diseases that provide grounds for delivering palliative care to them. The aim of the study is to identify the priority approaches and methods of work, to compile diagnostic questionnaires, and to create the pools of adapted exercises. The research is focused on the intellectually safe students. The strategies of classroom management and the methods of adaptation of course books used in teaching English are scientifically substantiated in the article. The paper describes the uniquely designed pools of exercises for the language skills development that consider the individual characteristics of students belonging to the target group. With reference to the defined VAK learning styles and the preferred learning style according to D. A. Kolb's classification, 12 types of students were introduced. Their characteristics that affect the requirements for classroom management were described. Also presented is a questionnaire composed by the author, which allows the teacher to identify the areas of actual and potential development of schoolchildren with life-limiting illnesses, to discover their goals, motives, and anticipated difficulties caused by health conditions. The methodological basis of the research is analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the research topic; analysis of the course book recommended for teaching a foreign lan-

guage; observation of the educational process in a comprehensive school; observation of children with life-threatening diseases in order to reveal their psychological and physiological peculiarities; study of official documents regulating the volume and the approach for the implementation of the curricula; and synthesis of the acquired data. The results of the study are presented in a scheme of the proposed classification of students, provided with a detailed commentary on the possibilities of using this classification of schoolchildren in the educational process. The practical significance of the study is to describe the algorithm of individualization of teaching a foreign language and to create sets of exercises for the lexical and grammatical skills development for students with life-limiting diseases.

Keywords: individualization of teaching; life-threatening diseases; VAK learning style; one-to-one teaching; language skills development; pool of exercises; teaching English.

Межпоколенный социализирующий диалог как ресурс ценностного потенциала личности ребенка

Кондрашова В.О.,

заместитель декана факультета профессионального развития специалистов, Государственное учреждение образования «Академия последиplomного образования», Минск, Республика Беларусь, vkondrashova@tut.by

Аннотация. *Межпоколенный социализирующий диалог* рассматривается как взаимодействие в триаде «ребенок – родитель–прародитель», в результате которого происходит взаимосоциализация, предполагающая формирование общей культуры, взаиморазделяемой структуры ценностей, взаимосогласованных норм и моделей поведения, способов взаимодействия, соответствующих современному социокультурному контексту. Межпоколенный социализирующий диалог предполагает взаимообогащающее и взаиморазвивающее межпоколенное взаимодействие, направленное на нахождение баланса предшествующего опыта и меняющегося историко-культурного контекста взаимодействия. Межпоколенный социализирующий диалог предполагает разговор, беседу, совместные действия субъектов межпоколенного взаимодействия, поддержание обоюдного интереса, ненавязывание своего мнения собеседнику, умение не только слушать, но и слышать друг друга. Понятие межпоколенного социализирующего диалога многоаспектно. В нашем исследовании оно рассматривается в историческом, психологическом, личностном аспектах. Структура межпоколенного социализирующего диалога состоит в наличии диалогической ситуации; акта восприятия друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия и переживания отношения друг к другу; рефлексии акта восприятия друг друга; акта понимания друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия; рефлексии понимания друг друга; акта обратной связи субъектов межпоколенного взаимодействия. Межпоколенный социализирующий диалог характеризуется тремя типами, полученными в результате кластерного анализа эмпирических данных: продуктивный / конструктивный; ситуативно-вариативный; непродуктивный/ неконструктивный. Эмпирическое исследование показывает, что наличие межпоколенных связей дает возможность говорить о взаимодействии поколений, открытости в общении между поколениями, отсутствии социальной отчужденности, экзистенциального одиночества, преодолении проблем в общении, трансляции и передаче семейных ценностей, традиций от поколения к поколению. Процесс межпоколенного социализирующего диалога в триаде «прародители – родители – ребенок» индивидуализирован, «развернут» во времени. Каждый этап межпоколенного социализирующего диалога может отличаться по психологической насыщенности элементами взаимосимпатии, взаимопонимания, взаимоуважения и т.д. Отсутствие межпоколенного социализирующего диалога может приводить к негативным последствиям для личности ребенка.

зирующего диалога ведет к нарушению межпоколенного баланса: затрудняет нормальное психическое развитие ребенка, полностью разрушает нормы и ценности семьи, отрицательно влияет на воспитание и поведение ребенка. Таким образом, *межпоколенный социализирующий диалог* можно рассматривать как ресурс для формирования ценностного потенциала личности ребенка.

Ключевые слова: диалог, межпоколенный социализирующий диалог, прародители, многопоколенная семья, общение.

Введение. В современном обществе вопрос межпоколенного взаимодействия является одной из важных проблем. Сегодня достаточно остро выражена *проблема межпоколенного барьера*, который проявляется в разнице во взглядах поколений на семейные ценности и нормы, в разнице интерпретаций исторических, политических событий, а также мировоззренческих конструктов; в специфике коммуникации; в особенностях социальной перцепции и др. В этой связи появляется объективная необходимость в исследовании социально-психологических механизмов, лежащих в основе межпоколенных барьеров, с последующим их преодолением. Преодоление этих барьеров призвано повысить эффективность межпоколенческих взаимодействий, что позволит сохранить активную жизненную позицию старшего поколения, а также безболезненно включить в социальный контекст личность ребенка.

Развитие и становление личности ребенка происходит во взаимодействии с окружающим миром и, в первую очередь, с его ближайшим социальным окружением – семьей, посредством субъект-субъектного общения, при котором отмечается ориентация на значимые потребности, интересы, запросы и т.п. партнера. Благодаря субъект-субъектности межпоколенного общения у ребенка формируется базовое доверие к миру и его готовность к более широкому социальному взаимодействию. Межпоколенное общение способствует формированию родовой идентичности, что формирует чувство принадлежности и защищенности. Прародители для ребенка символизируют семейную историю, являются носителями опыта предыдущих поколений семьи, транслируемых в настоящем, и реализующихся в межпоколенной эстафете. Ребенок в межпоколенном диалоге символизирует будущее, в котором будет воплощён опыт предыдущих поколений, преломленный через личный опыт ребенка.

Межпоколенный диалог представляет собой не только трансляцию норм и ценностей прародительских семей, но и закладывает основу моделей поведения ребенка. Межпоколенный диалог предлагает ребенку систему идентификационных эталонов, на которые ребенок опирается в более широком социальном пространстве.

В этой связи любой межпоколенный диалог является социализирующим, т.е. способствующим дифференциации Я ребенка, структурированности образов Я, формирующим представления о себе и о своем месте в этом мире.

Учитывая значимость прародителей в социализации личности ребенка, в современной психологии возрастает интерес к вопросам межпоколенных взаимоотношений. Т.М. Афанасьева, М. Бородицкая, А.Я. Варга, А.И. Захаров, О.В. Краснова, Т.А. Куликова, Е.Л. Михайлова, А.В. Петровский, Т.В. Сенько, А.С. Спиваковская и др. подчеркивают исключительную роль прародителей в воспитании детей, осуществлении связи поколений, без которой невозможно понимание жизни в целом.

В нашем понимании прародитель – это родственник, который символизирует род, т.е. предшествует следующему поколению и связывает предыдущее поколение с последующим, обеспечивает родство и связь поколений во времени, связывает настоящее, прошлое и будущее. Иными словами, отношение к предыдущим поколениям у ребенка чаще всего основано на специфике отношений со своими прародителями: на их чуткости, гибкости, взаимности, способности к принятию, пониманию, уважению, к помощи и заботе [1].

Человеку важно знать о своих прародителях и прапрародителях, на этом строятся его чувства, формируются его ценности. На основе чувства по отношению к своим предкам воспитываются такие качества, как гордость за своих предшественников, стремление превзойти их достижения, здоровое соперничество, желание сохранить семейные традиции, которые определяют правила и нормы отношений к другим людям и вещам. От одного поколения к другому передаются не только материальные блага, но и структура мировоззрения и отношения от родителей к детям. Семейные традиции берут начало в критических переживаниях одного из членов семьи, укореняются, усваиваются детьми и передаются следующему поколению [2].

Самое старшее поколение нередко обеспечивает необходимый для детей эмоциональный комфорт, на что у современных родителей часто не хватает ни сил, ни времени. Присутствие прародителей в семье трансформирует всю систему семейных взаимоотношений и оказывает непосредственное влияние на процесс воспитания и социализации ребенка.

Основная часть. *Межпоколенный социализирующий диалог* рассматривается как взаимодействие в триаде «ребенок – родитель–прародитель», в результате которого происходит взаимосоциализация, предполагающая формирование общей культуры, взаиморазделяемой структуры ценностей, взаимосогласованных норм и моделей поведения, способов взаимодействия, соответствующих современному социокультурному контексту. Межпоколенный социализирующий диалог предполагает взаимообогащающее и взаиморазвивающее межпоколенное взаимодействие, направленное на нахождение баланса предшествующего опыта и меняющегося историкокультурного контекста взаимодействия. Межпоколенный социализирующий диалог предполагает разговор, беседу, совместные действия субъектов межпоколенного взаимодействия, поддержание обоюдного интереса,

ненавязывание своего мнения собеседнику, умение не только слушать, но и слышать друг друга.

Понятие межпоколенного социализирующего диалога многоаспектно. В нашем исследовании оно рассматривается следующим образом.

Исторический аспект, который предполагает анализ взаимодействия поколений с позиции рассмотрения образа старшего поколения как носителя традиций, наследия предшественников и передачи жизненного опыта последующим поколениям. Новая социальная ситуация развития общества предполагает пересмотреть позиции во взаимодействии поколений. Это признание опыта старших и одновременно осознание инноваций в обществе. Только с учетом этого можно наладить конструктивный диалог поколений.

Психологическое наследование, которое осуществляется на неосознаваемом уровне младшим поколением, определяет отношение к людям, вещам, обществу и т.д., которое сформировано прародителями в семье, или отклонение от «семейной концепции» и жизненного плана семьи, сформированные прародителями.

Личностный аспект предполагает личностные отношения прародителей и их детей и внуков. Эти отношения могут быть как позитивными, так и сложными и противоречивыми. Старшее поколение в семейном социуме приобретает новую социальную роль, или в случае возникновения межпоколенных барьеров осуществляется осознание, осмысление этой роли и ее назначения. При условии отсутствия или преодоления этих барьеров возможен межпоколенный социализирующий диалог.

Основная задача участников взаимодействия в диаде заключается в создании эмоционально ровных, взаимоприемлемых, соблюдающих персональное пространство, направленное на реализацию потребностей и ожиданий друг друга. Позитивные, конструктивные, эмоционально положительные отношения во взаимодействии в диаде «ребенок – прародители» могут помочь осуществить формирование личности ребенка; сохранить активную жизненную позицию старшего поколения; способствовать передаче и формированию семейных ценностей у подрастающего поколения; служить основой для развития общения ребенка не только с близкими, но и с другими окружающими его людьми; избежать возникновения межпоколенных барьеров в общении.

По нашему мнению, субъект-субъектность межпоколенного социализирующего диалога выражается в:

- ориентации на потребности и интересы друг друга;
- удовлетворении обоюдных потребностей;
- стремлении к взаимообогащению;
- формировании общих семантических полей.

Реализуется межпоколенный социализирующий диалог посредством разговора, беседы, совместных действий субъектов межпоколенного взаимодействия. Главными условиями реализации межпоколенного социализирующего диалога являются:

зирующего диалога являются: поддержание обоюдного интереса к личности другого, привлекательность и референтность личности партнера, ненавязывания своего мнения собеседнику, умение не только слушать, но и слышать друг друга и т.п.

Структура межпоколенного социализирующего диалога состоит в наличии диалогической ситуации; акта восприятия друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия и переживания отношения друг к другу; рефлексии акта восприятия друг друга; акта понимания друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия; рефлексии понимания друг друга; акта обратной связи субъектов межпоколенного взаимодействия (рисунок 1).

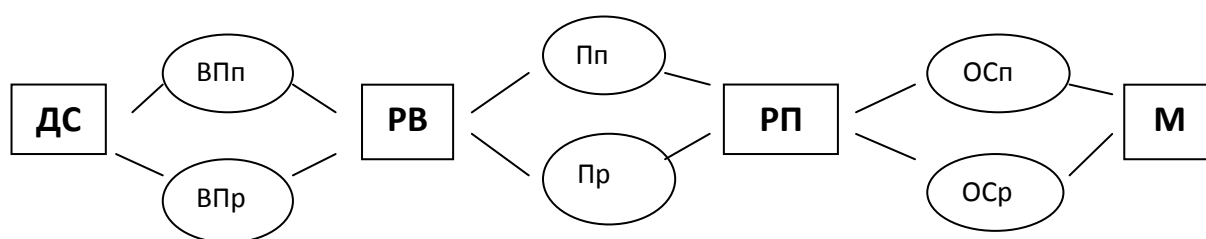


Рисунок 1. Структура межпоколенного взаимодействия в диаде «ребенок – прародители»

Условные обозначения:

ДС – диалогическая ситуация;

ВП – акт восприятия друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия и переживание отношения друг к другу: ВПп – акт восприятия прародителями внуков и переживание отношения к ним; ВПр – акт восприятия ребенком прародителей и переживание отношения к ним;

РВ – рефлексия акта восприятия друг друга;

П – акт понимания друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия: Пп – понимание прародителями внуков; Пр – понимание ребенком прародителей;

РП – рефлексия процесса понимания друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия;

ОС – акт обратной связи субъектов межпоколенного взаимодействия: ОСп – обратная связь прародителей; ОСр – обратная связь ребенка;

МВ – модель взаимодействия.

Межпоколенный социализирующий диалог по своей сущности интенционален. Интенциональность представляет собой систему ожиданий субъектов межпоколенного социализирующего диалога в отношении друг друга.

На удовлетворение потребностей и ожиданий в межпоколенном социализирующем диалоге влияют следующие характеристики:

- 1) частота общения (контактов) прародителей с внуками;
- 2) эмоциональные отношения, которые складываются между ними в процессе общения;
- 3) содержательность общения, которая определяется широтой тем, по которым происходит взаимодействие между прародителями и

детьми (совместное участие прародителей и детей в различных видах семейно-бытовой деятельности и семейном досуге; количество и разнообразие видов совместной деятельности). Именно на эти показатели мы опирались в своем исследовании специфики межпоколенного социализирующего диалога в прародительско-детских отношениях.

Нами был проведен кластерный анализ полученных данных методом К-средних. С помощью дисперсионного анализа (F-критерий), было определено, что все переменные (частота контактов прародителей с внуками, эмоциональные отношения и содержательность общения) являются критериями классификации межпоколенного диалога, что позволяет перейти к расчету средних арифметических для всех указанных переменных, представленных в трех классах. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

*Результаты кластерного анализа
(типы межпоколенного социализирующего диалога)*

Название переменной	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
частота контактов прародителей с внуками	3,36	6,38	6,61
эмоциональные отношения в общении прародителей и внуков	3,35	6,39	6,60
содержательность общения прародителей с внуками	5,34	3,75	7,36

где: *Непродуктивный / неконструктивный тип* (первый кластер)

Ситуативно-вариативный тип (второй кластер)

Продуктивный / конструктивный тип (третий кластер)

Для наглядности отразим представленные результаты на графике (рисунок 2).

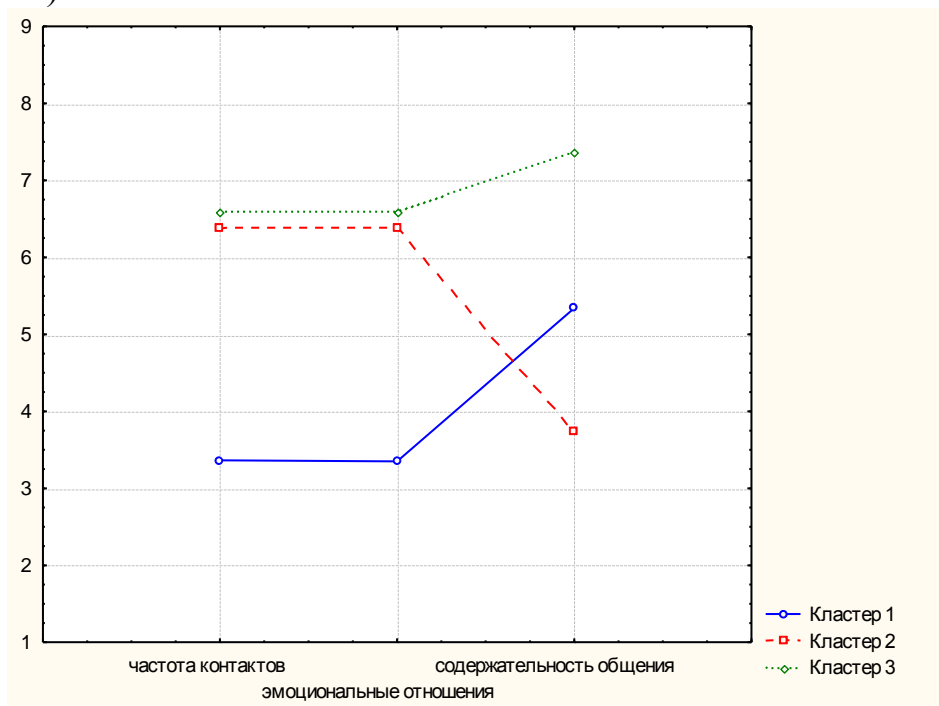


Рисунок 2. График результатов кластерного анализа типов межпоколенного социализирующего диалога

где: *Непродуктивный / неконструктивный тип* (первый кластер)
Ситуативно-вариативный тип (второй кластер)
Продуктивный / конструктивный тип (третий кластер)

Анализ теоретических идей разных авторов, а также полученные в ходе кластерного анализа данные позволяют создать *типологию межпоколенного социализирующего диалога*.

Так, можно выделить три основных типа межпоколенного социализирующего диалога.

1. *Продуктивный / конструктивный тип* (третий кластер). Прародители и внуки проводят много времени вместе, активно участвуют в семейно-бытовой деятельности и имеют разнообразные варианты совместного досуга на фоне положительной эмоциональной окраски их отношений (данный тип межпоколенного социализирующего диалога предполагает частое общение прародителей с внуками, его достаточно высокую эмоциональность и содержательность).

2. *Ситуативно-вариативный тип* (второй кластер). Прародители и внуки проводят много времени вместе, их общение положительно эмоционально окрашено, однако совместная семейно-бытовая и досуговая деятельность недостаточно организована (данный тип межпоколенного социализирующего диалога предполагает частое общение прародителей с внуками, его достаточно высокую эмоциональность, но низкую содержательность).

3. *Непродуктивный / неконструктивный тип* (первый кластер). Прародители и внуки встречаются от случая к случаю, их эмоциональные отношения скудны, но если совместная семейно-бытовая деятельность и досуг случаются, то они достаточно разнообразны (данный тип межпоколенного социализирующего диалога предполагает редкое общение прародителей с внуками, низкую эмоциональность, но достаточно высокую содержательность).

На основании представленных показателей на рисунке 2 обращает внимание тот факт, что главной конструктивной составляющей межпоколенного социализирующего диалога является способность формировать или сформированность теплых эмоциональных отношений. При этом содержательность общения нередко отступает на второй план. Иными словами, для прародителей и детей не столь существенно то, о чем они говорят, сколько то, что они чувствуют по отношению друг к другу. Подобный факт согласуется с ожиданиями ребенка в эмоциональной привязанности, в обеспечении чувства защищенности, принятии, поддержке, что является основой для формирования идентичности, а также базового доверия к миру.

На основе полученных данных и выделенных типов межпоколенного социализирующего диалога также был проведен анализ частоты встречаемости разных типов межпоколенного социализирующего диалога у прародителей (таблица 2).

Таблица 2.

Преобладание типов межпоколенного социализирующего диалога

Тип межпоколенного социализирующего диалога	АВ	%
Продуктивный / конструктивный	49	34,5
Ситуативно-вариативный	48	33,8
Непродуктивный / неконструктивный	45	31,7
Всего	142	100

Анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет говорить о том, что разные типы межпоколенного социализирующего диалога встречаются приблизительно с равной частотой во взаимоотношениях прародителей и детей.

Таким образом, эмпирическое исследование показывает, что наличие межпоколенного социализирующего диалога дает возможность говорить о том, что основной составляющей и его результатом является способность и готовность субъектов данного процесса формировать теплые эмоциональные отношения.

Заключение. Процесс межпоколенного социализирующего диалога в диаде «ребенок – прародители» индивидуализирован, «развернут» во времени. Каждый этап межпоколенного социализирующего диалога может отличаться по психологической насыщенности элементами взаимосимпатии, взаимопонимания, взаимоуважения и т.д., совокупность которых выступает показателем диалогичности.

Отсутствие межпоколенного социализирующего диалога ведет к нарушению межпоколенного баланса: затрудняет нормальное психическое развитие ребенка, полностью разрушает нормы и ценности семьи, отрицательно влияет на воспитание и поведение ребенка.

Таким образом, межпоколенные отношения могут рассматриваться как ресурс для формирования общекультурных компетенций личности не только ребенка, но и прародителя.

Литература:

1. Кондрашова В.О. Формирование семейных ценностей у детей дошкольного возраста // Кіраванне у адукації. 2012. № 11. С. 67–72.
2. Пациорковский В.В., Пациорковская В.В. Большая семья в демографической ситуации России // Социологические исследования. 2009. №3 (299). С. 121–128.
3. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов. Минск: АСАР, 2005. 768 с.
4. Янчук В.А. Постмодернистский, социокультурный интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. С. 193–206.

Kondrashova V. The inter-generational socialization dialogue as a resurs of the preschoolers value's potential

Abstract. *Socializing the intergenerational dialogue* is seen as an interaction in the triad "child – parent–grandparent" in which interacting, suggesting the formation of a common culture, inter-structure of values, mutually agreed norms and patterns of behavior, modes of interaction, the contemporary sociocultural context. Intergenerational socializing involves

dialogue and reciprocal *vzaimoprisposoblenie* interaction aimed at finding a balance of previous experience and changing historical and cultural context of the interaction. Socializing intergenerational dialogue implies conversation, discussion, joint *dastiarakel* intergenerational interaction, maintaining of mutual interest, *nenalezena* his opinion of the interlocutor, the ability to not only listen but also hear each other. The concept of socializing intergenerational dialogue has many aspects. In our study, it is considered in historical, psychological, personal aspects. The structure of intergenerational socializing dialogue is the dialogical situation; the act of perceiving each other the subjects of intergenerational interaction and experiences relationship to each other; the reflection of the act of perception of each other; the act of understanding each other subjects of inter-generational interaction; reflection of understanding one another; act feedback of the subjects of intergenerational interaction. Socializing the intergenerational dialogue is characterized by three types obtained in the result of cluster analysis of empirical data: productive / constructive; situationally-variable; unproductive/unconstructive. The empirical study shows that the presence of intergenerational relationships provides an opportunity to talk about the interaction of generations, openness in communication between generations, the absence of social alienation, existential loneliness, overcoming problems in communication, broadcast and transmission of family values and traditions from generation to generation. The socializing process of intergenerational dialogue in the triad "grandparents – parents – child" individualized, "deployed" in time. Each stage of intergenerational socializing dialogue may differ on the psychological saturation of elements of *wsaenotempty*, understanding, mutual respect, etc. the Lack of socializing intergenerational dialogue leads to a violation of intergenerational balance: makes the normal mental development of the child, destroys the norms and values of the family, negatively affects the education and behavior of the child. Thus, *socializing the intergenerational dialogue* can be seen as a resource for the formation of axiological potential of the personality of the child.

Key words: dialogue, socializing the intergenerational dialogue, grandparents, multi-generational family, contact.

Значение теоретических оснований для создания психологической службы в вузе

Меньшикова Л.В.,

профессор, доктор психологических наук, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия, pevl@narod.ru

Аннотация. В развитии психологической службы вуза можно выделить 3 плана: социокультурный, онтологический (деятельностный) и аксиологический (ценностный). Сама психологическая служба находится на пересечении трех пространств: 1) пространства социальной реальности, которое оформляет социальный заказ, обращенный к психологической службе как к одному из подразделений вуза; 2) пространства собственной деятельности, которое определяется инструментальными возможностями психологов, умением формулировать цели и задачи своей работы, подбирать адекватные методические средства, уровнем владения методами психодиагностики и психокоррекции; 3) пространства ценностей и смыслов, задаваемого той концепцией, идеологией, которой склонны придерживаться психологи, работающие в вузе. Основной ошибкой при создании психологической службы в вузе является то, что при определении программы своей деятельности психологи недостаточно учитывают необходимость изучения и согласования этих трех пространств. Центральным в организации психологической службы является ориентация на некоторое целостное теоретическое представление, на определенную концепцию как некую "сверхзадачу", обращение к которой должно формировать тактику и стратегию любой конкретной научно-

практической разработки. В статье анализируется многолетний опыт создания психологической службы в техническом вузе, основанный на идеях антропологической психологии Б. Г. Ананьева. Показано прикладное значение концепции индивидуальности Б. Г. Ананьева для организации психологической службы вуза. Предлагается подход, в основе которого лежит теоретическое представление о развитии индивидуальности студентов в вузе как прогрессирующем развитии координации в динамическом ядре индивидуальности, включающем переживания, категориальную "сетку" значений и личностные смыслы. Изменение социально-экономической реальности, которое стремительно происходит в последнее время, отражается и на тех новых акцентах, которые появляются в деятельности психологических служб вуза. В статье подчеркивается перспективность использования субъектного подхода и экзистенциальной проблематики для развития теоретических оснований, определяющих особенности психологической службы в системе высшего образования на современном этапе ее развития.

Ключевые слова: психологическая служба, социальный заказ, концепция, антропологическая психология, индивидуальность, переживание, значение, смысл, субъектный подход.

Первые психологические службы в системе высшего образования в нашей стране появились в начале 70-х годов прошлого века. История их развития показывает, что в большинстве случаев эти подразделения сталкивались с множеством проблем, которые значительно затрудняли практическую деятельность психологов в вузе, а иногда и приводили к полному ее прекращению. Эти проблемы связаны как с особенностями социального заказа и взаимодействия с другими подразделениями вуза, так и с внутренними трудностями становления психологической службы, в которых проявлялась недостаточная отрефлексированность целей и задач собственной деятельности, нехватка профессионально-подготовленных к этой деятельности психологов и приток специалистов из смежных областей, не обладающих необходимой компетентностью для осуществления психодиагностической и психокоррекционной работы.

Для того, чтобы понять характер затруднений и проанализировать основные ошибки, снижающие эффективность психологических служб в вузе, необходимо выделить определенную систему координат, позволяющую структурировать деятельность этих подразделений. В развитии психологической службы вуза, на наш взгляд, можно выделить 3 плана: социокультурный, онтологический (деятельностный) и аксиологический (ценностный). Сама психологическая служба находится на пересечении трех пространств: 1) пространства социальной реальности, которое оформляет социальный заказ, обращенный к психологической службе как к одному из подразделений вуза; 2) пространства собственной деятельности, которое определяется инструментальными возможностями психологов, умением формулировать цели и задачи своей работы, подбирать адекватные методические средства, уровнем владения методами психодиагностики и психокоррекции; 3) пространства ценностей и смыслов, задаваемого той концепцией, идеологией, которой склонны придерживаться психологи, работающие в вузе. Основной ошибкой при создании психоло-

гической службы в вузе является то, что при определении программы своей деятельности психологи недостаточно учитывают необходимость изучения и согласования этих трех пространств.

Если говорить о социальном заказе, который был адресован вузами к психологической службе, то он претерпел значительные изменения за прошедшие годы. На начальных этапах развития психологической службы администрация вуза ожидала от психологов конкретной помощи в сокращении отсева студентов из вуза, повышения успеваемости, улучшения психологической атмосферы в неблагополучных студенческих группах, помощи преподавателям в разработке новых методов обучения. Сейчас внедрение компетентностного подхода в сферу высшего образования смещает акцент на развитие личностных составляющих профессиональной компетентности студентов. От психологической службы ждут помощи в формировании у студентов толерантности к неопределенности, в развитии навыков саморегуляции в ситуациях стресса, в повышении коммуникативной компетентности и создании мотивации профессионального и личностного совершенствования.

И в начале своего становления, и в настоящее время психологическая служба располагала и располагает большим арсеналом психодиагностических и психокоррекционных средств для решения тех задач, которые стоят перед ней. Можно лишь отметить тенденцию все более активного включения качественных методов исследования наряду с количественными и расширения научного контекста за счет привлечения новых подходов и психодиагностических методик, которое наблюдается в последние годы. Но и раньше, и теперь характерной особенностью деятельности психологов в вузе является эклектика и совмещение в работе совершенно разных по своей природе и по своему воздействию методических средств. Каждый психолог стремится использовать тот набор методов и методик, которые близки его научным интересам или которыми он лучше владеет. Оправдание этому часто находят в том, что человек это сложное био-психосоциальное существо, которое должно изучаться с помощью разных подходов, а результаты этих исследований позволяют получить целостную картину. Но интеграция полученных данных редко осуществляется поскольку часто отсутствует единая система координат – исходная концепция, в рамках которой можно было бы сопоставить разнородные результаты исследования и получить целостное представление об изучаемых психических явлениях и механизмах. Более того, если одновременно используются различные методы психологической коррекции, заимствованные из разных школ и психотерапевтических направлений и несовместимые в данной ситуации, то они могут способствовать дезинтеграции внутреннего мира студентов и причинить вред их психологическому здоровью.

Центральным в организации психологической службы, на наш взгляд, является ориентация на некоторое целостное теоретическое представление, на определенную концепцию как некую "сверхзадачу", обраще-

ние к которой должно формировать тактику и стратегию любой конкретной научно-практической разработки.

Многолетний опыт создания и развития психологической службы в Новосибирском государственном техническом университете - НГТУ (бывшем Новосибирском государственном электротехническом институте - НЭТИ) на основе теоретических положений концепции индивидуальности Б. Г. Ананьева полностью подтверждает приведенные выше рассуждения.

Концепция Б. Г. Ананьева занимает совершенно особое место среди других подходов к пониманию природы индивидуальности. Он считал, что индивидуальность является самым поздним приобретением человека, эффектом развития человека как индивида, личности и субъекта деятельности. Б. Г. Ананьев дополнил перечень основных принципов психологии антропологическим принципом, который отражает единство психического, социального и биологического в структуре человека. Антропологический подход пронизывал и все прикладные разработки, опиравшиеся на его теоретические представления. В соответствии с этим принципом система образования в вузе должна стать «антропоцентричной», то есть ориентированной на развитие индивидуальности студентов и ее психологических ресурсов во всех проявлениях – начиная с индивидуального, психобиологического уровня и кончая высшим личностным.

Согласно такому подходу целью обучения в вузе является не только приобретение студентами необходимой профессиональной компетентности, но прежде всего расширение и усложнение внутренних возможностей человека, достижение интеграции всех его разноуровневых свойств в структуре индивидуальности. Антропологический принцип Б. Г. Ананьева прежде всего связывал с комплексным подходом, который является адекватным средством изучения многоуровневой и разнородной целостности, каковой является природа человека [1, 2, 4].

Б. Г. Ананьев, анализируя сложные процессы онтогенетического развития различных психофизиологических и социальных свойств личности (индивидуальности) человека, сделал важное теоретическое обобщение: центральными механизмами, объединяющими эти свойства в единую систему, являются механизмы субординации (иерархии) и механизмы координации, сохраняющие индивидуальную автономию элементов [1; с. 265]. Из этого центрального, на наш взгляд, положения структурно-генетической теории Б. Г. Ананьева следовали важные выводы, определившие стратегию и тактику наших научно-практических разработок:

1. Необходимость исследовать характер координаций между структурными компонентами ментального опыта внутри различных подструктур индивидуальности.

2. Выделить наиболее продуктивные координации, задающие вектор развития индивидуальности студентов.

3. Разработать методы психологической и психолого-педагогической коррекции, раскрывающие психологическое пространство развития индивидуальности студентов на основе формирования механизмов координации и субординации внутри отдельных подструктур индивидуальности.

Эти положения и определили контуры исследований в НГТУ, которые включали изучение отдельных подструктур индивидуальности студентов (когнитивной, аффективной и коммуникативной) а также их динамики под влиянием обучения в вузе на основе комплексного подхода и использования лонгитюдного метода исследования. Анализ результатов этого исследования показал, что эффективность функционирования упомянутых выше подструктур в образовательном процессе зависит от координации внутри каждой из них трех основных компонентов: переживаний, вбирающих в себя образно-эмоциональный опыт субъекта, механизмов концептуализации и способов ценностно-смысловой обработки информации, включающей как предметное содержание отдельных учебных дисциплин, так и различные формы и виды коммуникации в образовательном пространстве. Координации в этом динамическом ядре индивидуальности студентов (переживания – значения – смыслы) обеспечивают продуктивное усвоение знаний, умений и навыков, если говорить об овладении профессиональными компетенциями, и в целом – формируют внутренний опыт и внутренний мир студентов. По мере развития индивидуальности студентов в вузе элементарные стихийные координации между указанными выше компонентами динамического ядра должны сменяться отношениями субординации: все более явной должна становиться регулирующая функция ценностно-смысловых образований по отношению к концептуальной и аффективной переработке поступающей информации. Этот развивающийся сложный конгломерат координаций и субординаций способствует формированию внутреннего мира индивидуальности. Однако как показали результаты наших эмпирических исследований в ситуации естественного созревания механизмов координации и субординации переживаний, их когнитивной переработки и соответствующих им смыслов в стихии образовательного процесса вуза возникает много затруднений и противоречий, которые не находят конструктивного разрешения из-за недостаточности рефлексивного мышления студентов и приводят к остановке развития или формированию неэффективных способов переработки информации и деструктивных стереотипов индивидуального поведения. Предложенная теоретическая модель динамического ядра индивидуальности позволяет определять типы и индивидуальные траектории формирования индивидуальности студентов в вузе и оказывать им необходимую психологическую помощь.

Психологическая служба рассматривается нами как особое подразделение в вузе, которое способствует развитию механизмов координации и субординации в динамическом ядре индивидуальности студентов [5, 6].

Изменение социально-экономической реальности, которое стремительно происходит в последнее время, отражается и на тех новых акцентах, которые появляются в деятельности психологических служб вуза. Развиваются и теоретические основания, лежащие в основе ее функционирования. Сейчас все больше внимания уделяется формированию субъектной позиции будущих специалистов, развитию у них устойчивой мотивации, направленной на авторское отношение к своей жизни. Внутренние установки и внутренний мир должны реализовываться вовне в активном преобразовании условий собственной жизни, формировании своего жизненного мира [3]. Включение методологии субъектного подхода и использование экзистенциальной проблематики при рассмотрении процесса развития студентов в вузе является перспективным шагом в развитии теоретических оснований психологической службы в системе высшего образования.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
3. Гришина Н. В. Экзистенциальная психология: учебник. – СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та. 2018. 494 с.
4. Логинова Н. А. Антропологическая психология Бориса Ананьева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 366 с.
5. Меньшикова Л.В. Прикладное значение концепции индивидуальности Б.Г. Ананьева // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 5. С. 70-80.
6. Меньшикова Л. В. Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в вузе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1998. 40 с.

Menshikova L.V. The value of the theoretical grounds for creation of a psychological service at the university

Abstract. In the development of the psychological service of the University can be identified 3 plans: socio-cultural, ontological (activity) and axiological (value). The psychological service itself is located at the intersection of three spaces: 1) the space of social reality, which draws up a social order, addressed to the psychological service as one of the units of the University; 2) the space of their own activities, which is determined by the instrumental capabilities of psychologists, the ability to formulate goals and objectives of their work, to select adequate methodological tools, the level of ownership of methods of psychodiagnostics and psychocorrection; 3) the space of values and meanings, set by the concept, which is the leading ideology in the work of psychologists. The main error in the work of psychologists is the lack of study and coordination of these three spaces. Central to the organization of psychological services is the focus on a holistic theoretical representation, a certain concept as a kind of "super-task", an appeal to which should form the tactics and strategy of any particular scientific and practical development. The article analyzes the long-term experience of creating the psychological service at the technical University, based on the ideas of anthropological psychology of B. G. Ananiev. The applied value of the concept of individuality of B. G. Ananiev for the organization of the psychological service at the University is shown. An approach is proposed, which is based on a theoretical understanding of the development of students' individuality at the University as a progressive development of coordination in the dynamic core of individuality, including experiences, categorical semantic matrix and personal meanings. The change in socio-economic reality, which is rapidly happening in recent years, is reflected in the new accents that appear in the activities of psychological services at the University. The article emphasizes the prospects of using the subjective approach and existential

problems for the development of theoretical foundations that determine the features of psychological service in higher education at the present stage of its development.

Key words: psychological service, social order, concept, anthropological psychology, individuality, experience, categorical semantic matrix, meaning, subjective approach.

Диагностика профессиональной идентичности студентов

Пархоменко О.Г.,

доцент, Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, quis2@rambler.ru

Фомина Н.М.,

Санкт-Петербург, Россия, ska_globus@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и практического исследования профессиональной идентичности студентов. Актуальность исследования обусловлена тем, что в последние годы опросы показывают тенденцию в сторону снижения определенности у студентов в выборе будущей профессиональной сферы деятельности. В связи с этим, становится актуальной проблема диагностики профессиональной идентичности студентов на ранних этапах обучения. Основной целью практического исследования было на основе теоретических концепций зарубежных и отечественных психологов, разработать методику диагностики профессиональной идентичности студентов, которая будет обладать надежностью и валидностью. В статье кратко проанализированы основные подходы к понятию профессиональной идентичности, проблемы и закономерности профессиональной идентичности у студентов. Материал эмпирической части включает изложение концепции и основного инструментария исследования, представлены результаты конструирования и апробации опросника на профессиональную идентичность студентов. В качестве теоретической базы разработки опросника была взята статусная модель идентичности Дж. Марсиа, основанная на теории идентичности Э. Эриксона. Данный анализ позволил сконструировать варианты опросника. Все исследование проводилось на однородной выборке – студентах второго курса педагогического направления подготовки РГПУ им. А. И. Герцена. В результате проведенного пилотажного исследования было уточнено и скорректировано содержание опросника, его форма, что представлено в содержании статьи. Также описана процедура и результаты проведения предварительной экспертизы методики. С целью проведения валидации опросника используются соответствующие психодиагностические методики. Это методики на диагностику мотивации обучения, смысложизненные ориентации, личностной идентичности, самооценку статусов идентичности студентов. В статье представлены результаты психометрической проверки разработанной методики на внутреннюю согласованность, ретестовую надежность, конвергентную валидность. Результаты представленного статистического и качественного анализа эмпирического материала позволяют сделать вывод о том, что сконструированная методика «Профессиональная идентичность студентов» соответствует большинству критериев психометрического качества. Представленный эмпирический материал знакомит с одной из возможных форм исследования профессиональной идентичности студентов на ранних сроках обучения.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, диагностика профессиональной идентичности, психометрическая проверка, опросник.

Актуальность исследования, результаты которого изложены в статье, обусловлена тем, что в последние годы опросы показывают тенденцию в

сторону снижения определенности у студентов в выборе будущей профессиональной сферы деятельности. В связи с этим, становится актуальной проблема диагностики профессиональной идентичности студентов на ранних этапах обучения. Основной целью практического исследования было на основе теоретических концепций зарубежных и отечественных психологов, разработать методику диагностики профессиональной идентичности студентов, которая будет обладать надежностью и валидностью.

Изучение идентичности берет свое начало в исследованиях У.Джеймса. Среди множества вопросов, его интересовал процесс осмысления личностью самоидентичности. Позднее вопросы личностной идентичности рассматривались представителями различных школ. Это сторонники символического интеракционизма (Ч. Кули, Г. Мид, И. Гофман, Г. Фогельсон), когнитивной психологии (Х. Тэшвел, Дж. Тернер, Д. Абрамс), гуманистического направления (К. Роджерс, Э. Фромм, А. Маслоу), психоанализа (Э. Эриксон, Дж. Марсиа, А. Ватерман, З. Фрейд). Чаще всего понятие «идентичность» связывают с именем Эрика Эриксона, несмотря на то, что он сам считал автором термина У. Джеймса (1). Необходимо подчеркнуть, что проблема идентичности является междисциплинарной: она рассматривается философами, социологами, политологами, антропологами, культурологами. В любой из этих областей знания она представлена в разных значениях. Но всегда связано с личностью, с процессами, происходящими на уровне психики человека. В психологии также присутствуют различные понимания понятия «идентичности».

Согласно концепции Э. Эриксона, идентичность является устойчивым образом Я, на основе которого формируется способ поведения человека в обществе. И тем не менее, в течение жизни она меняется, реагирует на различные социальные потрясения [2, 3]. Профессиональной идентичности является одной из наиболее важной составляющей представления человека о себе, своего места в социуме. Именно поэтому одной из задач психологии в глазах человека, находящегося в поиске себя, своего профессионального Я, помочь разобраться в проблемах этого поиска.

Периодом активного поиска профессиональной идентичности традиционно считается подростково-юношеский. Но решение данной задачи часто выходит далеко за рамки этого возраста. Студенческий возраст, таким образом, является периодом практического поиска своего профессионального Я, часто, методом «проб и ошибок». Исследование этого вопроса показывает, что наиболее значимыми для студентов в процессе формирования профессиональной идентичности являются образовательная среда и качество образования, пробы себя как профессионала, вхождение в профессиональное сообщество [1]. Наличие диагностического инструмента с целью оказания профессиональной психологической помощи студентам, может повысить эффективность работы в данном направлении.

В качестве теоретической базы разработки опросника была взята четырехстатусная модель идентичности Дж. Марсиа, основанная на теории

идентичности Э.Эриксона. Анализ позволил сконструировать варианты опросника. Все исследование проводилось на однородной выборке – студентах второго курса педагогического направления подготовки РГПУ им. А. И. Герцена. В результате проведенного пилотажного исследования было уточнено и скорректировано содержание опросника, его форма. С целью валидизации опросника использовались методы оценки содержательной и конструктивной (конвергентной и дискриминативной) валидности. Критериями являлись значимые корреляции результатов разрабатываемого опросника с результатами, полученными по методикам «Мотивация обучения в ВУЗе» (Т. Н. Ильина), методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) (Л.Б. Шнейдер), «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Д. А. Леонтьев), теста «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой), самооценка по каждому из четырех статусов идентичности.

Первоначально, в рамках пилотажного исследования было разработано два варианта опросника. Первый вариант включал 80 утверждений (четыре статуса идентичности по 20 утверждений выстроенных в случайном порядке), каждое утверждение предлагалось оценить от 1 до 5 баллов (полностью не согласен – абсолютно согласен). Вторая форма была составлена из тех же утверждений, но сгруппированных в 20 пунктов каждый из которых имел 4 варианта ответа, соответствующих четырем статусам идентичности. Респонденту предлагалось выбрать один ответ из четырех предложенных, который наиболее точно описывает его отношение к профессии. Результаты были подвергнуты экспертизе содержания пунктов опросника и самой формы методики, проверены на нормальность распределения. Наиболее оптимальной был признан первый вариант опросника. Данный вариант был проверен вторично на той же выборке студентов спустя две недели. Проверка результатов второго обследования (нормальность распределения) показало возможность использования данного варианта опросника для дальнейшего исследования.

Основное исследование состояло из нескольких этапов, которые включали первичное заполнение методик, проверку ретестовой надежности, статистическую обработку полученных результатов с использованием пакета SPSS 22. В общей сложности в исследовании приняло участие более 300 студентов. Статистический анализ показал, что согласно значениям асимметрии и эксцесса, распределение по каждой из шкал является близким к нормальному, поскольку большинство значений находится в рамках одного стандартного отклонения от среднего арифметического и их значения не превышают их ошибку репрезентативности в 3 и более раз. Согласно результатам проверки на надежность, методика «Профессиональная идентичность студентов» обладает высоким уровнем внутренней согласованности (коэффициент α -Кронбаха=0,792), а также достаточным уровнем внутренней

согласованности внутри каждой из шкал. Для оценки внутренней самосогласованности (одномоментности) опросника, также были вычислены коэффициенты интеркорреляций между шкалами. Показатели по всем шкалам имеют значимую корреляцию на уровне значимости $p < 0,01$. При этом четко выделяется связь между шкалами «достигнутая идентичность» и «предрешенная идентичность», которые отрицательно коррелируют с «моторием» и «диффузной идентичностью». Проверка на ретестовую надежность методики показала, что она является удовлетворительной, поскольку коэффициенты корреляций шкал превышают требуемый минимальный показатель надежности 0,7.

Для определения конвергентной валидности были вычислены коэффициенты корреляций (Пирсона) полученных результатов по методике «Профессиональная идентичность студентов» с результатами указанных выше для валидизации методик.

Полученные коэффициенты корреляции подтверждают тот факт, что статус профессиональной идентичности студента и мотивы его обучения в вузе, самооценка, общая осмысленность жизни связаны определенным образом. Отраженные в корреляционных матрицах характеры их связи дают возможность предположить, что разрабатываемая методика действительно способна определить статус профессиональной идентичности студента. Однако, проверка на конструктивную валидность показало необходимость доработки опросника, возможно уменьшение количества утверждений в опроснике. Соответственно, потребуется дополнительная проверка опросника, что является следующей задачей данного исследования.

Литература:

1. Пархоменко О.Г., Фомина Н.М. Уровень профессиональной идентичности студентов педагогического вуза // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 116-120.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых М.: Флинта [и др.], 2006. 341с.
3. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ., науч. ред. А.А. Алексеева. СПб.: Речь, 2000. 415с.

Parkhomenko O.G., Fomina N.M. Diagnostics of students' professional identity

Abstract. The article presents the results of theoretical and practical research of students' professional identity. The relevance of the study is due to the fact that in recent years, surveys show a trend towards reducing the certainty of students in choosing a future professional field. In this regard, the problem of diagnostics of professional identity of students in the early stages of training becomes urgent. The main purpose of the practical research was to develop a method of diagnosis of professional identity of students, which will have reliability and validity on the basis of theoretical concepts of foreign and domestic psychologists. The article briefly analyzes the main approaches to the concept of professional identity, problems and patterns of professional identity of students. The material of the empirical part includes

the presentation of the concept and the main tools of the study, the results of the design and testing of the questionnaire on the professional identity of students. As a theoretical basis for the development of the questionnaire was taken status model of identity of J. Marcia, based on the theory of identity E. Erikson. This analysis allowed us to construct variants of the questionnaire. All research was conducted on a homogeneous sample - students of the second course of pedagogical direction of training of RSPU. A. I. Herzen. As a result of the pilot study, the content of the questionnaire and its form were clarified and corrected, which is presented in the content of the article. The procedure and results of the preliminary examination of the methodology are also described. In order to carry out the validation of the questionnaire, appropriate psychodiagnostic techniques are used. These are methods for diagnosing the motivation of learning, life orientations, personal identity, self-assessment of the status of identity of students. The article presents the results of psychometric testing of the developed technique for internal consistency, retest reliability, convergent validity. The results of the presented statistical and qualitative analysis of empirical material allow us to conclude that the designed technique "professional identity of students" meets most of the criteria of psychometric quality. The presented empirical material introduces one of the possible forms of research of professional identity of students in the early stages of education.

Keywords: identity, professional identity, diagnostics of professional identity, psychometric test, questionnaire.

**"Correspondence with professor": a didactic
reflective tool for self-help in identifying and overcoming scholastic
difficulties, and forming a new positive self-image**

Prusak A.B.,

Doctor of Philosophy, Shaanan Academic Religious Teacher's College, Haifa, Israel; Oranim
Academic College of Education, Tivon, Israel, annapr@013.net, anaprusak@gmail.com

Abstract. During their studying at school, students face difficulties of various types - cognitive, emotional and personal, caused by different reasons. When students are asked directly about their learning difficulties, they often find it difficult to articulate the answer, and as a result, teachers find it difficult to provide them with appropriate help to overcome these difficulties. In order to enable students to express their opinions openly and without anxiety, it is necessary to give them an instrument that will encourage their wish to speak and build genuine trusting relations between students and teachers. In order to help students better express their learning difficulties, especially emotional ones, and find ways to cope with them, the author's didactic reflexive instrument, called "Correspondence with a Professor", was developed. It involves writing a letter to an imaginary Professor, which describes the difficulty (or difficulties), followed by writing a detailed "letter of reply" (to himself) on behalf of the Professor and offering advice and recommendations on how to cope with this difficulty (or difficulties). The instrument was developed on the basis of research literature dealing with "Letter to Myself". The results of the research are aimed at studying the opinions of students about the impact of using this instrument on their ability to identify the main learning difficulties and to create ways for overcoming these difficulties. Analysis of the results showed that the main difficulties of students are related to their self-perception (I as a student studying mathematics), and to the image of mathematics as a school subject in their eyes. The reflexive instrument "Correspondence with the Professor" helped the students to identify, realize and describe the causes of difficulties, as well as to discover within themselves and develop the ability to cope with them (to acquire self-help skills). It is especially valuable that with the help of

the instrument the student develops independently various ways of overcoming the difficulties, ways corresponding to his problems.

Key words: Emotional Struggle, Scholastic Difficulties, Self-help, Written Speech, Self-expression Through Letter Writing, Writing to Myself, Written Reflection, Self-image.

Introduction.

During their studies of mathematics, students encounter various content-related as well as emotional difficulties. However, they often find it hard to express their difficulties in a clear manner, and consequently, teachers are unable to address these difficulties appropriately. In order to assist students in expressing their difficulties as learners of mathematics, we developed a tool which was termed “Corresponding with the Professor” – writing a letter to an imaginary professor describing a specific difficulty and then writing a detailed “answer” letter in the name of the professor with suggestions on how to cope with the problem. This paper presents the tool together with some partial results from a study aimed at examining students' perceptions regarding the contribution of using this tool for managing their difficulties in doing homework in mathematics. In particular, we focus on aspects related to students' image of themselves as learners of mathematics and their image of mathematics as a discipline.

Theoretical background.

Written Expression—Goals, Means and Methods. The linguistic revolution that occurred approximately 70,000 years ago marked a breakthrough in human evolution. Writing began to develop around 5,000 years ago, which made it possible to start documenting events (Harari, 2015). However, other than documentation, writing has many other functions, which are too vast to discuss in the present paper. The psychologist Lev Vygotsky engaged, among other things, in the connection between psychological aspects and written expression. In reference to the *unique characteristics of the written word*, Vygotsky (1986) noted that writing is an expression of a person's “inner dialogue” with him/herself, which is a more intentional and conscious form of expression than oral speech. The research literature (e.g. Hunt & Sampson, 1998) refers to three main practices of writing: literary, procedural and therapeutic, each having a different purpose. Below I will relate to the therapeutic aspect of writing, which allows one to be “his own therapist”. This type of writing can be implemented in several ways, among them– writing a diary (Progoff, 1992), expressive writing (Pennebaker, 2004) and writing a letter to oneself (Gray, 1992). The last approach was implemented for the purpose of the current study.

Traditionally, a letter is a written message from one person to another; however, a person can also write a letter to himself. In psychology, psychotherapy, self-therapy and coaching, “*writing a letter to myself*” is recognized as an effective tool for supporting a person's ability to understand his feelings and motives and to solve his problems by himself. When a person writes a letter to himself he regards himself and his problems from a different angle and addresses himself as someone else in need of help. Thus, it is easier for him to

cope with his problems without self-criticism and to pay attention to details which he could not see previously because he was controlled by his emotions. For this reason, in many cases the solution presents itself and surfaces unexpectedly following the writing of the letter. This method can also be implemented by writing a letter to an “imaginary” recipient, after which the person writes himself a “reply” from that same person, including recommendations on how to solve the discussed problem. Writing the reply is a significant stage of the self-healing process, and at times its influence is greater than writing the letter itself (Gray, 1992). In this respect, it appears that Vygotsky’s (1986) theory regarding the connection between inner speech and the development of cognitive awareness can find expression in the process of writing these two letters.

Further, this section relates to students’ views of themselves as learners of mathematics and students’ views of mathematics, and their implications on studying mathematics.

Students’ views of themselves as learners of mathematics. Emotional factors are recognized as being of great influence on learning processes, one of which is students’ view of themselves as learners. Of all the disciplines, this view is particularly influential in the context of studying mathematics, apparently due to the common belief according to which talent for mathematics is innate, and it pointless to make an effort to study mathematics if one does not poses this talent from the outset (Stephanou, 2004). of students of themselves as learners of mathematics is mainly a result of *Positive view* frequent success in the field, which in turn fosters students’ persistency in coping with mathematical challenges and develops their ability to draw lessons from failures and look for alternative ways to solve problems. Conversely, *negative view* is primarily a consequence of experiencing continuous failures in the field. This has implications on students’ reluctance from studying mathematics, believing that it is impossible to attain anything in the field. Eventually, this might lead to the development of a sense of despair and hopelessness (Rotenberg, 2013), and when cumulative over time, students might feel nervousness, anger, depression or apathy, and develop what Seligman (2002) termed as “learned helplessness”.

Students’ views of mathematics. Belbase (2013) maintains that “*there is a general myth that mathematics is an enigmatic subject*” (p. 230). The literature survey carried out by the author indicates that the prevalent image of mathematics is as an impartial, absolute, and definite discipline based on deductive logic. Mathematics is also portrayed as ‘dry’, abstract, hierarchical, theoretical, and accessible only to those who have ‘mathematical minds’. The hierarchical aspect implies that failing to understand a certain topic means inevitable succession of further failures, thus creating a gap that cannot be closed. This negative image of mathematics might also be associated with anxiety, which is the main cause of failure in exams. Added to this is internal pressures to succeed in mathematics, which, despite its image, considered as the ‘gate’ for many central careers. This pressure might intensify the low self-esteem of students as learners of mathematics (Bekdemir, 2010).

Attempts to develop effective therapeutic approaches for improving students' self-image as learners are not common. Although there are several recommendations aimed at serving this purpose (e.g. Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2009), they are designed for teachers, educators and parents. We were unable to find approaches that turn directly to students, providing them with a means to help themselves. The tool "Corresponding with the Professor" was designed to that end, believing that students' negative self-image as learners of mathematics can be changed through an active approach taken by students themselves.

(A detailed analysis of relevant research on the topic can be found in Prusak & Shriki, 2017).

"Corresponding with the professor"

The "Corresponding with the Professor" tool was originally developed by Prusak (2003) for assisting students to express their learning difficulties in mathematics and help them to cope with the difficulties by themselves. During the years, this tool was expanded, and formative studies that accompanied the development of the tool involved the participation of diverse academic groups (students, teachers and teacher-instructors) from different cultures, with a focus on difficulties associated with the learning and teaching of mathematics.

The "Corresponding with the Professor" tool was designed to be implemented in a series of five consecutive stages:

Stage 1—Students write a letter to the Professor in which they describe one or more primary difficulties in the context of a discussed issue (for example, preparing homework, preparing for an exam, being tested, difficulty in a specific topic, etc.);

Stage 2—Students are asked to respond to a questionnaire and reflectively analyze the contribution that writing the letter to the Professor makes to their ability to identify their main difficulties and deal with these difficulties; The questionnaire includes 4 statements, to which the students are asked to rate their level of agreement in a 5 Likert-type scale, and explain the rating. The questionnaire also includes two open-ended questions, relating to students' gains from writing the letters, their feelings, and their insights about themselves as learners of mathematics.

Stage 3—The letters and questionnaire responses are collected by the teacher in order to learn about students' difficulties. The letters are later returned to the writers, while the feedback from the questionnaire remains with the teacher;

Stage 4—Students read the letters they had written to the Professor and compose a response on behalf of the Professor in which he advises them on how to deal with the difficulties described in the letter;

Stage 5—Students are asked to respond to a questionnaire and reflectively analyze the contribution that writing the letter of response on behalf of the Professor makes to their ability to identify difficulties and find ways of dealing with the described difficulties. The questionnaire includes 4 statements, to which the students are asked to rate their level of agreement in a 5 Likert-type scale, and ex-

plain the rating. The questionnaire also includes three open-ended questions, relating to students' gains from writing the letters, their feelings, and their insights about themselves as learners of mathematics. In this context, students are also asked to compare the contributions of both letters they have written.

(For detailed description of the "Corresponding with the Professor" Tool and the instruction given to students at all stages can be found in Prusak & Shriki, 2017).

Theoretical basis of the components of the "Corresponding with the professor" tool

The components of the "Corresponding with the Professor" tool were developed on the basis of various theories (Prusak, 2003). Among them: *choosing the professor as the imaginary recipient* is done based on the assumption that selecting a character that on one hand is perceived as having an authority and self-confidence, and has proven success in mathematics, and on the other hand does not evoke any emotions that stem from past involvement in school reality, would support the development of students' positive self-image as learners of mathematics; *Drawing the professor's eyes* is designed to create a rapport between the students and the professor (Myagkova, 2002; Serig, 2006); *Writing a handwritten letter* (as opposed to typing it on a computer) is perceived as more effective than a typed letter in terms of its impact on the writers' ability to write from an emotional state that allows the writer to express him/herself more openly and intensely (Progoff, 1992); *The opening sentence* is intended to help the writer to start writing (Gray, 1992). Finally, *reflection* is a significant part of the "writing a letter to myself" process. Students' reflection on the process might help them to understand themselves and increase their confidence as learners of mathematics, thus develop a positive self-image (Prusak, 2015, 2016).

The study

During one school year, 4 different "Corresponding with the Professor" assignments were incorporated in 25 classes from 8 schools in Northern Israel. The participants were 518 students in 9-11 grades who studied mathematics at various levels. The first assignment dealt with students' difficulties in managing their doing homework in mathematics, the second related to difficulties in preparing for mathematics exams and writing them, the third the fourth concerned with difficulties in writing proofs and in a specific topic they were studying, respectively.

The goals of the study. The main goal of the study was to examine students' perceptions regarding the contribution of the tool to their ability to identify their difficulties in learning mathematics, to find appropriate ways to deal with the difficulties on their own, and to form a self-image as student studying mathematics.

Research tools and data analysis. The research tools included all student writings at the different stages of each assignment (for example, a letter to the Professor, a response on behalf of the Professor, a response to a reflective ques-

tionnaire). To analyze the letters and the responses to the open-ended items we employed content analysis (Krippendorff, 2013), and then carried out open and axial coding to generate the main categories and sub-categories (Corbin & Strauss, 2008). The closed-ended items were analysed using T-test to identify changes of rating over time, and by F-statistics, we compared students' ranking of Step 1 and Step 4 items.

Results

In this paper, we focus on the first assignment (identifying and managing difficulties in doing homework in mathematics). The following are partial results obtained from analyzing the letters and students' responses to one of the open-ended questions in the questionnaire: What did you learn about yourself as a learner of mathematics after you have written both letters?

Findings from Step 1. Among the 518 students, 498 students reported on difficulties related to homework in mathematics. The letters written by the students in Step 1 indicate that most of students' difficulties in doing their homework in mathematics are emotional. Students scarcely mentioned difficulties that are a result of the high level or amount of exercises or problems. A significant portion of the students referred to more than one difficulty. Beyond expressing a general sense of pressure (e.g. "*math homework is something stressful for me*"), despair (e.g. "*it is discouraging when I can't do my math homework*") frustration (e.g. "*inability to cope with math homework over and over again is very frustrating*"), or a self-blame ("*I'm lazy*", "*I have no persistence*"; "*I'm an impatient guy*"; "*I am a typical adolescence*"), most of the expressed difficulties can be attributed to aspects related to students' ***negative self-image of learners of mathematics and the image of mathematics they hold***. In fact, students' utterances indicate that there is a connection between the two, and often it was difficult to differentiate between students' image of mathematics and their image of themselves as a learners of mathematics. The most prominent expressed difficulty referred to ***fears of making errors***. Similar to the image of mathematics as described by Belbase (2013), students also viewed mathematics as impartial and absolute. This view had implications on perceiving mathematical mistakes as a sign of failure, which in return projects onto their self-image as learners. About half of the students wrote that in order to avoid the need to confront with a low self-image, they chose not to do homework in mathematics from the outset. The following are some representative explanations: "*In mathematics it is either you answer right or wrong. If I'm not sure my answer is true, I'll give up, because if I'm wrong it will only make me feel bad knowing that I'm bad in math*"; "*Any error in math is critical, because it leads to an incorrect solution, and then to failure. It is something unique to mathematics, and because there is a big chance I will fail it is better not to try,*"; "*In literature I can always express my opinion. Even if the teacher thinks differently, I can argue with her. But in mathematics there are no opinions, and if I don't know the right answer then I'm out of this game*". Other noticeable difficulties related to the view of mathematics as ***hierarchical discipline***. As such, there is no point to invest energy in making home-

work in mathematics: “*Studying math is like traveling by train. Once you got off the train, it's impossible to take it again because the train is already gone. So for me, it's a waste of time to try to do homework, since the math train had already gone*”; “*If I haven't studied well the literary work written by X, I'll still be able to study the one written by Y. But if I didn't understand something in algebra, this is the point where my troubles start, and I don't even try to do homework*”; “*If I couldn't solve it when the material was easy, then I will not succeed when it hard. It's not like learning a new chapter in the Bible*”. Other views of mathematics were also reflected in the letters as causes of difficulties, however, with a lower frequency. For example, **technical aspects** (“*There is an ocean of formulas in math. I can't memorize them, and I need to understand them in order to find the right ones for doing homework. It's a huge barrier*”) and the **importance of mathematics for future life** (“*I know math is important for our future and I want so much to prove to my teacher that I can solve the exercises at home by myself. But this pressure only distracts my mind*”).

Findings from Step 4. Not surprisingly, the letters written in Step 1 were of negative nature, since the students were specifically asked to describe their difficulties. However, apart from 14 response letters that attested to deep learned helplessness (Seligman, 2002), all the letters that were written in the name of the professor reflected a positive tone, indicating that students had a genuine interest in trying to solve their difficulties in doing homework in mathematics. Many letters started with encouraging sentence (e.g. “*Dear smart student*”; “*To the best math student ever*”), and generally were of two types: providing emotional support, and proposing practical and operational advices. **Emotional support** was expressed in statements such as: “*I once was a student like you, and I know how difficult it is to feel that you are unable to succeed in doing math homework. When I had similar difficulties, I forbade myself to believe that I can't do it. I set to myself small goals, and progressed slowly in solving problems. This is how I built my self-confidence, and I started to believe in my ability to study mathematics. And look at me today!*”; “*If you believe that you can do the math homework by yourself, you will do it. You will be very proud at yourself when you find that you are able to solve math problems and succeed in something you think you're not good at. You will see that you can take this success to other areas of your life*”. The **practical and operational advices** were either general or specific, and most of them related to ways that would lead to a sequence of successes: “*Start with the exercise that you think you can solve, the easy ones. After you solve it, you see that your self-confidence immediately increases*”; “*Before doing your homework, repeat what you learnt in class. Then think only about the solution! Concentrate! I promise you that after solving the first problem you will be happy, and you will see that other problems are easier. You only have to overcome the first one*”; “*I know that what bothers you is not your inability to succeed in math, but a lack of knowledge of how to deal with your difficulties. Don't be afraid. If you don't solve the equations, no one will know. You can write the things you didn't understand and ask your teacher. I assure you that*

with time you will get over your fears and shame, and then you succeed. Believe in yourself!”.

Findings from the reflections. In responding to the question “What did you learn about yourself as a learner of mathematics after you have written both letters?”, many students expressed a general sense of confidence and pride: “*I managed to help myself!*”; “*I've never tried to solve my difficulties in math, and I'm really proud that now I have a direction*”; “*I realized that my success in doing math homework only depends on me, and if I want to succeed nothing will stop me*”. In fact, for most students “*this was the first time I really thought about my difficulties in doing math homework*”, and in line with Gray (1992), students attested that the act of writing itself helped them: “*Writing the letters helped me to understand why I don't do math homework. I had to be more specific than just say that I have difficulties in math, so I became aware of my difficulties and how to cope with them*”; “*In the letter I turned to myself as a second person, but in fact it wasn't really a dialog but a monologue, like a brainstorming between me and myself, which lead to the advice I gave (do one exercise every day), and to a different view of mathematics*”; “*When I started to write, I understood that math is not the bad guy. It is all in my head*”. Moreover, students realized that “*I used to think it was my laziness, but I understood that I have fears of making mistakes in math, and I need to expel them*”.

Analysis of the reflective questionnaires indicated that the actual process of writing the letters had a contribution in a wide variety of aspects: **a) Constructing the character of a ‘personal professor’**– the students mentioned that they had constructed “*a character that would suit their personal needs*”, which enabled them to uncover the personal reasons preventing them from succeeding in doing their homework and to express themselves openly and without apprehension; **b) Discovering inner strength and new resources**– writing the letters allowed students to go from a state of acquired helplessness (Seligman, 1975) to the position of a person who has the strength to help himself successfully cope with difficulties in a practical manner. Students noted that in the letter to the professor they frequently used negative expressions such as frustration, despair, anger, fear and helplessness; whereas in the reply letters they used positive emotional expressions, words of support and encouragement, related to the challenges before them, and drew clear outlines for a practical personal action plan that would enable them to succeed by employing their inner intellectual and emotional resources; **c) Developing an awareness of their ability to conduct a fruitful inner dialogue** – students stated that the act of writing in itself enabled them to develop awareness of the fact that everyone has an “*inner guide*” with whom to conduct a dialogue, “*a dialogue with myself*”. Students attested that this was “*my first positive experience of emotionally and practically coping with difficulties in doing my homework*”, and as a result, they realized that they have the power to solve their own problems by means of an inner dialogue that allows to discover new points of view followed by solutions to problems. This new insight had a positive impact on students’ self-image as mathematics learners;

d) Developing insights regarding diverse educational values – students noted that in the past they were inclined to attribute importance to “*the grade I received on the mathematics exam*” or “*I related to a number that characterised me*”. However, “*now I understand that coping and persistence are more important than grades, because they bring with them satisfaction and joy from discovering my ability to do it*”. There was also reference to the value of homework in general, and mathematics, in particular: “*I understood that there is a connection between my success in coping with my homework and my success in mathematics, and that there is a connection between the fact that I’m not giving up from the start and the fact that this is the way to achieve goals in life. That is why doing homework is now high on my list of priorities*”; **e) Improving the image of mathematics** – the fact that students managed to address their difficulties in doing mathematics homework resulted in an improvement in the image of mathematics in their eyes: “*Mathematics was like a large mountain that I, so small and far away, had to climb. It seemed like an unachievable mission. Now, as I approach the mountain, I can see that there are rest stops on the way up, and I realise that I can climb the mountain gradually*”; **f) Improving relations with the teacher and with peers**– writing the letters brought about an improvement in the personal relations with the teacher: “*I never thought my math teacher was interested in me. She never asked me what my difficulties are or how I’m feeling. The fact that she’s interested in me makes me feel very good*”; “*Finally there’s someone who feels it’s important to listen to me. That turns the math teacher into someone human and not just a distant figure who teaches me mathematics*”. Students also noted that they shared with their classmates the difficulties they had written about and the solutions they had suggested. The sharing process made them understand that “*we all have the same difficulties, and we’re all embarrassed to talk about them because we think only we have these difficulties. It’s very reassuring to find out that we’re all in the same boat, and it relieves the pressures and the fear*”; “*I understood that not only can I solve my problems myself, I can even give my friends good advice about how to help themselves. They listened to me and that strengthened the connection between us a lot*”.

Summary, discussion and conclusions

During their school years, students experience a variety of difficulties associated with learning mathematics. Frequently, they find it hard to voice their difficulties, and as a result teachers are not fully aware of the difficulties and cannot respond students’ needs. The tool “Corresponding with the Professor” was developed in order to address this issue, and in particular, to provide students with an accessible means that would enable them to recognize their difficulties in studying mathematics and the source of these difficulties, and outline their own way for confronting the difficulties. The tool was developed based on several common psychological theories and therapeutic approaches (e.g. Gray, 1992; Proffoff, 1992; Vygotsky; 1986). In this paper, we described part of students’ difficulties that relate to doing homework in mathematics, as perceived by them, and their insights regarding the contribution of the tool to their ability to

identify these difficulties and to suggest appropriate ways for coping with them. It should be noted that we chose the issue of homework in mathematics to be the first assignment and not the issue of mathematics examinations, because the literature often links between math anxiety and test-taking (e.g. Bekdemir, 2010), and we wanted students' initial experience with the tool to be 'more gentle'. In addition, we hypothesized that while students' difficulties relating to tests-taking are mainly emotional (Belbase; 2013; Stephanou, 2004), difficulties that relate to homework in mathematics are mostly cognitive, and assumed that managing difficulties that have cognitive background is easier than managing difficulties that are of emotional nature (Prusak, 2003). However, already from the letters written to the professor it was apparent that students' difficulties in doing homework in mathematics have emotional background, in particular, fears of making errors. These fears were a result of students' view of mathematics as impartial, absolute and hierarchical, which is in line with the common image of mathematics as described by Belbase (2013), and linking between making mistakes, failure in mathematics, and low self-image. In fact, according to students, unlike other disciplines, "*in math, it is either you know or you don't know*", and having failed several times in the past prevents students from doing HM, in order to avoid negative feelings and all that entails (Rotenberg, 2013). As is evident from students' reflections, and similar to Gray's (1992) observation, while writing the letter to the professor led them to recognize their difficulties and the source of the difficulties, writing the response letter in the name of the professor directed them towards finding a personal solution, and in fact changed their perspective from "*what is the point in trying*" to "*I have the power to generate my own success*": "*The letter to the professor helped me to understand that I don't do math homework because I gave up math after failing in several tests. But only when I wrote the response letter I thought about the solution. The professor is wise, so he advised me to start from the beginning, and forget about my failure*". Although not all response letters were detailed or specific, still their spirit was positive and full of optimism. For example: "*Math was like a large mountain that I, so small and far away, had to climb. It seemed like an unachievable mission. Now, as I approach the mountain, I can see that there are rest stops on the way up, and I realise that I can climb the mountain gradually*". Evidently, students chose to recruit new vigor, recognizing that everyone can fail in mathematics, but success depends only on learners' determination and persistence.

To conclude, we wish to point out that the more proficient the students became in the use of the tool, the more their reflective abilities developed as well as their ability to identify the source of their difficulties related to the study of mathematics. In addition, the solutions they suggested in the reply letters became more and more practical. A common thread to the four assignments relates to students' image of mathematics and their self-image of learners of mathematics as the main source of their difficulties. This implies that teachers need, first and foremost, to strengthen students' belief in themselves as well as implement

teaching approaches that will display some of the humanistic aspects of mathematics and not only its rigorous side. Finally, we believe that regardless of the discipline learnt, no doubt developing students' ability to help themselves is a worthy educational goal in its own right. However, as one of the students noted: "Just writing the letters will not help me to cope with my problems if I will not implement what I have written". Therefore, a follow up study should focus on the manner in which students translate their insights regarding the various aspects related to their difficulties in the learning of mathematics into practice.

References:

1. Bekdemir, M. (2010). The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational Studies in Mathematics*, 75(3), 311-328.
2. Belbase, S. (2013). Images, anxieties, and attitudes toward mathematics. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(4), 230-237.
3. Corbin, A., & Strauss, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 3rd edition. SAGE Publications.
4. Gray, J. (1992). *Men are from Mars; Women are from Venus: A definitive guide to relationships*. Harper Thorsons Harper Collins Publishers.
5. Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: A Brief History of Humankind*. Harper Collins Publishers.
6. Hunt, C., & Sampson, F. (1998). Introduction. In C. Hunt, & F. Sampson (Eds.), *The self on the page: Theory and practice of creative writing in personal development* (pp. 9-18). Jessica Kingsley Publishers.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd edition). Sage Publications, Inc.
7. Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2009). "Building hope for the future": A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139-154.
8. Myagkova, I. (2002). Visual Metaphor in Psychotherapeutic Work. (In Russian).
9. Pennebaker, J. W. (2004). *Writing to heal: A guided journal for recovering from trauma & emotional upheaval*. Raincoat Books.
- Progoff, I. (1992). *At a journal workshop: Writing to access the power of unconscious and evoke creative ability*. Los Angeles: J. P. Tarcher, Inc.
10. Prusak, A. (2003). *The nature and role of cultural factors in the learning of mathematics*. Unpublished doctoral dissertation (in Hebrew). The University of Haifa, Israel.
11. Prusak, A. (2015). "Letters to the professor" as means for identifying students' learning difficulties. Paper presented at *The 17th Annual Research Conference of Oranim Academic Staff* (in Hebrew).
12. Prusak, A. (2016). "Dear professor, I need your advice": Correspondence with an imaginary professor as a tool for students to uncover and manage their learning difficulties. *XVII L.S. Vygotsky International readings "Cultural-historical psychology: From scientific revolution to transformation of social practices"*. Moscow, 239-246.
- Prusak, A., & Shriki, A. (2017). "Corresponding with the Professor": A didactic tool for fostering students' ability to identify scholastic difficulties and ways of coping with them. *Creative Education*, 8, 1702-1719. Available at: http://file.scirp.org/pdf/CE_2017081815240222.pdf
13. Rotenberg, V. S. (2013). *Self-image and behavior*. ICL Publishers.
14. Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W. H. Freeman.

15. Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
16. Serig, D. (2006). A Conceptual Structure of Visual Metaphor. *Studies in Art Education — A Journal of Issues and Research*, 47, 229-247.
17. Stephanou, G. (2004). Effects of ability self-perception, perceived task-difficulty, performance expectations and importance of performance on performance and attributions in specific academic domains. http://www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Stephanou.pdf
18. Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (Newly revised and edited by A. Kozulin). The Massachusetts Institute of Technology.

Прусак А.Б. "Переписка с профессором" – дидактический рефлексивный инструмент самопомощи в осознании и преодолении учебных трудностей, формирующий новый позитивный образ-Я

Аннотация. Во время учёбы в школе ученики сталкиваются с трудностями различных типов – когнитивными, эмоциональными и личностными, которые обусловлены разными причинами. Когда учеников спрашивают напрямую об их трудностях в учёбе, часто они затрудняются чётко сформулировать ответ, и в результате учителя затрудняются предоставить им соответствующую помощь для преодоления этих трудностей. Для того, чтобы ученики были способны выражать своё мнение открыто и без опасения, надо дать им инструмент, который будет поощрять их желание говорить и строить настоящие доверительные отношения между учениками и учителями. С целью помочь ученикам лучше выразить свои трудности в учёбе, особенно эмоциональные, и найти способы справиться с ними, разработан авторский дидактический рефлексивный инструмент, названный «Переписка с Профессором» - написание письма воображаемому Профессору, в котором содержится описание трудности (или трудностей), за которым следует написание подробного "письма-ответа" (самому себе) от имени Профессора и предлагаются советы и рекомендации о том, как справиться с этой трудностью (или трудностями). Инструмент разработан на основе исследовательской литературы, связанной с написанием "Письма к себе". Результаты исследования направлены на изучение мнений учеников о влиянии использования этого инструмента на их способность обнаруживать основные учебные трудности и на построение путей их преодоления. Анализ результатов показал, что основные трудности учащихся связаны с их представлением о себе (Я как ученик, изучающий математику), и с образом математики как предмета в их глазах. Рефлексивный инструмент "Переписка с Профессором" помог учащимся идентифицировать, осознать и описать причины трудностей, а также обнаружить в себе и развить способность справляться с ними (овладеть навыками самопомощи). Особенно ценно, что с помощью инструмента ученик самостоятельно разрабатывает разнообразные, соответствующие его проблемам, способы преодоления этих трудностей.

Ключевые слова: эмоциональные трудности, учебные трудности, самопомощь, письменная речь, самовыражение через письмо, написание письма к себе, письменная рефлексия, образ Я.

**Экспресс – диагностика групп риска обучающихся 7 – 11 классов:
возможности опросника и перспективы применения**

Суннатова Р.И.,

ведущий научный сотрудник, доктор психологических наук, Психологический институт РАО, Москва, Россия, sunrano@mail.ru

Сергеев А.А.,

научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия,
alamar-zelen@yandex.ru

Амосова Е.Н.,

педагог-психолог, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение г.
Москвы «Многопрофильная Школа № 1220», Москва, Россия,
e.amosova@school-1220.ru

Аннотация. Представлены результаты разработки и стандартизации нового психодиагностического инструмента – опросника для обучающихся 7 – 11 классов по выявлению групп риска, в частности: асоциального поведения, компьютерной зависимости, склонности к преодолению норм и правил, суицидального риска. В трех сериях исследований, направленных на проверку его психометрических свойств, приняли участие более 500 респондентов. Необходимость создания нового опросника связана со следующими основаниями: 1) несмотря на то, что для каждой из групп риска уже существуют опросники, практика школьного образования нуждается в экспресс диагностике, охватывающей все варианты групп риска. Использование одновременно нескольких методик представляется для школ не вполне рентабельным и целесообразным; 2) результаты каждой серии исследования показали, что психометрические данные утверждений, взятых за основу уже существующих методик, не получают необходимой надежности, что свидетельствует о том, что текст утверждений «устарел»/не соответствует настоящему времени; 3) необходимость включения в структуру опросника шкал, результаты которых можно рассматривать как личностный ресурс предупреждения девиантного поведения обучающихся. Таковыми являются следующий характеристики: вера в себя, осознанность, волевой контроль эмоциональных реакций, самоуправление, эмпатия. Кроме практической эффективности, опросник обладает и ресурсом решения ряда исследовательских задач. Полученные результаты пилотного исследования свидетельствуют о том, что опросник достаточно надежный психодиагностический инструмент для выявления групп риска среди обучающихся школ и может применяться в практических и научных целях. В настоящее время продолжается совершенствование текста опросника на большей выборке и обеспечение его проверки не только его надежности, но и валидности.

Ключевые слова: девиантное поведение, компьютерная зависимость, склонность к преодолению норм и правил, риск суицидального поведения.

Введение. Отклоняющееся поведение – это система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. Девиантным является поведение, отклоняющееся от установленных обществом норм и стандартов, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали (Л.Б. Шнейдер, О.Г. Кравцов и др.), а также поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества в конкретный период времени (О.В. Коповая, Н.В. Богданович, В.В. Делибалт и др.).

Разнообразные проявления социально нежелательного поведения обучающихся – агрессия; злоупотребление психоактивными веществами, вовлеченность в компьютерные игры и социальные сети, мешающие учебе и активной жизненной позиции; противоправные действия; самоповреждение и суицидальные намерения – все эти явления остаются реальностью жизнедеятельности современной школы. По данным сайта федеральной службы государственной статистики за 2013 год 9392 подростков участвовало в совершении преступления на территории ЦФО. В 2015 году это количество уменьшилось до 8133 человек, но возникли новые формы девиантного поведения: буллинг, кибербуллинг, опасные игры в социальных сетях, которые плохо поддаются учету.

Несмотря на наличие различных научных подходов к проблеме девиантного поведения и многообразии существующих педагогических форм работы с детьми группы риска, а также существующую систему социальной работы, тем не менее, решение ряда научных и практических аспектов проблемы девиантного поведения остается актуальным. В частности: разработка теоретической системной модели предикторов девиантного поведения подростков и личностных ресурсов предупреждения возникновения девиантного поведения.

Современная система образования, в первую очередь, нуждается в психодиагностическом инструментарии, позволяющем выявлять не только девиантных подростков, а скорее те личностные особенности, которые могут рассматриваться как предикторы девиантного поведения или как условия, порождающие девиантное поведение для определения в дальнейшем профилактических мер работы с обучающимися и нивелирования возможности становления их девиантности в последующем.

Социальный запрос, в частности, требования Департамента Образования города Москвы и районных отделов Прокуратуры о необходимости выявления социально-психологической службой образовательных организаций групп риска по употреблению ПАВ (психоактивные или наркотические вещества) среди обучающихся с 7 по 11 класс, поставил перед авторами конкретный вопрос – необходимость методического обеспечения решения этой задачи.

Опросники, используемые психологическими службами в школах России, относятся либо к советскому периоду создания, либо не представлены их психометрические данные по надежности и валидности. Например, методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) предназначена для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Разработана она Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие» в 1992 году [9]. А.Д. Андреевой в 1988 году был модифицирован опросник Ч.Д. Спилбергера по выявлению уровня познавательной активности, тревожности и гнева, как наличное состояние и как свойство личности, проявляющееся в виде затрудненного приспособления субъекта

к жизненно значимым ситуациям. Для диагностики характера старшеклассников, проявляющих явные признаки социальной дезадаптации, применяется опросник, предложенный в 1970 году Х. Шмишек, позволяющий выявить наличие и выраженность акцентуации отдельных черт характера. В основу опросника положена концепция «акцентуированных личностей» К. Леонгарда.

Изменения, происходящие в обществе, а также реализация реформ в системе образования предполагают необходимость проверки жизнеспособности психодиагностического инструментария, в частности предоставления данных по их надежности и эмпирически доказанными нормами для младших и старших подростков. Необходимо отметить, что для каждой из групп подростков девиантного поведения, уже существуют опросники, созданные за последние 15-20 лет. Например, для выявления склонности к суицидальному поведению используется методика «Тревога и депрессия», опросник депрессии А. Бека; характерологический опросник К. Леонгарда и др. Аналогичная ситуация наблюдается и с методиками на выявление компьютерной зависимости и склонности к девиантному поведению. Одновременное использование нескольких опросников требует много времени и усилий. Потому практика школьного образования нуждается в компактной методике, которая, во-первых, ориентирована была бы на выявление личностных особенностей обучающихся, как условия возникновения предикторов девиантного поведения, иными словами выявления возможности возникновения беды в жизни подростка; во-вторых, затраты по времени и усилиям должны быть целесообразными и рентабельными для всех субъектов образовательного процесса.

Структура методики. Методика, рабочее название которой: «Личностные особенности, как предикторы девиантного поведения» состоит из 107 вопросов, отнесенных к 12 шкалам. Для ответов на утверждения методики респондентам было предложено использовать стандартную шкалу Ликерта с пятью вариантами ответа.

Остановимся на обосновании основных блоков создаваемой методики.

I. Необходимость выявления склонности к преодолению норм и правил, а так же склонности к асоциальному поведению связана с попыткой выявления личностных детерминант, порождения девиантного поведения. В материалах ВОЗ (Всемирная Организация Здравоохранения) делинквент определяется как лицо в возрасте до 18 лет, чье поведение причиняет вред другому индивиду или группе и превышает предел, установленный нормальными социальными группами в обществе. В психологической литературе понятие делинквентности скорее связывается с противоправным поведением вообще. Это любое поведение, нарушающее нормы общественного порядка. В отличие от этого, девиантное поведение может иметь форму мелких нарушений нравственно-этических норм, не достигающих уровня преступления. Мы же ставим задачу выявления личностных осо-

бенностей, которые «ведут» подростка к нарушениям нравственно-этических норм [11, 18].

II. Склонность к компьютерной зависимости. Использование современных компьютерных технологий практически во всех сферах деятельности человека – уже свершившийся факт. Вместе с несомненным положительным значением компьютеризации следует отметить негативные последствия этого процесса, влияющие на социально-психологическое здоровье, а именно возникновение компьютерной зависимости [1, 12, 14]. Задача специалистов выявить пользователей с повышенным риском развития компьютерной аддикции и прицельно использовать профилактические мероприятия. Термин «компьютерная зависимость» и «зависимость от Интернета» еще до конца не стандартизированы и на наш взгляд требуют существенной проработки и описания с учетом современных представлений о компьютерной грамотности.

Основным теоретиком проблемы компьютерной психологической зависимости считается американский психиатр, профессор Питтсбургского университета Кимберли Янг. Российские исследователи используют следующие инструменты диагностики компьютерной зависимости: опросник К. Янг в адаптации В.А. Лоскутовой (2004); опросник Е.В. Беловол и И.В. Колотиловой (2011) для оценки степени увлеченности ролевыми компьютерными играми у подростков 13-15 лет; «детский» вариант методики оценки интернет-аддикции, предназначенный для младшего школьного возраста (Котова, 2009) и другие.

В основу определения степени компьютерной зависимости, нами были выделены четыре фактора, которые и легли в основу субшкал предлагаемой методики.

1. Эмоциональный аспект. Высокий уровень эмоциональной привлекательности компьютерных игр, общения в соцсетях и просмотров видео для респондента выступает в определенной мере средством разрядки психоэмоционального напряжения, которая приводит к ощущению эмоционального подъема, что является притягательным, привязывающим пользователя к гаджетам и компьютеру.

2. Поведенческий аспект. Позволяет выявить наличие зависимости или подчинения поведения респондента интернет технологиям, а не необходимости выполнения учебных заданий, которые обучающейся должен выполнять, а также обязанностям семейной жизнедеятельности.

3. Физиологический аспект. Наличие физиологических симптомов (напряжение в глазах или в спине, онемение в руках и т.п.) свидетельствующие о том, что необходимо серьезное внимание к увлеченности / зависимости обучающегося от современных гаджетов со стороны близких взрослых.

4. Личностный аспект – выявление возможности компенсации социальной неадаптированности и трудностей реализации удовлетворения потребностей подростка и его желаний. Иными словами, это своеобразный

уход от трудностей реальной жизни в более яркую и интересную виртуальную реальность, где удастся самореализоваться и обрести необходимую для подростков успешность, что приводит к тому, что взаимодействие с компьютером становится ведущей потребностью в жизни и развитии подростка.

III. Склонность к суицидальному поведению. Большинство научных подходов чаще всего связывают феномен суицида (самоубийство или попытка самоубийства) с представлением о психологическом кризисе личности, под которым понимается острое эмоциональное состояние, вызванное какими-то особыми, личностно значимыми психотравмирующими событиями [10, 13]. Причем кризис такого масштаба, такой интенсивности, что весь предыдущий опыт человека, решившегося на суицид, не может подсказать ему иного выхода из ситуации, которую он считает невыносимой. Такой психологический кризис может возникнуть внезапно (под влиянием сильного аффекта). Но чаще душевная внутренняя напряженность накапливается постепенно, сочетая в себе разнородные негативные эмоции. Конфликтная ситуация приобретает характер суицидоопасной, когда человек осознает ее как высокозначимую, предельно сложную, а свои возможности – как недостаточные для ее преодоления, переживая при этом чувство безнадежности и выбирая суицидальные действия как единственно возможный для себя выход.

Для подростков с высоким уровнем суицидального риска характерно отягощенное социальное окружение: чувство неблагополучия в семье, одиночество и заброшенность, отсутствие опоры на взрослого, что приводит к глубокому, тяжело переживаемому чувству обиды и желанию отомстить таким образом, чтобы сделать больно взрослым. Такие сильные негативными переживания блокируют понимание того, что после этого уже не будет возврата [2].

Предлагаемая шкала создана на основе утверждений опросника суицидального риска (ОСР) А.Г. Шмелева в модификации Т.Н. Разуваевой. Однако даже результаты пилотного исследования дали нарушения нормальности распределения практически всех утверждений. Безусловно, необходимо апробирование методики на большей выборке, что и планируется сделать в первую очередь.

Содержание субшкал:

1. Демонстративность и уникальность. Желание привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания. Оцениваемое из внешней позиции порой как «шантаж», демонстративное суицидальное поведение переживается изнутри как «крик о помощи».

2. Аффективность и максимализм. Доминирование эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации. Готовность реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно эмоционально. В крайнем варианте – аффективная блокада интеллекта.

3. Несостоятельность и социальный пессимизм. Представление о своей несостоятельности, некомпетентности и ненужности. Восприятие мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружающими.

4. Временная перспектива. Невозможность конструктивного планирования будущего. Это может быть следствием сильной погруженности в прошлые неудачи или настоящую ситуацию, трансформацией чувства неразрешимости текущей проблемы в глобальный страх неудач и поражений в будущем.

Блоки методики, ориентированных на выявление личностного ресурса подростков:

I. Ответственность и осознанность – способность личности принять ответственность за свои решения и поведение на себя независимо от того, как это оценивается другими, а также признание, что те события и отношения с другими, которые происходят в жизнедеятельности человека, являются результатом или следствием поступков самого человека [8]. Осознанность – высокий уровень понимания себя, осознание себя, таким, какой есть, глубина рефлексии и честности с самим собой. Способность человека видеть себя, максимально без иллюзий, честность перед самим собой.

II. Вера в себя – доверие себе, отличие от уверенности заключается в том, что человек может знать, что не все от него зависит, может осознавать свои не компетенции, отсутствие возможностей, но при этом, верит в себя, в свое стремление к достижению целей, в свою активность и возможности достичь желаемого в жизни.

III. Самоотношение. в классической психологической литературе тесным образом связано с «сознательной активной избирательностью переживаний и поступков человека» или же представляет собой «переживание, относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовосприятие и «Я-образ». Позитивное устойчивое самоотношение лежит в основе веры человека в свои возможности, самостоятельность, энергичность, связано с его готовностью к риску, обуславливает оптимизм в отношении ожидания успешности своих действий в ситуации неопределенности.

Исследователи, которые определяют самоотношение личности как установочное образование, акцентируют свое внимание на его месте в системе саморегуляции. При этом саморегуляция понимается как процесс организации личностью своего поведения, «в который включены результаты самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе». Система саморегуляции отвечает за организацию и коррекцию действий субъекта, позволяет осознавать мотивы деятельности и управлять мотивационно-потребностной сферой [4].

Эмпатия - возможность определить насколько сформирована способность индивида не только понять чувства, желания и поведение другого человека, но и проявить на действенном уровне свое сопереживание по отношению к субъекту взаимодействия, т.е. оказать реальную поддержку и

помощь. В нашем опроснике эмпатия рассматривается как социально-психологический навык, который способствует успешному взаимодействию человека с окружающими [16,17]. Успешность обеспечивается не только сопереживанием как сочувствие человеку, но и сформированностью действенного уровня, т.е. выражения, реализации поддержки и помощи.

Выборка. В рамках пилотного исследования, нами проведен опрос по создаваемой методике на 346 обучающихся Московской школы (167 женского пола, 179 – мужского).

Для проверки гипотезы о возрастных различиях респондентов, вся выборка обучающихся была разделена на две группы, в одну из которых вошли учащиеся 7-х, 8-х и 9-х классов, в другую – 10-х и 11-х. По результатам однофакторного дисперсионного анализа было выявлено, что принадлежность к той или иной возрастной группе значимо не сказывается на суммарном балле по указанным выше шкалам. Таким образом, можно сделать вывод о том, что выборку 7-11 классов стоит рассматривать как единую и не выделять какие-либо отдельные возрастные нормы.

Обработка результатов данной и двух предыдущих версий методики предполагала последовательный анализ частотного распределения ответов по отдельным вопросам и шкалам. Анализ отдельных пунктов методики предполагал дальнейшее изменение формулировок вопросов для тех случаев, когда распределение отличалось от нормального. Подобная коррекция вопросов позволяет улучшать диагностические возможности каждого вопроса относительно каждой шкалы. Суммарные баллы по шкалам «Компьютерная зависимость», «Склонность к суицидальному поведению», «Шкала волевого контроля эмоциональных реакций» и «Самоуправление» проверялись на нормальность распределения согласно критерию Колмогорова-Смирнова, величине асимметрии и эксцесса. Шкала склонности к суицидальному поведению показала наилучшее распределение, которое значимо не отличается от нормального, согласно трем выше указанным критериям. Шкала компьютерной зависимости имеет небольшую асимметрию в распределении (значение 0.285 при стандартной ошибке 0.131), согласно остальным двум критериям распределение можно считать нормальным. Шкалы волевого контроля эмоциональных реакций и самоуправления согласно всем трем критериям нельзя признать нормальным (со значимостью 0.044 и 0.005 распределение отличается от нормального по критерию Колмогорова-Смирнова; асимметрия достигает значений -1.807 и 0.295 соответственно при стандартной ошибке 0.131, а эксцесс – 13.099 и 1.107 при стандартной ошибке 0.261). Таким образом, формулировки пунктов этих двух шкал нуждаются в доработке относительно достижения нормального распределения.

Значения статистики альфа Кронбаха для четырех описанных выше шкал достигают хороших для диагностической методики значений: 0.684 («Компьютерная зависимость»), 0.885 («Склонность к суицидальному по-

ведению»), 0.651 («Шкала волевого контроля эмоциональных реакций») и 0.613 («Самоуправление»). Это говорит о высокой надежности-согласованности пунктов, входящих в данные шкалы.

Текст утверждений всех шкал требует как редакции, так и дальнейшей работы по апробации методики, а также соблюдения репрезентативности и необходимого для достаточного объема выборки в соответствии с требованиями к решению задач надежности и валидности создаваемого опросника. Планируется проведение исследования в школах г. Москвы и Московской области на обучающихся 7–11 классов, примерное количество респондентов не менее 1500.

Литература:

1. Бабаева Ю.Д., Войсунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психол. журнал. 1998. Т. 19. № 1. С. 89-100.
2. Банников Г.С., Федунина Н.Ю., Павлова Т.С., Вихристюк О.В., Летова А.В., Баженова М.Д. Ведущие механизмы самоповреждающего поведения у подростков: по материалам мониторинга в образовательных организациях // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 3. С. 42–68.
3. Богданович Н.В., Делибалт В.В. Специфика основных направлений деятельности психологов в системе профилактики правонарушений и защиты интересов детей // Итоги и перспективы реализации важнейших положений национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы: Сборник материалов конференции / Под ред. З.Ф. Драгункиной, В.В. Рубцова, Г.В. Семьи, А.С. Дубовик, А.А. Шведовской. М.: ГБОУ ВПО МГППУ 2015. С.84-85).
4. Власова Н.В. Особенности регуляции эмоций в подростковом возрасте (на примере воспитанников кадетской школы-интерната) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2. С. 70–83.
5. Коповая О.В. Новые формы девиантного поведения подростков в современном информационном обществе // Пензенский психологический вестник. 2016. №1.
6. Котова С.А. Компьютер в жизни ребенка младшего школьного возраста // Другое детство: Тез. участников II Всеросс. науч.-практ. конф. по психологии развития (Москва, 25-27 ноября 2009 г.) / Под ред. Л.Ф. Обуховой, И.А. Корепановой. М.: МГППУ, 2009. С. 285-286.
7. Кравцов О.Г. Культурно-историческая методология исследования девиантного и преступного поведения // Вестник РГГУ. Серия «Психологические науки». 2012. №15 (95). С. 207-217.
8. Молчанов С.В., Алмазова О.В. Представления подростков об ответственности в моральных дилеммах разного типа // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 4. С. 81–90.
9. Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н.Орел) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 2009. С. 362-370.
10. Польская Н.А. Факторы риска и направления профилактики самоповреждающего поведения подростков //Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. № 2.
11. Решетников М.М., Уласень Т.В. Психологический анализ агрессивных тенденций у подростков, впервые поступивших в социозащитное учреждение // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 111–123.
12. Рубцова О.В., Панфилова А.С., Артеменков С.Л. Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением

в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры «Dota 2») // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 137–148.

13. Сыроковашина К.В., Дозорцева Е.Г. Психологические факторы риска суицидального поведения у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 3. С. 8–24.

14. Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 3. С. 27-39.

15. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: 2007. 336с.

16. Юдина Т.О. Роль врожденных и средовых факторов в развитии эмпатии: обзор зарубежных исследований // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 2. С. 13–23.

17. Agosta L. A Rumor of Empathy: Rewriting Empathy in the Context of Philosophy. NY: Palgrave Macmillan, 2014. 116 p.

18. Randall J.R., Nickel N.C., Colman I. Contagion from peer suicidal behavior in a representative sample of American adolescents // Journal of Affective Disorders. 2015. Vol. 186. P. 219-225.

Sunnatova R. I., Sergeev A.A., Amosova E. N. Express-diagnostic of high-risk groups of school students 7 – 11 classes: questionnaire's opportunities and application prospects

Abstract. In this paper are the results of the development and standardization of a new psychodiagnostic method – a questionnaire for school students in grades 7 – 11 to identify risk groups, in particular: asocial behavior, computer dependence, the tendency to overcome the rules and regulations, suicidal risk. More than 500 respondents took part in three series of studies aimed at testing its psychometric properties. The need to create a new questionnaire is related to the following reasons: 1) despite the fact that for each of the risk groups there are already questionnaires, the practice of school education needs rapid diagnosis, covering all variants of risk groups. The use of several methods at the same time is not quite cost-effective and expedient for schools; 2) the results of each series of studies have shown that the psychometric data statements taken as the basis of existing techniques do not receive the necessary reliability, which indicates that the text of the statements "outdated"/does not correspond to the present time; 3) the need to include in the structure of the questionnaire scales, the results of which can be considered as a personal resource to prevent deviant behavior of students. These are the following characteristics: self-belief, awareness, volitional control of emotional reactions, self-management, empathy. In addition to practical efficiency, the questionnaire has a resource for solving some of research problems. The results of the pilot study indicate that the questionnaire is a fairly reliable psychodiagnostic method for identifying risk groups among students in schools and can be used for practical and scientific purposes. Currently, the text of the questionnaire on a larger sample continues to be improved and verified not only for its reliability but also for its validity.

Key words: deviant behavior, computer addiction, tendency to overcome the rules and regulations, the risk of suicidal behavior.

Школьный психолог как медиатор конфликтов между педагогами и учащимися

Чежина Я.В.,

доцент кафедры психологии развития и образования, кандидат психологических наук,
Институт психологии, Российский государственный педагогический университет им.
А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, janachezhina@yandex.ru

Аннотация. Несмотря на интенсивно проводящиеся в российском обществе в целом и в образовательных организациях, в частности, программы по развитию толерантности у населения, количество конфликтов и случаев внешне немотивированной агрессии остается достаточно высоким. Чрезвычайно актуальным является вопрос об обучении подрастающего поколения базовым навыкам поведения в конфликте, развитию осознанности при отстаивании своих интересов, умению отличать деструктивный и конструктивный конфликт, а также совершенствованию у учащихся навыков открытого социально приемлемого выражения «конфликтных» чувств – гнева, обиды, зависти и др. В данной статье автор описывает, основываясь на личном опыте школьного психолога, стратегии эффективного взаимодействия с конфликтующими сторонами в педагогическом процессе. Как психолог-медиатор Я. Чежина опирается на метод разрешения проблем Д. Дьюи, адаптированный Т. Гордоном для разрешения конфликтов в системе «учитель-ученик». Данный метод, названный Т. Гордоном «методом разрешения конфликтов без проигравших» обогащен также основными принципами развивающего диалога Е.Н. Чесноковой. Указанный комплексный метод представляет собой шесть последовательно реализуемых этапов: 1. постановка проблемы; 2. выработка решений; 3. оценка решений; 4. принятие решения; 5. выполнение решения; 6. оценка полученного результата. В постепенном совместном с психологом-медиатором прохождении этапов разрешения конфликта, возникает ряд положительных кумулятивных эффектов. Автор статьи отмечает следующие: 1) передача ответственности за процесс разрешения конфликта тем, кто в нем участвует; 2) развитие рефлексивных процессов у учащихся; 3) осознание школьниками и педагогами своей роли в создании конфликтной ситуации; 4) осознание участниками конфликта последствий своего выбора: какие возможные последствия наступят, если уклониться от решения конфликта, что будет, если решать проблему тем или иным способом; 5) осознание школьниками и педагогами своей способности влиять на взаимоотношения в образовательном процессе, и, как следствие, профилактика беспомощности в проблемных ситуациях; 6) осознание степени решаемости конфликта, возможности и права на получение помощи в этом процессе; 7) рост доверия подростков к миру взрослых через партнерски построенный процесс коммуникации в ходе разрешения конфликта. В статье автор подробно рассматривает трудности, встречающиеся в работе психолога-медиатора на каждом этапе решения конфликтной ситуации.

Ключевые слова: психологическая безопасность образовательной среды, конфликт, медиация, развивающий диалог, партнерские отношения.

Несмотря на интенсивно проводящиеся в российском обществе в целом и в образовательных организациях, в частности, программы по развитию толерантности у населения, количество конфликтов и случаев внешне немотивированной агрессии остается достаточно высоким [7, 8]. Чрезвычайно актуальным является вопрос об обучении подрастающего поколения базовым навыкам поведения в конфликте, развитию осознанности при отстаивании своих интересов, умению отличать деструктивный и конструк-

тивный конфликт, а также совершенствованию у учащихся навыков открытого социально приемлемого выражения «конфликтных» чувств – гнева, обиды, зависти и др. Действуя таким образом, практические психологи, работающие в системе образования, обучая всех участников образовательной среды социально-психологической грамотности, содействуя развитию у школьников, их родителей, педагогов и администрации ОУ конструктивным ненасильственным способам коммуникации, могли бы существенно влиять на повышение психологической безопасности образовательной среды [1,2,3,4,8,9,10,11]. А это, в свою очередь, снижало бы процент учащихся, нежелающих учиться, сопротивляющихся психологическому давлению, испытывающих беспомощность в конфликтных ситуациях с педагогами и т.п.[8,10]

В данной статье нами описываются, исходя из личного опыта школьного психолога, стратегии эффективного взаимодействия с конфликтующими сторонами в педагогическом процессе. В качестве психолога-медиатора мы опирались на метод разрешения проблем Д. Дьюи, адаптированный Т. Гордоном для разрешения конфликтов в системе «учитель-ученик» [3]. Данный метод, названный Т. Гордоном «методом разрешения конфликтов без проигравших» обогащен также основными принципами развивающего диалога Е.Н. Чесноковой. Развивающий диалог нам представляется наиболее эффективным методом при ведении переговоров как со школьниками, так и с их педагогами в процессе решения конфликта в образовательном учреждении [6]. Во-первых, благодаря диалогу налаживается коммуникация между конфликтующими сторонами. Во-вторых, оппонентам передается личная ответственность за процесс разрешения проблемы. В-третьих, как учащиеся, так и педагоги начинают лучше осознавать свою роль на всех этапах протекания конфликта, эффективнее начинают работать рефлексивные процессы, меняющие взгляд субъектов конфликта на проблему.

Исходя из позиции развивающего диалога при работе с участниками конфликта очень важно, чтобы школьный психолог соблюдал важные условия успешного переговорного процесса и, в качестве медиатора, моделировал необходимые паттерны поведения. В качестве основных выделим следующие:

1. Установить личный контакт с каждым участником конфликта. Например, если в конфликте с учителем участвовало несколько подростков, то очень важно, предварительно договорившись о времени встречи для переговоров, познакомиться со всеми учащимися без исключения, узнать их имена, представиться самому. Как правило, наиболее удобной и удовлетворяющей правилу равноправия является форма работы в круге. Важно, чтобы все конфликтующие располагались лицом друг к другу, хорошо видели и слышали друг друга. Полезно бывает выразить оптимистичность по поводу предстоящего процесса, сказать ребятам что-то ободряющее в связи с предстоящим обсуждением. Уместно также спросить у школьников,

был ли у них опыт взаимодействия с психологом, знают ли они, чем занимается этот специалист. Если это необходимо, медиатор может объяснить род деятельности школьного практического психолога.

2. Создать правовое поле взаимодействия для решения проблемы. Этот шаг является неотъемлемым условием установления партнерских отношений на весь процесс урегулирования конфликта. Очень важно, чтобы психолог напомнил учащимся, что у каждого из них есть право высказаться и быть услышанным. Стоит предложить всем участникам кратко обсудить условия работы по решению конфликта, например, не перебивать, высказываться в рамках обсуждаемого вопроса и т.д.

3. Транслировать безоценочное отношение к происходящему. Как бы ни высказывались учащиеся о проблеме или об учителе, задача медиатора сохранять самообладание, воздерживаться от оценок. В крайнем случае, задача психолога будет заключаться в том, чтобы вернуть слишком эмоциональное (а, бывает, и оскорбительное) обсуждение в приемлемое правовое русло. В этом процессе медиатор может моделировать желательное поведение через называние чувств, которые испытывают конфликтующие, отзеркаливать некоторые аспекты поведения участников, а также использовать перефразирование и уточнение ими сказанного. Сохранять нейтралитет и безоценочность очень важно еще и потому, что эти компоненты являются неотъемлемыми условиями формирующегося доверия между школьным психологом и учащимися. В противном случае последние, а особенно подростки, находят подтверждение уже сложившемуся у них мнению о ненадежности некоторых взрослых и отказываются от конструктивного взаимодействия по решению проблемы, чувствуют себя обманутыми.

4. Одним из принципиально важных аспектов диалогических отношений является вера в ресурсы партнера по взаимодействию, его творческую, стремление к развитию и пр. На практике такое отношение транслируется через отказ от ожиданий относительно другого человека [6]. Поэтому хотим подчеркнуть принципиальную важность осознания психологом-медиатором того, что школьники имеют право на свободный поиск решения конфликта, в котором участвуют. Стоит признать за ними их ответственность и инициативу в урегулировании отношений друг с другом или с учителем. А психологу важно отслеживать свои спонтанно возникающие попытки повлиять на выбор учеников, оценивая высказаться или подвести ребят к «нужному» взрослым (педагогам, родителям или самому психологу) решению.

Указанный выше комплексный подход к разрешению конфликтов в образовательном учреждении, на который мы опираемся в качестве психолога-медиатора, представляет собой шесть последовательно реализуемых этапов: 1. постановка проблемы; 2. выработка решений; 3. оценка решений; 4. принятие решения; 5. выполнение решения; 6. оценка полученного результата [3,6,10].

Рассмотрим наиболее важные моменты при прохождении с конфликтующими сторонами названных этапов.

1. Постановка проблемы. В данном процессе нам представляется важным, чтобы психолог обсудил, например, с учащимися, такие вопросы: «В чем, по-вашему, состоит проблема?», «Как вы видите проблему?», «Что вы чувствуете в связи с возникшей проблемой?», «Что будет, если проблеме оставить нерешенной? «Какие возникнут последствия?», «Что изменится, если постараться разрешить конфликт? Как видно из представленных вопросов, все они относятся к категории «открытых», требующих развернутой ответ, а также включающих поисковую активность отвечающего. Когда такие вопросы задаются психологом с полным принятием личности ученика, безоценочно, школьнику легче сосредоточиться на осмыслении проблемы и своей роли в ней, лучше осознается личная ответственность в разрешении конфликта и последствия решения или нерешения проблемы.

2. Выработка решений. На этом этапе все усилия психолога-медиатора должны сосредоточиться на стимулировании у учащихся и/или педагога выработки возможных вариантов решения проблемы. Как правило, мы брали на себя задачу записывать все без исключения варианты, которые озвучиваются переговорщиками. Стимулировать мозговой штурм, как правило, нам помогают примерно такие восклицания: «Так!», «Отлично!», «Какие еще есть варианты?», «Уже набралось четырнадцать способов решить конфликт!» «Николай еще не высказывался. Интересно узнать твое предложение!». В этом процессе по-прежнему крайне важны не критическое восприятие и безоценочная фиксация предлагаемых вариантов. Даже если психолог внутренне не согласен с тем, что выдвигают школьники, или даже шокирован и возмущен озвучиваемыми предложениями, важно скрыть эти личные переживания и продолжить беспристрастно записывать. Если же медиатор выразит сомнение в том или ином варианте решения проблемы («Я бы поостерегся говорить такое!» или «Мне кажется, это не работает» или «Вот эта идея мне нравится! Она явно лучше предыдущей!»), последствием будет утрата и так нелегко завоеванного доверия у учащихся, нежелание предлагать другие варианты и отказ от сотрудничества. Если школьный психолог обучает этому подходу учителя, очень важно сделать акцент на важности безоценочного восприятия всех без исключения предлагаемых способов решить проблему, поскольку именно педагогам чрезвычайно трудно бывает не оценивать своих учеников.

3. Оценка решений. На этом этапе медиатор поочередно озвучивает все зафиксированные письменно варианты разрешения конфликта. Конфликтующие стороны оценивают выдвинутые предложения, психолог же только помогает глубже осознать приемлемость способа решения проблемы, задавая открытые вопросы или уточняя сказанное. Например, в конфликте учащихся 6 класса общеобразовательной школы с учителем биологии, произошедшего за месяц до окончания учебного года, в силу особо сильного эмоционально напряженного столкновения между ними, нами

было принято решение проводить переговорный процесс по отдельности – сначала со школьниками, потом, если понадобится, с педагогом [9]. Из четырнадцати предложенных ребятами способов решить проблему, были, в частности, такие: «Не ходить на биологию всему классу!», «Заменить биологию математикой!» и пр. Для более эффективного анализа предложенных вариантов мы задавали вопросы типа «Каковы последствия того, что вы не будете ходить всем классом на биологию незадолго до окончания учебного года?», «На каком основании должны будут пропускать биологию ученики, не участвующие в конфликте с учителем? Справедливо ли это по отношению к ним?». Обращали на себя внимания и такие варианты решения конфликта как «Выкинуть биологичку из окна!», «Убить биологичку!», «Нанять киллера!». Стоит подчеркнуть, что подобного рода предложения являются выражением не что иного как накопленной учащимися чувств по отношению к учительнице – сильного гнева, обиды, разочарования, страха. Здесь принципиально важным является полное хладнокровие психолога, ведущего переговоры, и безоценочное отношение к школьникам. Важно дать ребятам разрядить эти чувства, высказаться. В этом могут помочь также открытые вопросы, задаваемые с некоторой долей юмора. Например, «Кто из вас планирует привести приговор в исполнение?», «Кто знает, сколько стоит нанять киллера?», «У кого есть такие деньги?», «Что в нашей стране полагается по закону за убийство, кто знает?». Как правило, при обсуждении подобных вопросов слышится смех, что свидетельствует о разрядке чувств и снятии напряжения, а, значит, и о появляющейся способности мыслить конструктивно. В большинстве случаев, учащиеся, получив возможность высказаться «жестко», сами переходят к более здоровым и эффективным способам разрешения конфликта.

4. Принятие решения. Когда процесс выбора и оценки приемлемого решения окончен, важно, чтобы психолог-медиатор озвучил учащимся (и/или педагогам) принятое ими решение, а также предложил конфликтующим сторонам выбрать запасной вариант, если основной по какой-либо причине не сработает. Этот нюанс помогает снизить тревогу и напряжение у переговорщиков и вызывает у них более оптимистичный настрой по отношению к процессу решения проблемы. Стоит обратить внимание на четкость распределения ответственности в связи с принятым решением. Например, в выше упомянутом случае конфликта с учителем биологии подростки выбрали в качестве основного решения «Провести пробный урок» (после того как предлагали «убить», «выкинуть из окна», «нанять киллера», «дать взятку»). Мы попросили их конкретизировать: «Что значит «пробный урок»?

Подростки: «Мы будем хорошо себя вести». Психолог: «Что значит «хорошо себя вести на уроке биологии? Какими конкретными действиями вы его воплотите?»

Подростки: «Сделаем домашнее задание, не будем дерзить и выкрикивать с места, не будем задирать друг друга – учительницу это злит».

Психолог (дает диалогическую позитивную обратную связь): «Замечательно, значит, вы готовы приложить усилия ради решения проблемы с учителем и знаете, как конкретно это выполнить! А как другие ребята в классе узнают о принятом решении?»

Подростки: «Мы им скажем».

Психолог: «А кто возьмет на себя ответственность передать остальным решение о пробном уроке?». Вызвалась одна девочка.

Психолог: «А когда ты сообщишь остальным ребятам?»

Девочка: «Сегодня»

Психолог: «Когда конкретно?»

Девочка «На следующей перемене».

Психолог: «А на каком уроке биологии вы осуществите ваше решение о «пробном уроке»? Когда он состоится?»

Подростки: «На ближайшем уроке, в среду».

Как видно из приведенного отрывка диалога наши открытые вопросы побуждали подростков брать на себя ответственность в связи с принятым ими решением. Кроме того, что немаловажно, было соблюдено у учащихся право выбора. Медиатору важно видеть, что ответственность взята и определены сроки воплощения необходимых шагов по решению проблемной ситуации. Кроме того, психолог может воодушевить переговорщиков словами о том, что если не сработает основной вариант, то у них есть в запасе дополнительный, так что ничего катастрофического в этом нет.

5. Выполнение решения. На этом этапе важна доступность школьного психолога для учащихся и педагогов для необходимой эмоциональной поддержки.

6. Оценка полученного результата. Важно, по предварительной договоренности, собраться и обсудить, что получилось, как воплощается принятое решение, какие успехи достигнуты по урегулированию конфликта, нужна ли кому-нибудь помощь, с какими трудностями столкнулись субъекты образовательного процесса, есть ли необходимость запускать запасной вариант решения проблемы и пр.

В заключение отметим, что в постепенном совместном с психологом-медиатором прохождении этапов разрешения конфликта, возникает ряд положительных кумулятивных эффектов. Выделим следующие:

- Передача ответственности за процесс разрешения конфликта тем, кто в нем участвует;
- Развитие рефлексивных процессов у учащихся и педагогов;
- Осознание школьниками и педагогами своей роли в создании конфликтной ситуации;
- Осознание участниками конфликта последствий своего выбора: какие возможные последствия наступят, если уклониться от решения конфликта, что будет, если решать проблему тем или иным способом;

- Осознание школьниками и педагогами своей способности влиять на взаимоотношения в образовательном процессе, и, как следствие, снижение чувства беспомощности в проблемных ситуациях;
- Осознание субъектами образовательного процесса степени решаемости конфликта, возможности и права на получение помощи в этом процессе;
- Рост доверия подростков к миру взрослых через партнерски построенный процесс коммуникации в ходе разрешения конфликта;
- Радость успеха от решенной проблемы и наладившихся отношений со сверстниками и/или учителем.

Литература:

1. Гинот Х. Любить без условий, растить без усилий. Секреты разумного воспитания детей от 3 до 18. М.: Изд-во Центрполиграф, 2010. 316 с.
2. Глэддинг С. Психологическое консультирование. СПб.: Питер, 2002. 735 с.
3. Гордон Т. Курс эффективного преподавателя. Как раскрыть в школьниках самое лучшее / Томас Гордон при участии Ноэля Берча; пер. с англ. К. Лукьяненко. М.: Ломоносовъ, 2010. 432 с. (Школа завтра).
4. Клауд Г., Таунсенд Дж. Искусство трудного разговора. Прикладная конфликтология. Пер. с англ., 2-е изд. М.: Триада, 2009. 384 с.
5. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 576 с.
6. Лихтарников А.Л., Чеснокова Е.Н. Как разорвать замкнутый круг. Принципы и методы социально-психологической реабилитации подростков с асоциальным поведением. Программа подготовки к освобождению из воспитательной колонии. СПб.: «Доверие» - «PRI», 2004. 274 с.
7. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учебное пособие / под ред. Е.Н. Волковой. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. 384 с.
8. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И.А. Баевой. СПб.: Речь, 2006. 288 с.
9. Рубин Дж., Пруйт Д., Ким Хе Сунг. Социальный конфликт: эскалация, тупик, разрешение. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 352 с.
10. Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить, чтобы подростки слушали, и как слушать, чтобы подростки говорили. М.: Эксмо, 2012. 240 с.
11. Фурман Б. Навыки ребенка: Как решать детские проблемы с помощью игры / пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2013. 220 с.

Chezhina Y.V. School psychologist as a mediator of conflicts between teachers and pupils

Abstract. Despite intensive programs in the Russian society in general and in educational organizations, in particular, programs to promote tolerance among the population, the number of conflicts and cases of outwardly unmotivated aggression remains quite high. Extremely topical is the question of training the younger generation in basic skills of behavior in the conflict, developing awareness in defending their interests, the ability to distinguish between destructive and constructive conflict, and improving students' skills in the open socially acceptable expression of "conflict" feelings - anger, resentment, envy, etc. In this article, the author describes, based on the personal experience of the school psychologist, the strategy of effective interaction with the conflicting parties in the pedagogical process. As psychologist-mediator Y. Chezhina relies on the method of solving problems D. Dewey, adapted by T.

Gordon to resolve conflicts in the "teacher-student" system. This method, called by T. Gordon "method of resolving conflicts without losers" is also enriched by the basic principles of the developing dialogue E. Chesnokova. This complex method consists of six successive stages: 1. statement of the problem; 2. development of solutions; 3. evaluation of decisions; 4. decision making; 5. implementation of the decision; 6. Evaluation of the result. In a gradual joint with the psychologist-mediator the passage of the stages of conflict resolution, a number of positive cumulative effects arise. The author of the article notes the following: 1) Transfer of responsibility for the process of conflict resolution to those who participate in it; 2) Development of reflexive processes in students; 3) Awareness of schoolchildren and teachers of their role in creating a conflict situation; 4) Awareness of the consequences of their choice by the participants in the conflict: what are the possible consequences if the conflict is avoided, what will happen if the problem is solved in one way or another; 5) Awareness of schoolchildren and teachers of their ability to influence relationships in the educational process, and, consequently, the prevention of helplessness in problem situations; 6) Awareness of the degree of conflict resolution, possibilities and rights to receive assistance in this process; 7) Increased confidence of adolescents in the adult world through a partner-built communication process in the course of conflict resolution. In the article the author examines in detail the difficulties encountered in the work of a psychologist-mediator at each stage of the conflict situation.

Keywords: psychological security of the educational environment, pupil, teacher, conflict, mediation, developing dialogue, partnerships

Научное издание

**Герценовские чтения:
психологические исследования в образовании
Материалы I Международной научно-практической конференции
(10-11 октября 2018 г., Санкт-Петербург). В 2 частях.
Часть 2.**

Под общей редакцией Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой
Изготовление оригинал-макета: А.В. Микляева

Издательство РГПУ им. А.И. Герцена,
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Подписано в печать 09.10.2018. Формат 60 x 84 ¹/₁₆
Гарнитура «Школьная». Объем 17,75 печ. л.
Тираж 100 экз. Заказ № 490к

Отпечатано в типографии РГПУ им. А.И. Герцена
(Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48)
с оригинал-макета, предоставленного авторами