

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

---

**Новое  
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*Теоретические и практические проблемы  
психологии и педагогики*

*Научно-практический журнал*

**№ 1 (45)  
январь — март**

Издается с 2006 г.

INNOVATION IN PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL STUDIES  
Theoretical and practical problems of psychology and pedagogics  
Scientific and practical journal  
January – March, No. 1 (45), 2017

**Москва  
2017**

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
ПИ № ФС77-62460 от 27 июля 2015 г.

*Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.*

#### **Главный редактор**

**Любовь Алексеевна Григорович** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии и методики преподавания ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

#### **Заместители главного редактора:**

**Светлана Константиновна Бондырева** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, ректор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»;

**Наталья Леонидовна Селиванова** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая Центром стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

#### **Члены редакционной коллегии:**

**Шалва Александрович Амонашвили** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, заведующий экспериментальной лабораторией инновационной педагогики ГАОУ «Московский городской педагогический университет»;

**Надежда Александровна Астахова** — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского»;

**Борис Михайлович Бим-Бад** — доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, профессор кафедры педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»;

**Григорий Борисович Корнетов** — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»;

**Сергей Александрович Лебедев** — доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии ГОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана»;

**Михаил Абрамович Лукацкий** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»;

**Анатолий Викторович Мудрик** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФБГОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»;

**Ирина Михайловна Осмоловская** — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»;

**Валентина Петровна Иванова (Кыргызстан)** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета;

**Оксана Сергеевна Попова (Белоруссия)** — доктор психологических наук, доцент, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы.

Учредитель: ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

**ISSN 2072-2516**

© Московский психолого-социальный университет, 2017

© «Новое в психолого-педагогических исследованиях», 2017

---

---

# Содержание

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Дарибазарон Э. Ч.</i> Буддийские психотехники как методы трансценденции ума в контексте рефлексии западной рациональности .....	5
<i>Турбовской Я. С.</i> Домашнее задание — неиспользуемый резерв исторически востребованного развития современного образования (часть 2) .....	12

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Арефьева О. М.</i> Духовно-нравственное воспитание детей через устное народное творчество.....	24
<i>Корнетов Г. Б.</i> Разработка моделей социализации одаренных детей и подростков .....	27
<i>Славинская И. С.</i> Нравственные ориентации как научная категория: авторская дефиниция .....	36

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

<i>Бобровская Л. А.</i> Личностная состоятельность в свободно избранной и заданной извне деятельности .....	42
<i>Буянов А. А.</i> Гендерная идентичность как фактор, обуславливающий особенности профессионального самопонимания студентов .....	48
<i>Григоревич Л. А., Качалина Е. Б.</i> Особенности дистанционного образования.....	55
<i>Ермолаева М. В., Лубовский Д. В.</i> Психологические основания современной геронтогогики .....	61
<i>Зайцева М. Ю.</i> Психологические особенности личности тележурналиста.....	69
<i>Иванов С. П., Соколовский А. С.</i> Индивидуализация психологического и педагогического сопровождения адаптации студентов вуза с учетом личностного компонента адаптивности .....	79
<i>Лебедев А. Н., Гордякова О. В.</i> Чувство патриотизма и типы патриотического поведения в поляризованном обществе .....	92
<i>Солдатова Н. А.</i> Психологическое сопровождение младших школьников с различными проблемами в учебной деятельности и проявлениями школьной неуспешности.....	98
<i>Сысоева Л. В.</i> Динамические характеристики сепарационной активности в онтогенезе .....	108
<i>Терехин Р. А.</i> Взаимосвязь нервно-психической устойчивости и готовности к изменению служебной ситуации курсантов военного вуза.....	119
<b>Сведения об авторах .....</b>	<b>126</b>
<b>Authors .....</b>	<b>128</b>
<b>Правила оформления статей.....</b>	<b>130</b>

---

---

# Table of contents

## EDUCATION PHILOSOPHY

<i>Daribazon E. Ch.</i> Buddhist psychotechnologies as the mind transcendental methods in the Western rationality reflection context.....	5
<i>Turbovskoy Ya. S.</i> Homework as an unused reserve of the historically demanded development of modern education (part 2).....	12

## THEORY AND PRACTICE OF TRAINING

<i>Arefyeva O. M.</i> Spiritual and moral education of children through the folklore.....	24
<i>Kornetov G. B.</i> Gifted children and teenagers' socialization models development.....	27
<i>Slavinskaya I. S.</i> Moral orientations as a scientific category: the Author's definition.....	36

## PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF LABOR

<i>Bobrovskaya L. A.</i> Personality's strength in the activity freely chosen and given from the outside.....	42
<i>Buyanov A. A.</i> Gender identity as a factor inducing the students' professional self-understanding features.....	48
<i>Grigorovich L. A., Kachalina E. B.</i> Features of distance education.....	55
<i>Ermolaeva M. V., Lubovsky D. V.</i> Psychological bases of the modern gerontogics.....	61
<i>Zaytseva M. Yu.</i> Psychological features of a TV reporter's personality.....	69
<i>Ivanov S. P., Sokolovsky A. S.</i> Individualization of psychological and pedagogical support of the university students' adaptation with regard to the personal component of adaptability.....	79
<i>Lebedev A. N., Gordyakova O. V.</i> Patriotic sentiment and types of patriotic behavior in the polarized society.....	92
<i>Soldatova N. A.</i> Psychological follow-up of the primary schoolchildren with various problems in educational activity and school failure manifestations.....	98
<i>Sysoeva L. V.</i> Dynamic characteristics of the separation activity in ontogenesis.....	108
<i>Terekhin R. A.</i> Correlation of the neuropsychic stability and the military school students' readiness for a service situation change.....	119
<b>Authors.....</b>	<b>128</b>
<b>Manuscript submission guidelines.....</b>	<b>130</b>

---

---

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Э. Ч. Дарибазарон*

## **Буддийские психотехники как методы трансценденции ума в контексте рефлексии западной рациональности**

Трудность подхода к проблеме заключается в том, что оба понятия — «психотерапия» и «медитация» — употребляются слишком свободно и применяются к различному диапазону практических методов, так что дискуссии о них часто оказываются не слишком точными или содержательными. С этой целью проведен сравнительный анализ в области экспериментального центрирования в контексте экзистенциальной терапии и на медитации випашьяна в контексте буддийской философии.

*Ключевые слова:* медитация, психотерапия, буддизм, Запад, Восток.

Причины глобальных проблем не связаны непосредственно с особенностями современного общества, его технологического развития, а заложены в самом человеке. Эти проблемы есть лишь следствие, логическое продолжение глубокой структурной несогласованности человеческой субъективности, кризиса его самоидентичности. Распад социальной системы начинается с распада социальных связей и разрушения социальных субъектов, кризиса их личных ценностных ориентаций и утраты самоидентичности, проблемы человеческого «Я».

Западные психологи все более начинают усваивать то, на что в течение тысячелетий указывали великие созерцательные традиции во всем мире: в человеческом развитии существуют как бы два различных направления, соответствующих двум разным наклонностям человеческой природы. С одной стороны, мы хотим постичь нашу собственную индивидуальную природу «Я», с другой — нам так же хочется установить связь с чем-то совершенным, нежели мы сами, стать частью этой большей реальности. Само положение в этом мире, где «наши ноги крепко стоят на земле, а голова устремлена вверх, к открытому небу», выражает нашу двойственную природу. Один из первых вопросов, с которым мы встречаемся при сближении Запада и Востока, — это вопрос о том, как личное развитие и личные достижения совпадают с созерцательным странствием к открытию более широкого осознания, с пребыванием в глубине самих себя, превыше своих чисто личных забот.

«Западная философия все еще остается сосредоточенной на “я”, обращая лишь второстепенное внимание на интегральную связанность “я” человека с обществом и космосом. Она направила свои усилия на изучение души или сознания как чего-то отдельно существующего» [6, с. 11]. В результате неко-

торые психологи, включая все возрастающее число клиницистов, начинают чувствовать, что зашли в тупик. Неудивительно поэтому, что ныне западная философия обращается к Востоку, чтобы влить в себя свежую «концептуальную» энергию.

Чтобы не лишить созерцательные дисциплины возможности помочь нам увидеть ситуацию за пределами самих себя, следует внести ясность в вопрос о различиях в функциях буддийской психотехники и западной психотерапии. Лишь после этого мы сумеем хоть немного понять, как эти два пути могут частично совпадать или дополнять друг друга. Разграничение этих двух путей и дисциплин представляет собой центральный пункт рассмотрения проблемы человеческого «Я».

Итак, задача психотерапии состоит в том, чтобы построить устойчивую и определенную личность, тогда как созерцательный путь показывает нам, что энергия, затраченная на поддержание устойчивости личности, отвлекает нас от достижения более широкого типа целостности. Здесь нельзя отрицать частичного совпадения между личным ростом и практикой созерцания, равно как и подлинного их различия. Однако надо признать, что нелегко найти простые ответы в этой области, и напомнить, что задача человеческого бытия состоит в том, чтобы никогда не терять из виду неопределенный характер жизни в двух разных мирах. Сложность заключается в том, чтобы ответить, где кончается психологический рост и начинается духовная практика.

Принятые на Западе теории личности и душевного здоровья сосредоточены главным образом на причинах и симптомах неврозов и психозов; в то же время они редко дают точные объяснения того явления, которое составляет нормальное функционирование психики здорового человека. С другой стороны, буддийские традиции подчеркивают состояние оптимального здоровья и расширенного бытия, не особенно останавливаясь на болезнях или психопатологии. Как для восточного, так и для западного подхода к психотерапии требуется внесение в лечебный процесс более широкого понимания человеческого благополучия.

Системы буддийской психотехники в практическом применении оказывают возрастающее влияние на нашу культуру; и нередко в умах у людей возникают разные вопросы по поводу взаимоотношений между психотерапией и медитацией. Если, например, какой-то человек не удовлетворен ходом своей жизни, за каким руководством ему следует обратиться? Где для него большая вероятность найти свой путь — в психотерапии или в практике медитации? Занимают ли психотерапия и медитация одну и ту же территорию или они ориентированы в совершенно разных направлениях? Как далеко может повести человека психотерапия? В каком пункте медитация могла бы оказаться более пригодным для роста средством?

Основная задача психотерапии состоит в том, чтобы расширить у человека ощущение самого себя, своего «Я» при помощи интегрирова-

ния тех частей личности, к которым он относится как к чуждым. Фрейд, описывая это явление, говорит: «Там, где было “Оно”, должно быть “Я”» [7, с. 125]. Работа такого типа может помочь людям в развитии устойчивой личности, самоуважения, расширенного ощущения того, что они способны чувствовать и делать. А практика медитации идет на один шаг дальше. Вместо расширения или укрепления «Я» медитация представляет собой способ исследования вопроса о том, из чего состоит это «Я». «Медитация — в вашем собственном уме... ваша природа в целом может быть вашей медитацией» [4, с. 8].

Медитация подводит его прямо к корню заблуждений; она позволяет увидеть, как его увлекает страх, возникающий из неуверенности по поводу того, что он такое среди постоянно меняющегося потока жизни. Медитация предоставляет человеку возможность прямо почувствовать, как он все время стремится создать неподвижную индивидуальность и держаться за нее, видя в ней средство защиты от ненадежности, окружающей нашу жизнь. Тибетский язык содержит слово для обозначения устойчивого «Я» — «даг-зин»; буквально оно означает «держаться за самого себя». Человек создает эту кажущуюся прочной индивидуальность из различных повествований, в которых рассказывает себе о том, кто он такой, что ему нравится и что не нравится, а также из бессознательных записей, которые проигрывает снова и снова; этим подразумевается тот факт, что он является «кем-то» предсказуемым. С точки зрения буддизма такие попытки сохранить прочную личность представляют собой корень определенных универсальных наклонностей, создающих страдание; они называются пятью клеши: это ненависть, алчность, зависть, гордость и неведение. Хотя психотерапия работает со специфическими проявлениями этих клеш в жизни человека, она не дает средства дойти до их источника, которым является заложенная в человека привычка — стремление держаться за «Я» и укреплять его. И в то время как психотерапия может помочь человеку избавиться от специфических объектов ненависти, зависти, алчности и т. д., медитация способна научить его целиком и полностью освободиться от этого «комплекса “Я”». А это является необходимым для того, чтобы прийти к пониманию таких основных вопросов человеческой жизни, как изменчивость и непостоянство, старость, превратности судьбы, любовь и смерть.

Процесс медитации раскрывает более глубокое ядро благополучия, превыше силы «Я», понимаемой в терапевтическом смысле как хорошо устроенная, функционирующая структура личности. Если психотерапия способна исцелить разрушающие личность разрывы между отдельными частями внутри человека, медитация позволяет ему сделать еще один шаг вперед — начать растворение крепости «Я»; медитация исцеляет наш отрыв от жизни в целом. В таком случае возникает более широкий способ восприятия жизни, известный в буддизме под названием «випашьяна», то есть

всеохватывающее осознание, включающее в себя окружающую обстановку; оно помогает человеку видеть ситуации более широко, превыше простого утверждения или отрицания «Я». Это более широкое осознание представляет собой основание для сострадательного действия и служения другим людям; а это, вероятно, и есть конечная ориентация медитации и духовной практики вообще.

«Психотерапия сосредоточена на личном мире и наблюдает его. Она серьезно подходит к вопросу о том, “кто такой Я?” — чтобы распутать и расшифровать бессознательные записи, способные вовлечь нас в действия самозащиты» [1, с. 168]. Тогда человек может выработать положительные смысловые структуры, поддерживающие активный и здравый жизненный стиль. Терапевтический поиск в том и состоит, чтобы отыскать смысл в нашем переживании, где в прошлом он оказывался неясным или неверно понятым. Раскрытие этих значений изменит отношение пациента к ситуации, что не только принесет облегчение состоянию здоровья, но и даст ему новую энергию для его жизни вообще. Все же, хотя психотерапия способна помочь человеку освободиться от эмоциональных и личных затруднений, она, вообще говоря, не открывает пути для восхождения к более обширному переживанию свободы и жизненности, для углубления этого чувства, возникающего в момент перенесения и раскрытия, когда отпадают старые записи и повествования.

Вопрос «кто Я такой?» с точки зрения медитации ответа не имеет. Поскольку человек никогда не бывает способен достичь этого подобного иллюзии «Я», медитация помогает полностью растворить фиксацию на «Я». Тогда человек, возможно, начнет переживать чистые, открытые мгновения простого пребывания здесь и сейчас, которые чувствуются весьма обширными, ибо свободны от личных потребностей, значений и истолкований. Медитация может научить тому, как войти в соприкосновение с этим более широким пространством, или пустотой, лежащей за пределами постоянных поисков личного значения. А это может вызывать радикальное преобразование образа жизни. По мере того, как человек начинает отказываться от столь жесткой приверженности к самому себе, это более широкое чувство начинает пронизывать все, что он делает.

Психотерапия ориентирована на некоторую цель в большей мере, нежели медитация. Если бы не существовало никаких терапевтических целей, само действие психотерапии было бы невозможным.

С другой стороны, «практика медитации не направлена на какие-то специфические цели; она не имеет конца. Медитация не предназначена для чего-нибудь, она сама есть цель» [5, с. 150]. Ее легко можно практиковать в течение всей жизни, потому что расширение и углубление осознания не связаны никакими ограничениями. Медитация не направлена на решение проблем или на улучшение нашего самочувствия; она, скорее, обеспечивает нас пространством, в котором мы можем освободиться, стать самими собой



и таким образом открыть свою глубинную природу превыше всех своих повествований и проблем.

Когда человек дает себе возможность оставаться открытым для всего, что таким образом к нему приходит, у него может возникнуть значительная обеспокоенность. Однако во время медитации такая обеспокоенность не составляет особой проблемы. Медитирующий не стремится найти избавление от тревоги, приходящей вместе с открытостью; он дает ей возможность проявиться и встречает ее с внимательностью; он как бы укрепляет свои «мышцы», и это позволяет ему полностью контролировать свой ум, принимая все, что встречается в жизни.

Если бы всегда можно было так четко установить различия между психотерапией и медитацией, не существовало бы и слишком большой путаницы в вопросе об их сравнительной эффективности. Но факт остается фактом: действие двух этих видов практики в некоторых важных пунктах совпадает. Не только психотерапия способна зачастую помочь людям проникнуть в более широкое, трансперсональное чувство жизненности, но и медитация в состоянии облегчить им нахождение почвы под ногами, так, чтобы их жизнь приняла более удовлетворительное направление.

Одним из наиболее важных аспектов вклада буддизма в психологию Запада является понятие перспективы развития: *психология буддизма помогает человеку расширить представление о цели его развития, которое идет дальше нормальных целей психологической приспособленности*. Системы этого учения помогли многим западным психологам уяснить то обстоятельство, что существует иное измерение роста, превышающее простую удовлетворенность в достижении личных целей. Превыше желания самоосуществления, превыше тенденции самореализации, превыше стремления к полной и богатой личной жизни человек как будто обладает потребностью выйти за пределы самого себя, самого «Я», переступить через границы знакомого и безопасного пространства и ощутить вкус жизни в более широком масштабе. «Медитация — это освобождение сознания от семантической скованности, это раскрепощение спонтанности» [2, с. 208]. Медитация позволяет человеку пробиться к сокровенно-глубинным слоям экзистенции, внутренне осознать свою связь с Космосом, то есть выйти на уровень космического сознания. Кстати, два ведущих психолога Запада признали эти более обширные потребности человека: это Абрахам Маслоу и Карл Густав Юнг; оба они испытали влияние Востока и его мысли. Маслоу называл такую потребность стремлением к самотрансцендированию, а Юнг усматривал в этой потребности особое свойство психики, более присущее второй половине жизни человека. Хотя личные достижения имеют значение для жизни человека, они не подготавливают его к столкновению с реальностью мира с его непостоянством, со смертью, с одиночеством, с глубинной болью, присущей открытому сердцу, — не говоря уже о разных специфически личных проблемах.

Учения буддизма рассчитаны на человека, уже обладающего здоровой структурой личности. Однако в современном обществе такое предположение может оказаться небезопасным. Распад семьи, традиций и общества подорвал всю систему значений и опор, которые помогают людям выработать реалистическое чувство самих себя, своих возможностей и ограничений. В тех случаях, когда данный человек не развил у себя способности здорового отношения к другим людям или лишен способности признавать и выражать свои чувства, в качестве первого способа лечения можно избрать психотерапию — прежде чем клиенту можно будет даже только начать думать о медитации. Психотерапия помогает людям понять себя прагматическим образом. Попытка перескочить через эту ступень нашего развития ради какого-то потустороннего духовного блаженства равносильна призыву несчастья.

В человеческой деятельности индивидуального «Я» желание естественно. Однако нынешняя культура основана только на этом одном аспекте жизни, на индивидуальном «Я»; поэтому она представляет только человеческое желание. Таким образом, если мы будем по-настоящему рассматривать проблемы данного общества, нам придется начинать с рассмотрения природы желания и индивидуального «Я», на которых построено это общество. Как однажды сказал роси Сюнрю Судзуки, «пока вы полагаете, что практикуете дзадзэн ради чего-то, это не будет подлинной практикой... Возможно, вы чувствуете, что делаете что-то особенное, но в действительности это просто выражение вашей истинной природы» [3, с. 123]. Буддизм учит, что нет постоянного существа, такого, как «Я». «Я» подобно настоящему времени: проходит одно мгновение за другим, настоящее растворяется в прошлом, будущее становится настоящим, и не оказывается такого фиксированного образования, которое можно было бы назвать настоящим. Деятельность, создающая настоящее, не прекращается. Подобным же образом мы можем понимать и «Я». «Я» не есть какой-то постоянный предмет. Оно возникает в ограничивающей деятельности абсолютного. Привязанность к «Я» фактически невозможна, так как «Я» не обладает постоянной природой. Поэтому невозможно и пытаться удовлетворить желания «Я». Культура, основанная на обеспечении этого удовлетворения, не может иметь успеха. То, что нужно, — это мудрость, постигающая привязанность к тому, что превышает «Я», и создающая культуру, основанную на этой привязанности. Альфред Адлер настоятельно утверждает, что утрата эгоцентризма неизбежно сопровождается любым улучшением психического здоровья и, пожалуй, является самой фундаментальной переменной из всех. Индивидуальность — это лишь комплекс связи причин и следствий, это только пространственно-временная конфигурация пяти скандх (форма, чувство, распознавание, ментальные события и сознание).

Прежде всего, как в психотерапии, так и в восточной традиции, наличествует идея о том, что восприятие человека затуманено и искажено, что он видит вещи не такими, каковы они есть, а какими хочет их видеть. В духовных учениях существует идея сансары, ложного мира видимости, мира теней в пещере Платона, а в психотерапии есть идея защитных средств — отрицания, проецирования, идеализации и ухода в фантазию. В обоих случаях человека видят в состоянии разделенности; полагают, что его проблемы и его страдания уходят корнями в эту разорванность, в эту невозможность стать целостным и самому позаботиться о себе.

Познание себя, благодаря которому он способен найти утраченные части самого себя и опять стать целостным, считается ключом к вторичному открытию целостности, «дваждырожденности», так что он сумел бы более не оставаться разделенным на «Я» и «не-Я», не отождествлять себя с некоторыми частями своего существа и не отвергать другие, которые затем проецируются и воспринимаются в отрицательной форме у окружающих его лиц.

Бессознательное становится сознательным, «Я» расширяется до отрицания, проекции уменьшаются, и возвращаются к единству разрозненные части. Как в духовных традициях, так и в психотерапии можно увидеть, что за этим более глубоким приятием самого себя и более глубокой объективностью следует более ясное восприятие мира и повышение способности понимания.

Наступление XXI века приближает философию и медицинскую науку к смене мировоззренческой парадигмы, сдвигу, который изменит представления о реальности и человеческой природе, перебросит мост между современной наукой и древней мудростью, сможет примирить западный материализм с восточной духовностью.

The difficulty of approaching the problem lies in the fact that both concepts — psychotherapy and meditation - are used too freely and apply to a different range of practical methods, so that discussions about them often turn out to be not very accurate or meaningful. For this purpose, a comparative analysis was carried out in the field of the experimental centering in the context of the existential therapy and on the vipashyan meditation in the context of Buddhist philosophy.

**Keywords:** meditation, psychotherapy, Buddhism, West, East.

## Список литературы

1. *Каструбин Э. М.* Самогипноз и медитация / Э. М. Каструбин. — М., 1999. — С. 168.
2. *Налимов В. В.* Спонтанность сознания / В. В. Налимов. — М., 2007. — С. 208.
3. *Роси Дзэсю Сасаки.* Где находится «Я»? / Психотерапия и духовные практики. — Минск, 1998. — С. 123.
4. *Тартанг Тулку Ринпоче.* Донести учение живым. — М., 1990. — С. 8.
5. *Трунгпа Ч.* Медитация в действии / Ч. Трунгпа. — М., 1990. — С. 150.
6. *Уоттс А.* Психотерапия. Восток и Запад / А. Уоттс. — Львов, 1997. — С. 11.
7. *Фрейд З.* «Я» и «Оно» / З. Фрейд. — М., 2013. — С. 125.

## **Домашнее задание — неиспользуемый резерв исторически востребованного развития современного образования (часть 2)**

В статье проблематизируется классическая форма самостоятельной работы в практике школьного образования, дается теоретический анализ ресурсов учения, подчеркивается роль интеллектуального напряжения и эмоционального отношения в формировании познавательной потребности, обосновывается новое понимание в конструировании педагогических технологий самостоятельной деятельности учащихся, особое значение в этой части уделяется теоретическому осмыслению дидактической и воспитательной роли вопроса.

**Ключевые слова:** домашнее задание, вопрос, ответ, учение, субъектность, познавательная потребность, интеллектуальное напряжение.

Ранее уже отмечалось, что формирующая направленность классно-урочной системы образования определяется ответами ученика на поставленные перед ним вопросы. Современное состояние образования ставит нас перед необходимостью осмыслить и выявить, какова роль вопроса в образовании и почему этот способ дидактического обеспечения эффективности процесса обучения столь неэффективен [3, с. 34].

**ВОПРОС КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.** В данном контексте нет необходимости глубоко погружаться в историю дидактического раскрытия формирующей предназначенности вопроса в процессе обучения. В сути своей его история тождественна самому процессу обучения, который изначально без задаваемых ученику вопросов невозможен. Но если процесс обучения изначально воплощается в вопросах и ответах, то правомерно ли и тем более продуктивно отнестись непосредственно к вопросу как автономной дидактической проблеме?

И здесь, как представляется, допустимо такое сравнение. Никто не станет отрицать, что социальное развитие человечества невозможно без необходимых источников энергии. Непрерывный поиск новых энергетических источников обусловлен двумя причинами: их недостаточной мощностью и конечной исчерпаемостью, как это, к примеру, происходит с нефтью. И точно так же неотложная необходимость принципиально иного отношения **к вопросу** исторически обусловлена наступающей исчерпанностью формирующего потенциала ученического **ответа**.

И именно из такой прогностической обусловленности буквально проистекает множество требующих методологического разрешения проблем, первая из которых — **где и в чем** может проявиться принципиально другая, но исторически востребованная формирующая энергетика вопроса? Ведь с современных дидактических позиций вопрос является средством не только контроля, проверки усвоенных знаний и обеспечения столь необходимой учителю **обратной связи**, но и мотивации, изначально направленной на активизацию познавательной деятельности ученика. И именно вопрос призван пробуждать его интерес и нарастающую любознательность.

Педагогические взгляды В. А. Сухомлинского, фундаментальная значимость которых по сей день системно не осмыслена, исходят из дидактически неоченимой роли вопроса в обучении. Причем, учитывая возрастные особенности детей, талантливый педагог стремился использовать даже эстетические средства для целенаправленного пробуждения их мыслительной активности. Так, для маленьких детей в его школе вывешивали картинки, призванные помогать школьникам осмыслить окружающую действительность.

Среди них была серия картинок под общим вопросом **«Почему это так происходит?»**, где были представлены, например, веточка вербы и веточка дуба. Воткнутая во влажную почву, верба дает ростки и превращается в дерево, а веточка дуба — засыхает. В другой тематической серии картинок — **«Зачем так делают?»** — спрашивалось, «зачем зимой в толстом льду пруда делают прорубь, а в сильную жару пересыхающую почву вокруг овощных растений посыпают мелким перегноем». На картинках же третьей серии — **«Что здесь неправильно изображено?»** — были умышленно допущены ошибки, к примеру: под густой тенью дуба зреют красные помидоры; тень от тополей падает в ту же сторону, с какой светит солнце. На одной из картинок четвертой серии — **«Где это происходит?»** — изображен самолет, садящийся на небольшую площадку, окруженную ледяными торосами. На стенде **«Для чего так делают?»** под картинками надписи: «Для чего каменный уголь перед сжиганием смачивают водой?»; «Для чего на зиму металлические части машин смазывают маслянистыми веществами?»

По мнению Сухомлинского, самое трудное — умение ставить вопросы. Но именно это умение он считал самым верным показателем мастерства педагога. Работая директором школы, Сухомлинский ежедневно посещал по два урока своих учителей. Изо дня в день, слушая ответы учеников, он спрашивал себя: «Почему в ответах часто отсутствует живая, собственная мысль ребенка?» — и пришел к выводу: «Мы не учим ребенка мыслить».

И этот вывод поражающе мужественного педагога несет в себе чрезвычайно важный методологический аспект рассматриваемой проблемы, который не сводится только к столь печальной констатации. В данном случае чрезвычайно важная проблема принципиально в другом. Ведь вывод — «мы не учим ребенка мыслить» — прямо и непосредственно характеризует деятельность не абстрактных учителей, а учителей его школы, которых он не только к этому призывал, но и буквально изо дня в день учил, наглядно и убедительно раскрывая, как это нужно и можно делать. Причем В. А. Сухомлинский не только системно раскрывал перед своими учителями формирующую значимость вопроса, но и своим личным примером во всех видах проводимых с детьми занятий самым убедительным образом именно доносил до своих коллег, как это приводит к необходимому результату.

Но получается, что ни глубокое теоретическое обоснование формирующей роли вопроса в обучении, ни каждодневные посещения уроков, ни представленная на школьных стенах классификационная дифференциация ва-

риативных возможностей, ни личный пример и даже каждодневная требовательность руководителя не приводили к желаемому результату, а наоборот, буквально заставляли вынужденно констатировать: мы не учим мыслить. **То есть учить-то мы учим, но ничего не получается.**

И, к сожалению, это буквально парадоксальное расхождение дидактически выдвигаемой цели и достигаемого результата в опыте выдающегося педагога не нашло своего методологического осмысления, а оказалось как бы на обочине педагогического и тем более общественного внимания. На первый же план выдвигалось и широко обсуждалось то, что отражало гуманистическую направленность его опыта, на фоне которого дидактическая проблема задаваемых ученику вопросов изначально, по определению, не могла иметь широкой общественной значимости.

Но в данном контексте особенно важно то, что упускалось. А именно почему даже в руководимой им школе он был вынужден прийти к такому нелицеприятному выводу? Почему его непосредственные коллеги не то что не хотели, а не могли в своей профессиональной деятельности добиваться и достигать такого результата? И конечно, выходя на уровень вытекающих из такого факта обобщений, почему даже прямое требование руководителя, основанное на последовательно осуществляемом обучении своих коллег, личном примере и несомненно проявляемом с их стороны желании действовать так же, не дало необходимых результатов?

Нетрудно отметить, что каждый из этих вопросов и все они, вместе взятые, к сожалению, не получившие убедительных ответов, изначально касаются самых глубинно-фундаментальных основ развития образования. Ведь без требуемого на эти вопросы ответа мы изначально не только недопустимо неэффективно решаем всю совокупность проблем, связанных с повышением профессиональной деятельности педагогических кадров, но и, по сути, обрекаем отечественное образование на спонтанное, не зависящее от наших целенаправленных усилий **неуправляемое развитие**.

Ведь из печальной констатации выдающегося педагога, казалось бы, неукоснительно вытекают два вывода: либо мы, призывая учителя стремиться к достижению новой цели и даже раскрывая перед ним ее несомненную продуктивность, **не то и не так делаем**, либо выдвигаемая **перед этими учителями цель недостижима**.

Во втором выводе представляется необходимым обратить внимание на уточнение «перед этими учителями», потому что — в противном случае — пришлось бы признать, что в принципе овладение новой идеей недостижимо и тем более изначально неэффективно стремление практически целенаправленно решать столь сложную задачу. Но история человечества, развитие которого непрерывно протекает под воздействием новых и порой крайне радикальных идей, неопровержимо доказывает несостоятельность такой постановки вопроса. И речь может идти — только и единственно — о целенаправленности такой деятельности, что изначально буквально за-

ставляет нас признавать **объективность существования причин**, затрудняющих и даже сводящих на нет предпринимаемые для достижения такой цели усилия.

И действительно, почему даже бесконечно верящие своему руководителю коллеги, убежденно признающие продуктивность его идеи, не смогли реализовать ее в своей деятельности? Что мешало им, умом и сердцем признающим, что действительно надо учить детей мыслить, практически добиваться такой цели?

Такая постановка проблемы изначально означает необходимость признания существования чего-то такого, что не только затрудняет практическое осуществление стремления научить действовать принципиально иначе, но и не дает возможности самому обучаемому стать реальным, а не декларативным выразителем нового опыта.

Естественно, что ответов на таким образом поставленный вопрос может быть множество. Тем более что он выходит далеко за пределы собственно образования. Ибо для истории человечества соотношение знания и поведения, сознания и поступка, желания и воли всегда было не только предметом жизненно заинтересованного внимания, но и собственно научного изучения.

Но в данном контексте речь о других идеях и принципиально другом знании, имманентно принадлежащих профессиональной деятельности, без которых ее эффективность невозможна. И каждый человек, относящийся к этой профессии — **каждый!** — не то что должен владеть, а не может не владеть ими. Но в данном контексте речь не только о методах, умениях, навыках, которыми уже владеет педагог, но и о его готовности к непрерывному профессиональному развитию и совершенствованию, без чего он априори обрекается на недопустимое отставание.

Но если, несмотря на все прилагаемые усилия, овладение новой идеей, принципиально новыми установками не становится, образно говоря, линейным приращением научного знания, то **возникает особая гносеологическая ситуация**, в которой решающую роль играет какой-то фактор или непознанная закономерность, которая изначально и определяет происходящее в реальной действительности. И мы буквально вынуждены признать, что есть — **объективно существует** — нечто такое, что делает если и не невозможной, то чрезвычайно затруднительной возможность активного использования в практической деятельности принципиально новой идеи.

И именно поэтому опыт В. А. Сухомлинского чрезвычайно методологически значим. Ведь выдающийся педагог, проявляя удивительную методическую изобретательность, не ограничился набором разрозненных примеров, а разработал системную совокупность **серий**, каждая из которых представляет своеобразные обучающие дидактические модели как предметную конкретизацию действий активизации мыслительной деятельности ученика.

Исходя из того, что только **вопрос** потенциально несет в себе возможность педагогически стремиться пробуждать мыслительную активность уче-

ника, В. А. Сухомлинский не только вербально, но и **наглядно** раскрывал, как, учитывая возрастные особенности школьников, по-разному может действовать учитель.

Так, *одни* серии — «Почему это так происходит?», «Зачем так делают?», «Что здесь неправильно изображено?» и т. д. — ставили ученика перед необходимостью самостоятельно искать ответы на ряд включенных и вытекающих из картинок вопросов; *другие* — «Зачем так делают?» или «Для чего так делают?» — требовали самостоятельного ответа на конкретный и жизненно актуальный вопрос; *третьи*, включавшие специально допущенные ошибки («Что здесь неправильно изображено?»), ставили ученика в особую дидактически созданную ситуацию и тем самым позволяли учителю контекстно, в соответствии с изучаемой темой, активизировать мыслительную активность учащихся. Нетрудно понять, что выдающийся педагог объективно исходил из того, что без ответов на такие жизненно важные вопросы о формировании компетентности говорить не приходится.

Но почему же тогда столь настойчиво, кропотливо и наглядно убедительно проводимая руководителем школы с учителями работа не приводила к нужному результату? И получается, что его вывод «мы не учим мыслить» — не только печальная констатация, но и неотложная необходимость поиска ответа — «**почему?**».

И, как представляется, именно опыт В. А. Сухомлинского как ничто другое может помочь буквально пробиться к столь нужному ответу. Чем можно объяснить, что учителя его школы, перед которыми так убедительно была раскрыта особая по своей формирующей значимости роль вопроса и наглядно представлена вариативная возможность в своей деятельности развивать мыслительную активность учащихся, не сумели воплотить в жизнь то, чему учил и чего, несомненно, требовал от них руководитель школы?

Естественно, что ответы могут быть разные. Но многолетнее исследование проблемы взаимоотношений педагогической науки и практики, выявление причин разрыва между выдвигаемой целью и достигаемым результатом, да и всей совокупности проблем использования в массовой практике результатов научных исследований и достижений инновационного опыта позволяет прийти к выводу о закономерной непреодолеваемости усвоенных учителем профессиональных знаний и исходных закрепленных в личном опыте установок, системно — мировоззренчески, методологически и методически — определяющих его практическую деятельность, а также принципиально новых идей, рекомендаций, методик и технологий.

Даже внутренне соглашаясь с инновацией, считая ее, несомненно, продуктивной и важной и не только восторгаясь опытом коллеги, но и искренне стремясь действовать так же, учитель в лучшем случае использует из увиденного, услышанного и понравившегося какой-либо отдельный прием или откровенно скопированное фрагментарное действие. Воспринимается и переживается внешняя, формальная сторона увиденного, а не мысль, лежащая в



основе любой инновации (К. Д. Ушинский), и не идея, требующая принципиально новых для данного учителя целевых устремлений и практических действий.

Но для учителей его школы, даже с профессиональной заинтересованностью относящихся к идеям выдающегося педагога, признающих и понимающих, как важна в образовании роль вопроса, разработанные и наглядно представленные серии были тем содержанием, которое надо было **знать, запомнить и дословно использовать** в своей работе. Вопрос как способ активизации мыслительной активности ученика при таком восприятии изначально лишается своей фундаментальной значимости, превращаясь из абстрактного, ситуативно импровизационно возникающего вопроса, который не был заранее подготовлен и до этого мгновения не был им сформулирован, только в **этот написанный на стенде вопрос**, который и надо задавать ученикам. Формирующая предназначенность вопроса, из чего исходил В. А. Сухомлинский, в его учителях интеллектуально преобразующее не сдетонировала, и поэтому вопрос как дидактическая основа кардинального изменения направленности профессиональной деятельности учителя становился обыкновенным методическим штампом.

Современный учитель так профессионально подготовлен, что лично для него **вопрос не имеет гносеологически познавательной значимости** и существует только в неразрывной связке «вопрос — ответ», причем программно требуемый как средство контроля, проверки усвоенного. И он — вопрос — требует от ученика — только и единственно — определенных знаний. И именно по ответу ученика **на программно заданный вопрос** учитель и все контролирующие органы судят о результативности процесса образования. С позиций таких исходных установок вопрос преимущественно — прерогатива учителя. Заданный же учеником, он изначально играет с позиции учителя **вспомогательную роль**, служащую информационной основой обратной связи. И для обеспечения программно требуемого уровня понимания ученик обязан на него как можно адекватнее и полнее ответить. В противном же случае он **воспринимается как не относящийся к теме**.

И можно утверждать, что именно эта убежденность в однозначной функциональной предназначенности вопроса, являющаяся фундаментальной основой профессиональной культуры современного учителя, и есть объективно трудно преодолеваемая или, вообще, непреодолеваемая преграда на исторически востребованном пути конкурентоспособного развития отечественного образования.

Системный анализ выявления роли вопроса в процессе обучения позволяет прийти к выводу об объективном существовании определенной и при этом **разноуровневой** совокупности причин, изначально предопределяющих не только низкую формирующую эффективность учебного процесса, но и недопустимый разрыв между усвоенными теоретическими знаниями и потенциально существующими возможностями их вариативного практического

использования. И факт существующего разрыва между усвоенными теоретическими знаниями и испытываемыми учеником затруднениями в решении даже программных задач во многом объясняется **отсутствием готовности к ответу на не сформулированный и напрямую не заданный вопрос**. Столь же убедительным доказательством является хорошо известная каждому учителю просьба ученика «с чего начать?».

И поэтому в современных условиях именно эта разноуровневая совокупность причин, включающих и сформированность основополагающих мировоззренческих установок, и исходную логику профессиональных действий педагога, и, естественно, рефлексивную направленность поиска оптимальных ситуативно необходимых решений, является тем объективно существующим фактором, который, с одной стороны, не позволяет даже рассчитывать на возможность достижения субъектности в образовании, с другой — является непреодолимой преградой для проникновения кардинально инновационных идей, технологий и методик в массовую практику.

Таким образом, современное отечественное образование, поставленное перед тотальной необходимостью кардинального повышения качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, буквально вынуждено искать возможности решения исторически беспрецедентной в своей фундаментальной противоречивости задачи. Ведь, с одной стороны, неотложная необходимость обеспечения конкурентоспособности отечественного образования, невозможной без инновационных идей, технологий и методик, с другой — объективная способность массовой практики к их адекватному освоению и использованию, что изначально, без сформированности у педагогических кадров готовности к восприятию нового научного знания, методологических основ принципиально другой педагогической культуры невозможно.

И, следовательно, решение столь противоречивой задачи требует принципиально разных подходов к учителям, уже работающим, исходящим в своей профессиональной деятельности из сформированных убеждений и установок, и тем, кого лишь готовят к профессиональной деятельности и для кого дидактическая новизна инновационных идей, методик и технологий будет содержательной основой профессионального становления. И значит, что решение столь актуальной задачи может и должно при одном подходе быть целевой предназначенностью **переподготовки педагогических кадров**, при другом — **профессиональной вузовской подготовки**.

Естественно, что в первом случае искомое решение будет связано с необходимостью поиска **эволюционных** путей и возможностей, исключаящих не только конфликтность, но и формальность в освоении принципиально новых идей и технологий со стороны действующих в условиях массовой практики учителей, во втором же — с созданием и разработкой принципиально новых программ, обеспечивающих в стенах вуза исторически востребованную готовность учителя к формированию субъектности в учебно-воспитательном

процессе. Но и в том и другом подходе содержательную основу может и призвана определять парадигмальная значимость в образовании формирующего искомого субъектность **вопроса**. И следовательно, мы не можем не понимать, что в данном контексте имеется в виду не вообще вопрос, которому традиционно и дидактически, и методически уделялось огромное внимание, а какой-то особый, единственно ведущий к формированию субъектности, без которого эта цель недостижима.

**ТАК О КАКОМ ВОПРОСЕ РЕЧЬ?** Существует множество определенных понятия «вопрос», и каждое в той или иной степени сказывается и проявляется в деятельности учителя.

Так, «вопрос» определяется как обращение к кому-либо, требующее ответа; выражение сомнения; положение, дело, задача и т. д., требующие разрешения; предмет, тема специального изучения, научного исследования [1, с. 266] или логическая форма, включающая исходную, или базисную, информацию с одновременным указанием на ее недостаточность с целью получения новой информации в виде ответа; форма мысли, выраженная в основном языке предложением, которое произносят или пишут, когда хотят что-нибудь спросить, то есть получить интересующую информацию [4].

Можно, конечно, еще продолжать цитирование, но в этом нет особой смысловой необходимости. Приведенные определения в достаточной степени отражают сущностную предназначенность вопроса не только в общении, но и в процессе обучения. И учителя исходят из этого внешне формулировочного разнообразия, которое в сущности и превращает задаваемый вопрос в средство контроля и критериальной оценки усвоенных знаний. И именно на достижение такой цели направлены в учебниках, учебных пособиях и программах специально разработанные и сформулированные вопросы, что еще больше усугубляет проблему. И учителю, и ученику не надо затрачивать особых интеллектуальных усилий — спрашивай и отвечай. И этот печальный вывод находит свое подтверждение не только в аналитическом анализе состояния современной методической литературы, но и непосредственно в проведенном мною исследовании взаимоотношений педагогической науки и практики. Так, на вопрос: «Почему написанный на доске натуральный ряд чисел начинается с единицы, а на линейке — с нуля?» — не только многие ученики 5-го класса (87 %), но и даже учителя (23 %) затруднялись ответить. Серьезные трудности испытывают ученики, когда ученикам задается, по сути, тот же самый, но по-другому сформулированный вопрос. К примеру, правильно отвечающему ученику по теме «Атмосферное давление» задается несколько вопросов типа «При одинаковой или разной температуре закипает вода на высоте, равнине, низменности?» или «Дольше или быстрее будет вариться картошка?», и он (35 %) не всегда адекватно на них отвечает. Или (что по-настоящему парадоксально, но по сей день характеризует профессиональную культуру учителя) на заданный в анкете вопрос (10 000 ан-

кет) «Какой вид педагогической продукции Вам больше всего помогает в работе — монографии, диссертации, учебники, методическая литература, методические рекомендации, методические разработки, обобщение опыта и т. д.?» — 86 % ответили: «Методические разработки». Но на вопрос, «К какому виду педагогической продукции Вы предъявляете наибольшие претензии?» (далее шло то же самое перечисление), учителя (но уже 89 %) выделили те же самые «методические рекомендации». И хотя эти данные были опубликованы более 15 лет тому назад, особой тревоги это не вызвало и к сущностным изменениям в формировании продуктивных исходных профессиональных установок не привело.

По сей день не только прямое воспроизведение увиденного и услышанного, но и текстовое подробнейшее описание, призванное обеспечить исполнительское повторение, определяет и исходные установки учителя, и их дидактическое, считающееся научным обоснование. Десятилетиями формируемые методические установки настолько укрепились в массовом педагогическом сознании, что, по сути, превратились в своеобразную, лишённую какой бы то ни было критичности веру, для которой диалектичная противоречивость реальной действительности особой значимости не имеет. И поэтому именно с «методическими разработками», в готовом виде перечисляющими, что и как делать, но не дающими малейшей возможности испытать радость от самостоятельно найденного решения, изначально лишаящими творческого отношения к избранной профессии, современный учитель связывает свои профессиональные надежды на успех.

До познавательной ли пытливости тут и тем более до осознания необходимости формирования субъектности ученика как основной предназначённости профессии «учитель»?! Учитель, относящийся к себе как ретранслятору определенной суммы учебных знаний, которые ученик должен усвоить, по сути, превращает образование, призванное **образовывать личность**, способную не только овладеть определенной совокупностью жизнью востребованных компетенций, но и создавать новое знание и обогащать жизнь инновационными решениями, в свою **противоположность**.

Но ведь в этом **нет его вины**: он учит так, **как его научили**. И именно эта фундаментальная зависимость не только закономерно заявляет о себе в массовой практике, но и определяет методологические основы генетической противоречивости подхода к профессии «учитель». С одной стороны, государство, органы управления образованием исходят из логики долженствования, основанной, благодаря полученному образованию, на профессиональной предназначённости учителя, с другой — ему же вменяется в обязанность находить «творческие решения», «индивидуальный подход к ученику», строить свою профессиональную деятельность на «инновационной основе» и т. д., то есть делать то, чему он **не научен**. И что, по сути, объективно отражает — и именно это надо не только осознать, но и откровенно признать, — отсутствие научного решения проблемы

профессиональной готовности учителя к исторически востребованной эффективной деятельности. И за этими десятилетиями раздающимися требованиями, возлагающими непосредственно на профессионально неподготовленного учителя решение проблемы качества и эффективности процесса обучения, предстоит, образно говоря, увидеть не проявления административного произвола, а историческую **вынужденность**, обусловленную отсутствием необходимых научных знаний, без которых обеспечение системной готовности к эффективной профессиональной деятельности учителя недостижимо.

И именно этот вывод — отражение возникшей в образовании коллизии, когда, с одной стороны, возникла историческая необходимость выдвижения идей, способствующих кардинальному повышению эффективности функционирования и развития отечественного образования, а с другой — когда основным препятствием для их реализации является традиционно сложившаяся совокупность исходных мировоззренческих и методических установок, с позиций которых массовое сознание подходит к оценке результатов практической деятельности учителя, не обладая необходимой готовностью к их восприятию.

И, повторюсь, до тех пор, пока реальная действительность позволяла ограничиваться достигаемыми в функционировании образования результатами, традиционно сложившейся культурой подготовки и переподготовки педагогических кадров, исходными методологическими, теоретическими и управленческими установками, положение — при всех его недостатках и фиксируемых упущениях — не только было, но и теоретически признавалось приемлемым и терпимым. И призывы типа «повышать эффективность и качество учебного процесса», «повышать профессиональное мастерство учителя», «обеспечивать профессиональные запросы массовой практики», «всемерно способствовать творческой активности учителей» и т. д. привычно воспринимались не только общественным, но и профессиональным сознанием как отражение проявляемой ответственности за будущее отечественного образования.

Но тотальная необходимость обеспечения исторически востребованного уровня конкурентоспособности отечественного образования не только не позволяет ограничиваться достигаемыми результатами и предлагаемыми с позиций традиционно сложившей культуры путями их повышения, но и буквально вынужденно приводит к признанию их методологической несостоятельности в современных условиях.

Но, как выясняется, на пути к необходимым и при этом **управляемым преобразованиям** отечественного образования, требующим принятия оперативных мер и исключаящим в условиях массовой практики даже потенциально какую бы то ни было конфликтность решений, возникает принципиально новая проблема готовности к восприятию инновационного, ранее неизвестного — при этом — психологически принципиально иного теорети-

ческого знания. И именно объективное существование разных уровней готовности массовой практики к восприятию инновационного знания изначально создает столь же объективную совокупность **зависимостей**, которые предопределяют реальную эффективность предпринимаемых усилий по его распространению.

И фундаментальная состоятельность этого вывода — что принципиально важно — определяется не столько признанием объективного существования уровней готовности к восприятию нового знания, сколько **имманентными особенностями инновационного знания**.

К сожалению, приходится признать, что в современных словарях, даже употребляющих это словосочетание, нет его определения. Утверждается, к примеру, что «инновационный интеллектуальный продукт является воплощением инновационных знаний» или же «новация как форма существования инновационного знания — это оформленный результат фундаментальных и прикладных исследований» [5]. Но определение дается только понятию «инновация» (лат. *innovatio* — «обновление, перемена») [1, с. 510]. Трудно судить, почему методологическая мысль ограничилась только определением этого корневого понятия, предлагая как бы по умолчанию из текстовых употреблений признавать сам факт существования инновационного знания. Это не формальный упрек. Все дело в том, что не образно, не метафорически, а буквально, в сущностном смысле этого афоризма инновационное знание инновационному знанию рознь. И, надо полагать, что существуют в реальной действительности его разновидности, причем принципиально отличающиеся друг от друга. Одни из них, что было доказано в проводимом нами исследовании [2], направленные на **совершенствование** учебно-воспитательного процесса, сравнительно легко воспринимаются и реализуются массовой практикой, другие же, направленные на решение таких задач, как **преобразование и моделирование**, по определению, не могут напрямую, без соответствующей подготовки и комплексного обеспечения, быть адресованы массовой практике. И тем более такая комплексная обеспеченность необходима, когда речь идет о парадигмальных изменениях в отечественном образовании, изначально требующих сформированной у педагогических кадров **личностной готовности** к восприятию инновационного знания, при этом **принципиально иначе** формируемой у уже завершивших вузовское образование. И если, как выше отмечалось, для будущих учителей формирование искомой готовности в сути своей будет определяться учебными программами, в которых востребованная субъектность образования будет представлена в неразрывном единстве инновационного знания и соответствующих ему методов обучения, то по отношению к действующим учителям достижение такой же цели изначально требует особой методологической и методической обеспеченности. И без системного раскрытия путей целенаправленного устранения причин, отторгающих самую возможность не

формального, а сущностно адекватного восприятия инновационной идеи и предлагаемого решения, массовую практику не перестроить. Таким образом, массовая практика сможет обеспечивать исторически востребованный уровень конкурентоспособности отечественного образования на основе готовности личности к целенаправленному интеллектуальному усилию, возникающему как сформированная потребность в разрешении внутренне познавательного актуальных вопросов.

The classical form of independent work in the practice of school education is problematized in the article, theoretical analysis of the teaching resources is given, the role of intellectual tension and emotional relation in the formation of cognitive needs is emphasized, a new understanding in the construction of pedagogical technologies of students' independent activity is grounded. Particular importance in this part is given to the theoretical comprehension of the didactic and educational role of the issue.

**Keywords:** homework, question, answer, learning, subjectivity, cognitive need, intellectual tension.

### Список литературы

1. Новый энциклопедический словарь. — М. : Рипол-классик, 2013.
2. Турбовской Я. С. Взаимодействие педагогической науки и системы отечественного образования как управляемый процесс : монография / Я. С. Турбовской. — М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2012. — 276 с.
3. Турбовской Я. С. Домашнее задание — неиспользуемый резерв исторически востребованного развития современного образования (часть 1) / Я. С. Турбовской // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2016. — № 4. — С. 17–34.
4. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81> (дата обращения: 11.11.2016).
5. [http://i-pro.me/publications/22-innovacionnyy\\_intellektualnyy\\_produkt\\_kak\\_voploshenie\\_innovacionnyh\\_znaniy.html](http://i-pro.me/publications/22-innovacionnyy_intellektualnyy_produkt_kak_voploshenie_innovacionnyh_znaniy.html) (дата обращения: 18.11.2016).

---

---

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

*О. М. Арефьева*

## **Духовно-нравственное воспитание детей через устное народное творчество**

В статье раскрывается важность обращения к народной педагогике, которая имеет особую значимость в духовно-нравственном воспитании младших школьников.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, народная педагогика, пословицы.

Социально-экономические преобразования в нашей стране значительно изменили уровень и характер жизни населения и негативно повлияли на духовно-нравственные ориентиры общества, особенно детей.

В число приоритетов духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России входят, безусловно, базовые национальные духовно-нравственные ценности: патриотизм, социальная солидарность, семья, гражданственность, труд и творчество, наука, традиционно исповедующиеся в России религии, искусство и литература, природа.

К сожалению, современное подрастающее поколение больше ориентировано на потребление материальных ценностей, отрицая необходимость формирования духовно-нравственных, в основе которых лежит гуманное отношение не только к себе, но и к другим людям, обществу, природе, человечеству.

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» воспитание определяется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил, норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [7].

Современное российское общество в силу своей полиэтничности, поликультурности и многоязычия ставит перед общеобразовательными организациями ряд теоретических и практических задач, связанных с воспитанием учащихся в новых условиях усложненного взаимодействия разных народов. Духовно-нравственное воспитание занимает важное место среди педагогических проблем, является одной из наиболее острых, во многом определяющей перспективы развития общеобразовательных организаций, специфику многонационального российского общества [2].



Дагестан — самый многонациональный субъект Российской Федерации, 32 коренные народности которого, в том числе 18 бесписьменных, сохранили свою самостоятельность, свои языки, обычаи, традиции, культуру и искусство. Таким образом, народная педагогика дагестанцев имеет огромную ценность.

Каждый человек, являясь носителем большого комплекса этнических особенностей и традиционных устоев своего народа, должен обладать совокупностью личностных установок, положительных тенденций, разносторонних способностей, общечеловеческих ценностей, регулирующих поведение людей в обществе, семье, труде и быту. Эти ценностные установки и приоритеты формируются у человека прежде всего в семье, где он через призму национального самосознания получает первоначальное воспитание (Б. Ш. Алиева, П. А. Лебедев, Н. Л. Селиванова, Я. С. Смирнова) и осваивает традиции и культуру той или иной этнической либо полиэтнической среды.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года среди основных целей и задач образования в первом пункте отмечается, что система образования призвана обеспечить «историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры» [4].

Таким образом, важной задачей в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций является использование педагогами образовательного и воспитательного потенциала национальных культур, традиций, обычаев, средств народной педагогики.

Воспитание в общем виде понимается народной педагогикой как подготовка к жизни в обществе. В более обширном понимании воспитание — процесс передачи подрастающему поколению того, что уже накоплено обществом.

Многовековой опыт воспитания и развития молодого поколения выкристаллизован в народных пословицах, поговорках, сказаниях и других жанрах устного народного творчества. Многие из них, созданные в глубокой древности, как будто обращены к нынешним поколениям, являются как бы отражением современности. В одних из них выражается как основная цель людей быть благожелательными, милосердными и доброжелательными друг к другу («Проявляйте милосердие, терпение и любовь к ближнему», «Горец! Спешите с сообщением доброй вести»), в других на первое место ставится честь и достоинство горца («Не тот бедняк, кто добро потерял, а тот, кто потерял достоинство», «Чем жить бесчестно, лучше умереть с честью»). С пословицами младшие школьники знакомятся на уроках культуры и традиций народов Дагестана, а также на уроках дагестанской литературы и во внеурочной деятельности.

Близкие и доступные младшим школьникам по смыслу и содержанию, краткие и законченные по форме, удобные в употреблении и обращении, пословицы несут в себе неоценимую народную мудрость: «Весть о хорошем всегда далеко слышна», «Знание ста языков — что сто умов», «Делай добро

своему врагу; пусть смутится, а потом научится», «Младшим помощь окажи, старшим место уступи», «Бурный ручей редко до моря доходит», «Невыполненное за день дело растягивается на год» (даргинские).

Народы нашей большой страны, в том числе и Кавказа, с материнским молоком впитали песню родной земли. В большинстве своем пословицы метки, красочны. Например, «Нет в мире краше Родины нашей» (русская), «На своей земле и бык силен» (дагестанская), «Единство народа — несокрушимая крепость» (чеченская), «Когда народ един, он горы сдвинет» (осетинская), «У каждого одна Родина и одна мать» (черкесская), «Лучше страны, чем Родина, нет, лучший друг — мать» (кабардинская), «Хороша земля, где ты кормился, да не лучше той, где ты родился» (балкарская).

Пословицы с давних времен выступали как педагогические средства. «Учи теленка — пока на веревке, а ребенка — пока в колыбели». Эта поговорка пришла к нам из устного творчества лезгинского народа, но пословицы, характеризующие отношение к детям, сходны у многих народов Дагестана. С одной стороны, они содержат педагогическую идею, с другой — оказывают воспитательное влияние.

Народ считает, что только приобщаясь через старшее поколение к достижениям материальной и духовной культуры, к формам сознания, выработанным человечеством, ребенок становится личностью. «Человека создает человек», то есть человек становится человеком через воспитание.

Обращение к народной педагогике, доказавшей свою эффективность на протяжении тысячелетий, имеет особую значимость в духовно-нравственном воспитании. «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, — писал К. Д. Ушинский, — имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [6].

Духовное богатство, оставленное нашими предками, опыт старших поколений нашего времени свидетельствуют, что существуют следующие личностные качества: любовь к Родине, верность своему народу, ярко выраженное чувство собственного достоинства, трудолюбие, милосердие, уважение к старшим, любовь к детям, забота о семье, гостеприимство, любовь к природе и животным, миролюбие, сотрудничество и содружество с людьми других национальностей, гордость за свой род, за свой аул; стремление к соблюдению традиций и обычаев своего народа; соучастие в беде и горе близкого, готовность помочь ему; порядочность, аккуратность, чувства взаимопомощи, взаимовыручки, взаимопонимания и взаимоподдержки; общительность, правдивость, верность своему слову, уважение к закону, соблюдение общепринятых норм и правил поведения; почитание родителей и забота о них в старости.

Общечеловеческие нравственные ценности неподвластны времени и пространству. Они должны сопровождать человека на всем его жизненном пути, независимо от внешних обстоятельств, социальных катаклизмов, об-

щественного положения. Надо помнить высказывание К. Д. Ушинского: «Мудрость предков — зеркало для потомков» [6].

The article reveals the importance of addressing people's pedagogy, which has special significance in the spiritual and moral education of primary schoolchildren.

**Keywords:** spiritual and moral education, national pedagogics, proverbs.

### Список литературы

1. Алиева Б. Ш. Этнопедагогика дагестанской семьи: дис. ... д-ра пед. наук / Б. Ш. Алиева. — Пятигорск, 2006. — 375 с.
2. Арефьева О. М. Духовно-нравственное воспитание младших школьников на основе дагестанских сказок (из опыта работы) / О. М. Арефьева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2016. — № 4. — С. 35–38.
3. Магомедов Г. И. Литература народов Дагестана : книга для чтения в начальных классах городских школ / авт.-сост. Г. И. Магомедов, М. И. Шурпаева. — Махачкала : Изд-во НИИ педагогики, 2009. — Ч. 1. — 160 с.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (до 2025 г.). — Режим доступа: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 04.01.2017).
5. Пословицы и поговорки народов Дагестана / А. Назаревич. — Махачкала : Дагестанское книжное изд-во, 1958. — 144 с.
6. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : В 6 т. Т. 1. / Ред. кол. : С. Ф. Егоров и др. АПН СССР. — М. : Педагогика, 1988. — 414 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

**Г. Б. Корнетов**

### Разработка моделей социализации одаренных детей и подростков

Модель социализации одаренных детей и подростков — это когнитивный аналог, методологическая конструкция идеального типа, концептуально воспроизводящая в чистом виде наиболее типичные черты обстоятельств жизни, способов взаимодействия и социальных практик, которые способствуют выявлению, актуализации и развитию одаренности детей и подростков в процессе их становления как субъектов познавательной и практической, индивидуальной и групповой деятельности.

**Ключевые слова:** институт социализации, детская одаренность, социализация детей и подростков, модель социализации.

**Определение понятия «модель социализации одаренных детей и подростков».** Социализация одаренных детей и подростков может осуществляться по-разному, реализовывать разные цели (в случае ее преднамеренности) различными способами, с использованием множества форм, методов, приемов, средств, технологий. Попытки их систематического осмысления неразрывно связаны с разработкой моделей социализации одаренных детей и подростков разной степени общности, выступающих в виде особых идеальных объектов. В нашем случае в качестве исходного определения можно предложить следующее: *модель* — это обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном един-

стве, в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа социализации одаренных детей и подростков.

Модель как таковая всегда выступает в виде совокупности понятий и схем. Модель выражает процесс социализации не непосредственно в сложном, необозримом единстве всех его многообразных проявлений и свойств, а обобщенно, акцентируя внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках используемой концептуальной схемы сущностными) свойствами. Модель социализации одаренных детей и подростков, построенная на строго определенных основаниях, представляет «фрагмент» социализации в чистом виде, как теоретическую, логически выправленную схему, освобожденную от несущественного и случайного. Модель фактически рассматривается как конструкция, в которой мы располагаем символы нашего опыта или мышления таким образом, что в результате получается систематизированная репрезентация этого опыта и мышления как средство их понимания и объяснения другим людям.

Таким образом, *модель социализации одаренных детей и подростков можно определить как когнитивный аналог, методологическую конструкцию идеального типа, концептуально воспроизводящую в чистом виде наиболее типичные черты обстоятельств жизни, способов взаимодействия и социальных практик, которые способствуют выявлению, актуализации и развитию одаренности детей и подростков в процессе их становления как субъектов познавательной и практической, индивидуальной и групповой деятельности.*

Модели социализации одаренных детей и подростков должны: а) обладать существенным сходством с существующими или проектируемыми аналогами; б) более или менее схематично фиксировать их сущностные характеристики; в) выполнять функцию образца при их воспроизводстве.

При разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков, ориентированных на преднамеренное (целенаправленное, организованное) создание условий, обеспечивающих оптимальную возможность актуализации и развития одаренности каждого субъекта, прежде всего следует, во-первых, учитывать конструктивные и деструктивные влияния всех социализирующих факторов (включая стихийные) при решении проблем их развития, максимально использовать выявленный позитив и нейтрализовать имеющейся негатив. Во-вторых, последовательно различать специфику развивающей работы с детьми и подростками, уже проявившими одаренность в какой-либо области, и теми, для кого создаются особые условия, способствующие актуализации одаренности, ее формированию.

**Базовые характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков.** При разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков необходимо учитывать, что любой такой модели присущи некоторые общие базовые характеристики, каждая из которых может проявляться в строго определенном наборе вариантов. Реализуемость и эффективность разрабатываемых моделей во многом будет зависеть от того,

насколько осмыслены и учтены все рассмотренные ниже базовые характеристики, а также определены варианты проявления этих характеристик в каждом конкретном случае.

*Первая базовая характеристика*, связанная с пониманием природы детской одаренности, предполагает, что при разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков каждая такая модель может трактоваться:

- 1) либо как способ развития преимущественно врожденной одаренности человека, что главным образом требует создания особых поддерживающих условий для ее проявления и реализации;
- 2) либо как способ развития преимущественно прижизненно приобретаемой одаренности человека, что в большей степени требует обеспечения активного формирующего воздействия на ребенка в процессе его становления;
- 3) либо как способ развития одаренности человека, успешное становление которой имеет зримую врожденную основу и одновременно требует действенных механизмов, обеспечивающих ее прижизненное развертывание и дополнение.

Учет этой базовой характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков предполагает:

- а) осознанный и обоснованный выбор разработчиками модели одного из трех указанных вариантов понимания природы детской одаренности;
- б) понимание того, каким образом трактовка природы детской одаренности детерминирует целевые установки разработчиков моделей социализации одаренных детей и подростков, влияет на выбор путей, способов и средств реализации целей по развитию детской одаренности.

*Вторая базовая характеристика*, связанная с необходимостью учета степени проявленности детской одаренности, предполагает, что при разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков каждая такая модель может строиться:

- 1) либо как модель преимущественно развивающей работы с субъектами, уже явно проявившими свою одаренность;
- 2) либо как модель работы, преимущественно необходимой для актуализации еще не проявленной одаренности, развития потенциала ребенка, формирования его способностей, без генезиса которых невозможно появление одаренности;
- 3) либо как модель, которая призвана целенаправленно решать, в том или ином соотношении, обе обозначенные выше задачи одновременно.

Учет этой базовой характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков предполагает:

- а) осознанный и обоснованный выбор разработчиками модели социализации контингента детей и подростков по степени проявленности и уровню развития их одаренности, с которыми будет проводиться работа;

б) определение перечня диагностик, позволяющих определить уровень развития одаренности и способностей детей и подростков, а также направленность их личности, знание которых необходимо для успешной разработки и реализации модели социализации; при этом следует исходить из четкого понимания того, кто, для чего и как будет диагностироваться, а также каким образом будут использоваться полученные результаты диагностики.

*Третья базовая характеристика*, связанная с необходимостью сознательного выбора педагогических стратегий развития одаренных детей и подростков, социализация которых может осуществляться как через создание особых условий, так и через прямое воздействие, предполагает, что при разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков каждая такая модель может строиться:

- 1) либо как модель преимущественно прямого социализирующего воздействия на детей в ходе организации непосредственного педагогического взаимодействия с ними;
- 2) либо как модель преимущественного создания специальных социокультурных условий для развития субъектов посредством формирования для них особой обучающей и воспитывающей среды (опосредованное взаимодействие), что позволяет заметно снизить интенсивность прямого педагогического воздействия и расширить возможности реализации самостоятельной активности ребенка, поддержать его внутренние интенции;
- 3) либо как модель, органично сочетающая в различных пропорциях оба указанных способа организации социализирующей работы с детьми по принципу взаимодополнительности.

Учет этой базовой характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков предполагает:

- а) осмысление разработчиками модели возможностей и границ педагогических стратегий развития через создание условий и посредством прямого воздействия на ребенка, а также перспектив их сочетания применительно к достижению заявленных целей, наличным ресурсам, реальным ситуациям, особенностям контингента детей и квалификации педагогов;
- б) определение психологического и педагогического инструментария, позволяющего адекватно внедрять выбранный вариант реализации педагогических моделей.

*Четвертая базовая характеристика*, связанная с наличием множества взаимодействующих преднамеренных (целенаправленных, организованных) и непреднамеренных (стихийных, спонтанных) потоков социализации, предполагает, что при разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков каждая такая модель может строиться:

- 1) либо как модель, максимально реализующая логику преднамеренной социализации, целенаправленно организующей процесс развития ребенка в рамках закрытых процессов образования (воспитания, обучения); при этом все то, что оказывается за непосредственными рамками этих про-

цессов, либо рассматривается как их фон, контекст, либо вовсе выносится за скобки; пространство социализации детей в рамках создаваемой модели максимально педагогизируется, контролируется и корректируется в ходе организации непосредственного взаимодействия субъектов социализации и создаваемой воспитывающей и обучающей среды;

- 2) либо как модель, максимально открытая для всех потоков социализации, старающаяся использовать все виды конструктивных социальных практик, пронизывающих жизнь одаренных детей и подростков не только в школе, но и в сообществе, стремящаяся уйти от жесткой педагогической организации различных аспектов жизнедеятельности ребенка; активно нейтрализующая негативные внешние влияния;
- 3) либо как модель, ориентированная на органичное сочетание педагогического взаимодействия со спонтанными социализирующими влияниями, максимальное использование потенциала последних при планировании и осуществлении собственно педагогической работы, направленной на развитие одаренных детей и подростков, выявление и реализации их потенциала.

Учет этой базовой характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков предполагает:

- а) понимание разработчиками модели, каким образом ими будут учитываться, использоваться, нейтрализовываться для достижения заявленных целей различные потоки и преднамеренной, и спонтанной социализации;
- б) определение психологического и педагогического (включая социально-педагогический) инструментария, позволяющего адекватно реализовывать выбранный вариант.

*Пятая базовая характеристика*, связанная с необходимостью иметь организационную основу, которая обеспечит внедрение разработанной модели социализации одаренных детей и подростков, предполагает, что такая модель может функционировать и развиваться:

- 1) либо на базе организаций, уже осуществляющих образовательную (учебную и воспитательную) и просветительскую деятельность (дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные школы, учреждения среднего профессионального и высшего образования, интернаты, детские дома, учреждения дополнительного образования, учреждения культуры, учреждения спорта и т. п.);
- 2) либо на основе специально создаваемых новых временных или относительно постоянных организационных структур с возможным привлечением ресурсов вышеперечисленных организаций и их сотрудников;
- 3) либо на основе сочетания обоих указанных вариантов.

Учет этой базовой характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков предполагает:

- а) понимание разработчиками модели социализации достоинств и недостатков каждого из указанных вариантов применительно к их конкретной ситуации;

б) оценку возможности и необходимости их реализации в разрабатываемой модели.

При разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков следует ориентироваться на наличие или возможность привлечения следующих основных видов *ресурсов*, необходимых для обеспечения жизнеспособности проекта:

- финансово-экономических (денежные средства, квалифицированное бухгалтерско-экономическое сопровождение и т. д.);
- материально-технических (здания, сооружения, оборудование, техника, материалы, энергоснабжение и т. п.);
- нормативно-правовых (нормативно-правовые документы);
- организационно-управленческих (организационные структуры, субъекты осуществления управленческой деятельности и т. п.);
- научно-методических (научная поддержка и экспертиза на всех этапах работы над проектом, его методическое сопровождение на основе существующих научных достижений и методических разработок; получение, обобщение и использование нового научного и методического знания в ходе разработки и реализации модели социализации одаренных детей и подростков);
- психолого-педагогических (психологический и педагогический инструментарий, необходимый для работы по выявлению, развитию и поддержке одаренных детей и подростков в процессе их социализации, для формирования их способностей);
- информационных (доступные базы данных, коммуникативные сети, опыт взаимодействия и т. п.);
- кадровых (люди, способные обеспечивать, совершенствовать и практически использовать все указанные выше виды ресурсов).

При этом именно кадровый ресурс обеспечивает *реализуемость* проекта, так как квалифицированные кадры эффективно используют и улучшают ресурсы, уже имеющиеся в наличии, а также находят и формируют необходимые дополнительные ресурсы.

**Общие рекомендации по разработке и внедрению моделей социализации одаренных детей и подростков.** Для разработки конкретной модели социализации одаренных детей и подростков необходимо создать команду единомышленников, которая должна выработать единую позицию, определив базовые характеристики проектируемой модели (см. выше), которые обеспечат ее целостность и непротиворечивость, а также станут концептуальной основой того, что будет делать команда. Команда единомышленников формируется в процессе создания проекта работы с одаренными детьми и подростками, планируемого к реализации.

Прежде всего, членам команды необходимо определиться и прийти к консенсусу по следующим вопросам: а) что такое детская одаренность; б) какова природа детской одаренности; в) каким образом одаренность связана



с врожденными и прижизненно приобретаемыми человеком качествами и свойствами; г) каковы пути, способы и средства выявления, актуализации, развития, формирования детской одаренности. В процессе группового обсуждения и выработки членами группы общей позиции по указанным исходным для разработки модели вопросам и будет формироваться команда ее создателей, способная продуктивно решать весь комплекс стоящих перед ней проблем. Таким образом, будет осмыслена *первая базовая характеристика* разрабатываемой модели социализации одаренных детей и подростков, связанная с пониманием природы детской одаренности.

Команда, разрабатывающая модель социализации одаренных детей и подростков, должна четко определить: а) одаренность какой направленности предполагается развивать у детей и подростков; б) будет ли вестись работа с теми, кто уже проявил одаренность, и (или) с теми, чью одаренность надо еще только выявить, актуализировать, сформировать; в) каким образом предполагается учитывать актуальные и потенциальные способности детей, а также направленность их интересов. Принимаемые решения будут определяться, во-первых, тем социальным заказом, который выполняют разработчики; во-вторых, особенностями тех категорий и групп детей и подростков, развитие одаренности которых планируется осуществлять; в-третьих, их квалификацией, а также уровнем их готовности решать стоящие перед ними задачи; в-четвертых, наличными и потенциальными ресурсами, имеющимися в распоряжении разработчиков модели. Таким образом будет осмыслена *вторая базовая характеристика* разрабатываемой модели социализации одаренных детей и подростков, связанная с учетом степени проявленности детской одаренности.

При разработке модели социализации одаренных детей и подростков необходимо ответить на следующие вопросы: а) в какой степени решение предполагаемых задач может быть достигнуто посредством прямого педагогического воздействия на них, а в какой — с помощью организации воспитывающей и обучающей среды; б) какие дополнительные развивающие эффекты могут быть получены в результате применения каждой из указанных педагогических стратегий, а также какие дополнительные проблемы они могут породить; в) какой из указанных способов в большей степени соответствует социальному заказу и педагогическим ценностям членов команды разработчиков модели. Принимаемое решение во многом будет определяться тем, в какой степени имеющиеся и потенциальные ресурсы, социальный заказ, условия реализации разрабатываемой модели, особенности контингента детей будут способствовать реализации каждой из указанных стратегий. Таким образом, будет осмыслена *третья базовая характеристика* разрабатываемой модели социализации одаренных детей и подростков, связанная с выбором приоритета использования прямого педагогического взаимодействия или организации воспитывающей и обучающей среды развития одаренного ребенка.

Команда, разрабатывающая модель социализации одаренных детей и подростков, должна определить: а) каким образом она предполагает организовывать направляемые на их развитие потоки социализации и что это за потоки; б) как эти потоки направляемой социализации будут соотноситься с уже имеющимися потоками преднамеренной социализации, а также с потоками стихийной социализации, которые пронизывают жизнь детей и подростков в семье, сообществе, различных социальных группах, организациях образования, просвещения, культуры, спорта, а также продуцируются СМИ; в) имеются ли возможности сопряжения различных потоков социализации в рамках разрабатываемой модели социализации одаренных детей и подростков, какие педагогические проблемы такое сопряжение поможет решить, будут ли затрачиваемые на это усилия адекватны полученным результатам. Принимаемое в итоге решение будет во многом зависеть от наличия возможности работать с различными потоками социализации при решении собственно педагогических проблем и готовности членов команды к такой работе. Таким образом будет осмыслена *четвертая базовая характеристика* разрабатываемой модели социализации одаренных детей и подростков, связанная с наличием преднамеренных и непреднамеренных потоков социализации человека.

При разработке модели социализации одаренных детей и подростков необходимо ответить на следующие вопросы: а) рассматривается ли создаваемая модель как часть уже существующей организационной структуры, изменяются в связи с этим только функции этой структуры или в ее рамках появляются новые элементы (подструктуры); б) каким образом эти организационные структуры связаны с другими организационными структурами, семьями, обществом, группами людей в части решения задач социализации одаренных детей и подростков; в) есть ли необходимость создания новой подструктуры в рамках существующей организационной структуры или есть необходимость создать новую организационную структуру и на какие уже существующие структуры она будет опираться в своем функционировании и развитии. Принимаемое решение будет определяться наличными ресурсами и административными возможностями команды разработчиков. Таким образом, будет осмыслена *пятая базовая характеристика* разрабатываемой модели социализации одаренных детей и подростков, связанная с необходимостью создания определенной организационной основы ее функционирования.

Главным базовым требованием к разрабатываемым и внедряемым моделям социализации одаренных детей и подростков является их реалистичность и реализуемость. *Реалистичность* требует, чтобы эти модели были вполне практичными, жизнеспособными, соответствующими действительности, отражающими существующие потребности и обеспечивались необходимыми ресурсами. *Реализуемость* предполагает наличие группы людей (команды), которая обеспечит разработку, внедрение, а также поддержание функционирования и дальнейшее развитие модели, активно участвуя в этих процессах и привлекая других заинтересованных субъектов.

Важно иметь в виду, что *эффективность* модели социализации одаренных детей и подростков — это интегративное свойство рассматриваемой модели, характеризуемое мерой деятельности и обобщенным качеством полученного результата. Эффективность может быть представлена как совокупность результативности, действенности, производительности и ценности (значимости) модели социализации одаренных детей и подростков: 1) *результативность* реализуемой модели социализации выражает наиболее общие представления о результатах, полученных в ходе ее внедрения; 2) *действенность* реализуемой модели социализации относится к достижению поставленных целей; показателем действенности является отношение результатов, которые достигнуты (результативность), к заявленным целям; 3) *производительность* реализуемой модели социализации характеризует ресурсы, которые затрачены для получения желаемых результатов; показателем производительности модели является отношение достигнутых результатов к фактическим затратам; 4) *ценность* (значимость) реализуемой модели социализации характеризует результаты, полученные по итогам внедрения модели, с точки зрения степени их соответствия избранной системе ценностей.

The model of socialization of gifted children and teenagers is a cognitive analogue, a methodological construction of the ideal type that conceptually reproduces in its pure form the most typical features of life circumstances, modes of interaction and social practices that contribute to the identification, actualization and development of children and teenagers' giftedness in the process of their becoming as subjects of the cognitive and practical, individual and group activity.

**Keywords:** socialization institute, children's giftedness, socialization of children and teenagers, socialization model.

### Список литературы

1. Астафьева Е. Н. Манипулятивный компонент в педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо / Е. Н. Астафьева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2013. — № 1 (29). — С. 195–207.
2. Астафьева Е. Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 115–129.
3. Астафьева Е. Н. Конфликтологическое осмысление детства и воспитания / Е. Н. Астафьева, Т. В. Врачинская, А. И. Салов / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2012. — 108 с.
4. Вартовский М. Модели. Репрезентации и научное понимание / М. Вартовский ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1988. — 507 с.
5. Дьюи Дж. От ребенка — к миру, от мира — к ребенку / Дж. Дьюи; пер. с англ. / сост. Г. Б. Корнетов. — М. : Карапуз, 2009. — 352 с.
6. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом РФ 3 апреля 2012 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70089372> (дата обращения: 26.08.2016).
7. Корнетов Г. Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования / Г. Б. Корнетов. // Теория и практика воспитания: педагогика и психология : материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 7–8 июня 2016 г.). — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та, 2016. — С. 15–22.
8. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. — 3-е изд., перераб., доп. — М. : АСОУ, 2016. — 472 с.

9. Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2015. — № 2. — С. 51–58.
10. Корнетов Г. Б. Что такое образование // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2016. — № 3. — С. 48–54.
11. Корнетов Г. Б. Мировоззрение. Образование. Учитель : монография / Г. Б. Корнетов, А. И. Салов / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2016. — 160 с.
12. Мудрик А. В. Социализация вчера и сегодня / А. В. Мудрик. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2006. — 432 с.
13. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская; науч. ред. В. Д. Шадриков. — Изд. 2-е, расш. и перераб. — М. : Министерство образования РФ, 2003. — 95 с.
14. Робинсон К. Школа будущего : Как вырастить талантливого ребенка / К. Робинсон, Л. Ароника. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. — 368 с.
15. Сергеева Т. Ф., Пронина Н. А., Сечкарева Е. В. Система работы с одаренными детьми: теория и практика / Т. Ф. Сергеева, Н. А. Пронина, Е. В. Сечкарева. — Ростов н/Д : Феникс, 2011. — 284 с.
16. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности / Д. В. Ушаков. — М. : ИП РАН, 2011. — 464 с.
17. Яковлева Н. Р. Формальное, неформальное и информальное обучение в теории и практике западного образования / Н. Р. Яковлева // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования : материалы 12-й Международной научной конференции (Москва, 17 ноября 2016 г.) / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — С. 244–246.

*И. С. Славинская*

## **Нравственные ориентации как научная категория: авторская дефиниция**

В статье представлена авторская дефиниция понятия «нравственные ориентации» личности, состоящая из трех независимых линий. Первая линия заключалась в выведении определения из ключевых понятий «нравственность» и «ориентация». Вторая линия представляла собой дополнение авторского определения, основанное на анализе и обобщении отечественного и зарубежного понимания нравственных ориентаций. Третьей линией выступила коррекция авторского определения, основанная на соотношении категории «нравственные ориентации» с близкой психологической категорией — «ценностные ориентации».

**Ключевые слова:** нравственные ориентации, авторская дефиниция, ориентации, нравственность, ценностные ориентации.

В последние два десятилетия активно стала исследоваться нравственная сфера личности, причем не только научными дисциплинами, традиционно изучающими нравственность: философией (этикой), педагогикой, — но и психологической и социологической науками. Активно стали исследоваться такие категории нравственной сферы, как нравственные представления, нравственные мотивы, нравственные идеалы, нравственное поведение, нравственное сознание, а также нравственные ориентации личности.

По мере накопления научных знаний стал разрабатываться, систематизироваться, уточняться и конкретизироваться категориальный и понятийный аппарат нравственной сферы личности.

Представленная статья имеет своей целью внести вклад в ее разработку, представив авторскую дефиницию понятия «нравственные ориентации».

Наше определение прошло этап дефиниции, состоящий из трех независимых линий. В результате чего понятие «нравственные ориентации» определялось, уточнялось, дополнялось и корректировалось.

Первая линия дефиниции — это выведение определения из ключевых понятий «нравственность» и «ориентация».

На современном этапе развития науки нет единого определения нравственности. Часто встречаются образные и размытые трактовки, под которые можно подвести разные понятия. Но, несмотря на это, нравственность в основном понимается как этически положительная категория, олицетворяющая добро, противоположная злу.

Мы, в свою очередь, под нравственностью понимаем такие взаимоотношения, в основе которых лежит чувство совести, свободное и безусловное стремление осуществлять идеалы добра, отраженные в религиозно-философских концепциях. Наше определение нравственности основано на представлениях В. И. Несмелого [13], В. А. Снегирева [18], Е. К. Веселовой [1], Е. Ю. Коржовой [9] и М. Я. Дворецкой [6].

В основу авторского понимания понятия «нравственные ориентации» положены значения ориентации как совокупности действий субъекта, направленных на оценку проблемной ситуации, ее обследование и планирование поведения [3; 16]; как определенное мировоззрение, общее направление в жизни. В основу определения нравственных ориентаций были положены также представления об особенностях процесса ориентации американского социолога Т. Парсонса, который подробно их рассмотрел и описал в рамках авторской структурно-функциональной теории [22]. Так, Т. Парсонс определял ориентацию как способность субъекта действия вычленять объекты из окружающей среды (познавательная или когнитивная ориентация), различать объекты, имеющие значение для удовлетворения его потребностей (катектическая ориентация), производить сравнительную оценку объектов в плане направленности действия (оценочная ориентация) [16].

Вторая линия дефиниции — это дополнение определения «нравственные ориентации», основанное на анализе и обобщении современного отечественного и зарубежного понимания данного феномена.

С момента изучения данного феномена исследователями представлялись авторские трактовки. Свои определения феномену нравственных ориентаций дали такие исследователи, как Э. И. Кякинен (2003), Т. А. Рассадина (2005), Н. В. Сотникова (2006), Г. Ю. Иконникова (2008), Н. В. Космачева (2009), Л. П. Гадзаова (2010), Н. Х. Ворокова (2012).

Несмотря на это, еще не выработано единого понимания данного феномена, и нравственные ориентации понимаются то как многокомпонентное психическое образование (Э. И. Кякинен) [11], то как духовное образование и социально-психологический феномен (Т. А. Рассадина) [15], то как инте-

гративное личностное образование (Н. В. Сотникова) [18], то как сложный выбор (Г. Ю. Иконникова) [8], то как ядро аксиосферы личности (Н. В. Космачева) [10], то как система интегративных качеств и поведенческий образец (Л. П. Гадзаова) [4], то как направленность личности на нравственные ценности (Н. Х. Ворокова) [2].

Несмотря на различия в описании нравственных ориентаций, представляется возможным выделить некое смысловое поле и определить границы данного психосоциального феномена. Итак, нравственные ориентации характеризуются наличием у человека личностно значимых критериев добра и зла, позволяющих ему осуществлять нравственную идентификацию, что способствует проявлению доброты в межличностном взаимодействии (Э. И. Кякинен) [11]; они являются результатом отражения в сознании человека индивидуальной интерпретации общественных моральных ценностей, интериоризированных личностью в качестве нравственных ценностей, влияющих, в свою очередь, на отношение личности к себе и к другому человеку, что сказывается на социальных отношениях (Т. А. Рассадина) [15]; позволяют понимать и созидать красоту в сфере межличностных отношений и разнообразных видах деятельности (Н. В. Сотникова) [18]; нравственные ориентации как выбранная личностью система общечеловеческих, смысложизненных, мировоззренческих ценностей и этических норм определяют функционирование совести (Г. Ю. Иконникова) [8] и избирательность отношения, поведения и деятельности (Н. В. Космачева) [10]; нравственные ориентации оказывают влияние на созидание собственного ценностно-смыслового образа, ими определяется способ поведения в профессиональной, общественной и семейной деятельности, так как они являются основанием при формировании поведенческого образца, представляющего собой совокупность качеств, обеспечивающих позитивное восприятие осмысленных и оцененных субъектом артефактов в соотношении с идеалом и личностным опытом в области морального сознания (Л. П. Гадзаова) [4], а также они определяют направленность формирования личности посредством избрания системы нравственных ценностей с ориентацией на социально-исторический или собственный жизненный опыт (Н. Х. Ворокова) [2].

Нравственные ориентации имеют и зарубежную трактовку. Она берет свое начало с середины 60-х годов XX века с исследований Лоуренса Кольберга [21] проблемы становления морального сознания. Окончательно понятие «нравственные ориентации» (*moral orientation*) оформляется после публикации Кэрол Гиллиган, одной из его младших коллег и соавторов, эссе под названием *Ina Different Voice: Women's conceptions of self and morality* [20], в дальнейшем расширенного и оформленного в книгу *Ina Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* — «Иным голосом: психологическая теория и развитие женщин». В итоге нравственные ориентации стали пониматься однозначно: как ориентация на справедливость, присущая мужчинам (мужской тип) и описанная Л. Кольбергом, и как ориентация на заботу (уход), обозначенная

К. Гиллиган, которая, по мнению автора, присуща женщинам (женский тип) и особенно выражена у замужних представительниц пола.

Рассмотрение отечественного и западного понимания феномена «нравственные ориентации» выявило значительные отличия.

Так, представления отечественных исследователей о нравственных ориентациях являются более содержательными и объемными, а представления зарубежных ученых о данном феномене, наоборот, — однозначные: как ориентация на справедливость и как ориентация на заботу (уход).

На авторское понимание нравственных ориентаций значительное влияние оказали отечественные трактовки данного феномена.

И третья линия дефиниции — это коррекция определения «нравственные ориентации», основанная на соотношении с близкой психологической категорией «ценностные ориентации».

Ценностные ориентации являются одной из разработанных категорий психологической науки и активно изучаются психологической наукой с середины XX века.

Под ценностными ориентациями понимается отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [14]. Ценностные ориентации понимаются также как важнейшие элементы внутренней (диспозиционной) структуры личности, сформированные и закрепленные жизненным опытом индивида [5; 19], всей совокупностью его переживаний [19] в ходе процессов социализации и социальной адаптации [5] и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого и несущественного [19] через принятие/непринятие личностью определенных ценностей, осознаваемых в качестве предельных смыслов и основополагающих целей жизни, а также определяющие приемлемые средства их реализации [5]. Кроме этого, ценностные ориентации трактуют как дифференцирование (шкалирование) объектов по значимости для данного индивида, выявление личного смысла различных объектов, содержательная сторона направленности личности, внутренняя основа ее внешнего взаимодействия с различными объектами [7] и как важный компонент личности или групповой идеологии, выражающей предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т. д.) [12].

Ценностные ориентации, в отличие от нравственных ориентаций, являются более широкой категорией и представляют все ценности, обладающие для человека личностной значимостью: от высших (духовных, нравственных) до низших (витальных, материальных, эгоистических, прагматических). Нравственные ориентации, представляя в своем составе только высшие (нравственные) ценности, такие как милосердие, доброжелательность, отзывчивость, сострадание, заботливость, любовь и т. п., находятся соответственно на высшем уровне в системе ценностных ориентаций.

Итак, в результате авторской дефиниции понятие «нравственные ориентации» определяется нами как интериоризированные личностью духовные ценности, отображающие содержание идеального образа и определяющие направленность формирования личности, отношение человека к себе и к другому, нормирующие естественным нравственным законом (совестью) содержание поведения и деятельности человека в различных сферах жизни: духовной, профессиональной, семейной и досуговой.

Нравственные ориентации своим основанием имеют традиционные религиозно-философские воззрения, получившие индивидуальное и общественное признание, определяющие не только содержание нравственного выбора и направленность поведения, но и жизнедеятельность человека в целом.

В философско-религиозном контексте нравственные ориентации являются собой высшие ценности, раскрывающие смысловое содержание критериев «добро» — «зло», определяемых религиозно-философским учением о смысложизненном самоопределении, и ценности в их интериоризированном содержании, проявляющемся в способах духовно-практического освоения действительности.

The article presents the Author's definition of the personality's moral orientations concept, consisting of three independent lines. The first line consisted in the definition deriving from the key concepts of morality and orientation. The second line was a supplement to the Author's definition, based on the analysis and generalization of the Russian and foreign understanding of moral orientations. The third line was the correction of the Author's definition, based on the correlation of the moral orientations category with a close psychological category of the value orientations.

**Keywords:** moral orientations, Author's definition, orientations, moral, value orientations.

## Список литературы

1. *Веселова Е. К.* Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственная личность / Е. К. Веселова. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2002. — 316 с.
2. *Ворокова Н. Х.* Формирование нравственно-ценностных ориентаций учащихся колледжа на основе использования проблемных жизненных ситуаций : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Х. Ворокова. — Майкоп, 2012. — 26 с.
3. *Воронин А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. техн. ун-та, 2006.
4. *Гадзаова Л. П.* Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. П. Гадзаова. — Владикавказ, 2010. — 49 с.
5. *Грицанов А. А.* Новейший философский словарь / А. А. Грицанов. — Минск : Книжный Дом, 1999.
6. *Дворецкая М. Я.* Интегративная антропология : учеб. пособие / М. Я. Дворецкая. — СПб.: Институт практической психологии, 2003. — 611 с.
7. *Еникеев М. И.* Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. — М.: ТК Велби ; Проспект, 2007. — 560 с.
8. *Иконникова Г. Ю.* Нравственные ориентации субъектов пенитенциарной системы : дис. ... канд. психол. наук / Г. Ю. Иконникова. — СПб., 2008. — 254 с.
9. *Коржова Е. К.* Поиски прекрасного в человеке : Личность в творчестве А. П. Чехова / Е. К. Коржова. — СПб.: Бюнт, 2006. — 504 с.



10. *Космачева Н. В.* Формирование нравственных ценностных ориентаций у дошкольников : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Космачева. — Коломна, 2009. — 222 с.
11. *Кякинен Э. И.* Нравственные ориентации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук / Э. И. Кякинен. — СПб., 2003. — 225 с.
12. *Мещеряков Б. Г.* Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков ; ред. В. П. Зинченко. — М. : Прайм-Еврознак, 2003.
13. *Несмелов В. И.* Наука о человеке / В. И. Несмелов. — СПб. : Изд-во Центра изучения, охраны и реставрации наследия священника Павла Флоренского, 2000. — 440 с.
14. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. — М. : ПЕР СЭ, 2006.
15. *Рассади́на Т. А.* Нравственные ориентации жителей российской провинции / Т. А. Рассади́на // Социологические исследования (СОЦИС). — 2004. — № 7. — С. 52–61.
16. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. академика РАН Г. В. Осипова. — М. : НОРМА ; ИНФРА-М, 1999. — 672 с.
17. *Снегирев В. А.* Психология / В. А. Снегирев. — СПб. : Общество памяти игуменьи Таисии, 2008. — 768 с.
18. *Сотникова Н. В.* Формирование нравственно-эстетических ориентаций подростков в условиях сельской школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Сотникова. — Оренбург, 2006. — 23 с.
19. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 836 с.
20. *Gilligan C.* In a Different Voice: Women's conceptions of self and morality // Harvard Educational Review. — 1977. — Vol. 47. — P. 481–517.
21. *Kohlberg L.* Education, Moral Development and Faith // Journal of Moral Education. — 1974. — Vol. 4 (1). — P. 5–16.
22. *Parsons T.* Power and the Social System // Power / Ed. by S. Lukes. — Oxford : Blackwell, 1986.

---

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

*Л. А. Бобровская*

## **Личностная состоятельность в свободно избранной и заданной извне деятельности**

Личностная состоятельность определяется желанием человека осуществить деятельность, проявить себя в ней и переживанием своей способности совершить действия. В контексте исследования личностной состоятельности обсуждается вопрос ее формирования и проявления в свободно избранной и заданной извне деятельности.

**Ключевые слова:** личностная состоятельность, психологическое благополучие личности, ранние негативные решения, самооффективность.

Термин «личностная состоятельность», предложенный В. А. Петровским, обозначает единство желаний и возможностей личности, проявляющееся в чувстве успешности, удовлетворенности собой и стремлении к новым успехам [5; 6]. Состоятельность характеризует личность в деятельности: что именно **Я** могу и хочу сделать, как совершаемая мной деятельность делает меня тем, кем я являюсь, формирует мое представление о себе.

Состоятельность представляет собой нечто большее, чем отсутствие проблем и патологических симптомов. «Здоровье» или норма, как противоположность патологии, скорее связано с внешней оценкой, сравнением с общепринятой нормой. Для переживания состоятельности важна самостоятельная оценка человеком себя, с которой связано понятие психологического благополучия, означающее субъективное ощущение удовлетворенности жизнью вследствие переживания успешности в ее значимых сферах [7; 11]. Исследователи отмечают, что человеку следует стремиться к оптимизации уровня психологического благополучия, а не к его максимизации, например, обнаруживая личностный рост по сравнению с собой в прошлом, но не сравнивая себя с неким абстрактным идеалом [12].

Личностная состоятельность характеризуется переживанием собственной успешности в деятельности, поэтому в данном исследовании мы рассматриваем понятие самооффективности, состоящее в осознании человеком собственной эффективности в осуществлении действий, уверенности в успешном результате [1].

Под источником развития личностной состоятельности мы понимаем опыт человека в деятельности и общении, формирующий его установки и мотивацию. Так, проявлению состоятельности могут препятствовать негативные установки, которые складываются, если родители игнорируют творческую спонтанную активность ребенка либо препятствуют ей. Такие установки, принятые человеком в детстве в ответ на родительские запреты и оценки, исследователи М. и Р. Гулдинг называют «ранними негативными решениями» [2]. Примеры ранних решений: «В сложных вещах я не разбираюсь», «Лучше не умничать». Мы предполагаем, что личностная состоятельность выступает одновременно как цель и как средство преодоления ранних негативных решений.

Гипотеза нашего исследования заключается в предположении о том, что существует взаимосвязь между характеристиками вовлеченности человека в процесс осуществления деятельности: состоятельностью, психологическим благополучием личности, самоэффективностью и ранними решениями; предположительно существующая взаимосвязь характеризует меру личностной состоятельности в свободно избранной и заданной деятельности.

**Методика исследования.** В исследовании приняло участие 79 испытуемых — студенты вузов, находящиеся в процессе написания выпускной квалификационной работы или магистерской диссертации (45 мужчин и 34 женщины). Возраст испытуемых — от 23 до 28 лет. Выборка была сформирована на основании ориентации на рассмотрение личностной состоятельности в двух видах деятельности — заданной извне (дипломная работа) и свободно избранной.

Испытуемым предъявлялся набор следующих методик.

- 1) Тест «Психологическая состоятельность личности» В. А. Петровского. Тест заполнялся каждым испытуемым дважды с двумя разными инструкциями. Участникам исследования предлагалось отметить степень своего согласия с утверждениями, касающимися их состояния в процессе решения двух задач: написания дипломной работы и выполнения другой деятельности, самостоятельно избранной испытуемым, важной и интересной для него. Методика позволяет оценить личностную состоятельность как сочетание ее показателей, выраженное в трех шкалах:
  - «готовность к самоосуществлению» — внутренняя готовность субъекта к реализации своих устремлений, к проявлению себя в деятельности;
  - «надситуативная интенция» — субъективная вера в удачу, преобладание желания успеха над тем, на что рассчитывает субъект;
  - «ожидаемое благополучие» — сознательное ожидание возможности, ресурса от ситуации, «счастливого случая».
- 2) Опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф. Вопросы методики соответствуют шести шкалам психологического благополучия, среди которых «позитивное отношение к себе и своему прошлому», «наличие целей и занятий, придающих жизни смысл» и др.

- 3) Тест общей самооффективности А. Бандуры. Методика направлена на исследование самооффективности в предметной деятельности и общении.
- 4) Опросник ранних негативных решений, предложенный В. А. Петровским и доработанный С. В. Максимовой. При заполнении опросника участникам исследования предлагается отметить, возникают ли у них мысли, касающиеся ранних негативных решений, например такие: «Я недостойн любви», «Надо делать прежде всего то, что件лезно, а не то, что хочется».
- 5) Неструктурированное интервью, направленное на выявление степени вовлеченности испытуемых в деятельность, а также на исследование проявления личностной состоятельности в свободно избранной и заданной деятельности на примере высказываний испытуемых. В интервью ставился акцент на исследование таких показателей состоятельности, как готовность проявить себя в деятельности, желание успеха, расчет на внутренние и внешние ресурсы. Примеры вопросов интервью: «Бывает, что вы делаете что-то просто так?», «Что вы чувствуете, когда преодолеваете большое препятствие?», «Хотели бы вы сделать что-то, чего не делал никто до вас?». Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS. Полученные данные обрабатывались с помощью корреляционного анализа ( $r$ -критерий Спирмена), а также с помощью качественного анализа данных, полученных в интервью с испытуемыми.

### **Результаты и их обсуждение**

*Ранние негативные решения и личностная состоятельность в свободно избранной деятельности.* Личностная состоятельность как «готовность к самоосуществлению» отрицательно взаимосвязана с ранними решениями «не живи» ( $r = -0,38$  при  $p < 0,05$ ), «не чувствуй» ( $r = -0,43$  при  $p < 0,05$ ) и «не твори» ( $r = -0,39$  при  $p < 0,05$ ). Показатель состоятельности «ожидаемое благополучие» положительно взаимосвязан с ранним негативным решением «не будь значим» ( $r = 0,42$  при  $p < 0,05$ ). Позитивная взаимосвязь объясняется тем, что «ожидаемое благополучие» состоит в стремлении человека положиться на доступные внешние ресурсы, а не в уверенности во внутренних. Люди, которые обладают негативной установкой «не будь значим», рассчитывают в свободно избранной деятельности больше не на себя, а на случай, не приписывают себе успех. Выраженность «ожидаемого благополучия», как ставка на внешний ресурс, является компенсацией неуверенности в себе, связанной с ранним решением «не будь значим».

*Ранние негативные решения и личностная состоятельность в заданной извне деятельности.* Не была обнаружена взаимосвязь ранних негативных решений и личностной состоятельности в заданной извне деятельности (напомним: написание дипломной работы). Вероятно, ранние решения как негативные установки в большей степени взаимосвязаны с самостоятельно выбранной деятельностью, чем с выполнением данных кем-то заданий, пусть и предполагающих личный вклад автора в работу и нетривиальное исполнение.

Это подтверждается и результатами других исследований, согласно которым психологическая защита, формируемая в отношениях ребенка с родителями, взаимосвязана со снижением независимости индивидуума в деятельности и в отношениях с другими [9]. Чрезмерная опека или недостаток теплоты со стороны родителей вызывают базовую тревожность, благодаря которой индивидуум может быть хорошим исполнителем распоряжений других людей, но лишается всяких сил, будучи предоставленным самому себе [8]. По результатам исследования, именно свободно избранная деятельность взаимосвязана с негативными установками личности как более самостоятельная и более личностно значимая для испытуемых, чем заданная деятельность.

*Ранние негативные решения и самооффективность.* Обнаружена отрицательная корреляция противоположных по смыслу шкал самооффективности и ранних негативных решений: «самооффективность в общении» и решение «не живи» ( $r = 0,42$  при  $p < 0,05$ ), «самооффективность в деятельности» и решение «не делай» ( $r = 0,36$  при  $p < 0,05$ ). Испытуемые представляют себя как не умеющих добиваться успеха, общаться с другими людьми по поводу совместной деятельности.

Представление человека о себе как о неуспешном может возникать даже тогда, когда обстоятельства доказывают обратное. А. Маслоу описал это явление как страх перед собственными возможностями, при котором чем большего индивид достигает, тем менее комфортно он себя чувствует, так как это не соответствует привычному решению человека о себе как о неуспешном [3]. Полученные результаты подтверждаются фрагментами из интервью. Говоря об интересной ей деятельности, испытуемая, у которой впоследствии были выявлены решения «не делай» и «не живи», обнаруживает одновременно желание развиваться и неуверенность в собственной эффективности. Например, на вопрос исследователя: *«Когда все идет удачно и вы достигаете хороших результатов, легче или сложнее вам двигаться дальше?»* — она отвечает: *«Когда я чего-то достигаю, мне намного сложнее. Сама ситуация успеха оказывается для меня тяжелой»*. Для испытуемой являются сложными ситуации, в которых нужно добиваться успеха и переживать связанные с ним положительные эмоции. Для сравнения приведем ответ на тот же вопрос другой испытуемой, не обнаружившей выраженности ранних негативных решений «не живи» и «не делай»: *«Когда все удачно, намного легче. Повышается уверенность»*.

*Самооффективность и психологическое благополучие личности.* Позитивная взаимосвязь обнаружена между схожими по смыслу шкалами: «самооффективность в общении» и «отношения с другими, пронизанные заботой и доверием» ( $r = 0,69$  при  $p < 0,01$ ), «самооффективность в предметной деятельности» и «чувство непрекращающегося развития и самореализации» ( $r = 0,41$  при  $p < 0,05$ ). Для успешного переживания своей эффективности человеку требуется положительный прошлый опыт, способность выполнять требования ситуации в сочетании со стремлением к развитию, а также гармоничные и доверительные отношения с другими. Сходные данные получены в

исследовании зарубежных ученых: переживание психологического благополучия взаимосвязано с такими показателями, как самостоятельность, переживание своей компетентности и наличие отношений, в которых возможен разговор о чем-то важном, ощущение понимания и признания партнером по общению [10]. Удовлетворенность этих потребностей влияет на переживание человеком благополучия сильнее, чем, например, физическое самочувствие.

*Психологическое благополучие и личностная состоятельность в заданной деятельности.* Показатель состоятельности «надситуативная интенция» положительно коррелирует со шкалами психологического благополучия личности «чувство непрекращающегося развития и самореализации» ( $r = 0,42$  при  $p < 0,05$ ), «наличие целей и занятий, придающих жизни смысл» ( $r = 0,43$  при  $p < 0,05$ ) и «способность следовать собственным убеждениям» ( $r = 0,41$  при  $p < 0,05$ ). Испытуемые, у которых в жизни много значимых для них занятий, уверенные в правильности своих идей, стремятся превзойти себя в заданной извне деятельности и рассчитывают на успех. «Ожидаемое благополучие» взаимосвязано со шкалой «наличие целей и занятий, придающих жизни смысл» ( $r = 0,61$  при  $p < 0,01$ ). Опыт важных занятий является внешним ресурсом для испытуемых при выполнении заданной деятельности.

*Психологическое благополучие и личностная состоятельность в свободно избранной деятельности.* Показатель состоятельности «готовность к самосуществлению» положительно коррелирует со шкалами «наличие целей и занятий, придающих жизни смысл» ( $r = 0,49$  при  $p < 0,01$ ) и «чувство непрекращающегося развития и самореализации» ( $r = 0,39$  при  $p < 0,05$ ).

Интервью позволяет проиллюстрировать результаты, полученные с помощью методик «Психологическая состоятельность личности» и «Шкала психологического благополучия». Согласно высказываниям испытуемых, обладающих более высокими показателями состоятельности в свободно выбранной деятельности, для них характерны такие черты, как стремление к новому (пример высказывания: *«мне надо ставить новые цели»*), склонность к риску (*«тот, кто перепроверяет, теряет самое ценное — время»*). Испытуемые, обладающие более высокими показателями состоятельности в заданной извне деятельности, обнаружили в интервью такие особенности, как рациональность, стремление избегать ошибок, сомнений и неопределенности, склонность контролировать ситуацию (*«мне кажется, что я должен все учесть»*), сомнения в определении собственной идентичности, своих вкусов и предпочтений (*«меня интересует вопрос, что такое быть личностью, но я не знаю, как на него ответить»*). Можно предположить, что люди с преобладанием состоятельности в заданной деятельности более адаптивно и рационально идут к своей цели, к результату, но испытывают сомнения в том, нужен ли им этот результат.

Испытуемые с высокими баллами по шкале психологического благополучия «отношения с другими, пронизанные заботой и доверием» не избегают конфликтов и склонны отстаивать свои идеи, если окружающие с ними не со-

гласны. Например, в ответ на вопрос: «*Что вы будете делать, если многие вас отговаривают от реализации идеи?*» — испытуемый говорит: «*Я бы продолжал следовать своим убеждениям, мнение других людей не показатель. Я это знаю, так как сталкивался уже с такими ситуациями*». По высказываниям участников исследования с высокими баллами по шкале «чувство непрекращающегося развития и самореализации» можно увидеть, что они склонны к принятию возможности сложной ситуации, ошибки. Например, на вопрос исследователя: «*Как ошибки мешают обучению?*» — испытуемый отвечает: «*Они помогают. Это не моя собственная мысль, но из своего опыта могу сказать, что это так*». Испытуемых объединяет уверенность в себе, мотивация к деятельности и отсутствие страха перед неудачей. Полученные результаты подтверждают нашу гипотезу о взаимосвязи характеристик вовлеченности человека в деятельность. Обнаружены различия во взаимосвязях личностной состоятельности и ранних негативных решений в свободно избранной и заданной деятельности. Независимо от способа инициации деятельности личностная состоятельность субъекта позитивно взаимосвязана с наличием у него благоприятных отношений с окружающими и стремлением к развитию, что подтверждают пересечения полученных нами результатов с работами других ученых. В дальнейшем мы видим перспективным исследование личностной состоятельности человека в совместной деятельности с другими людьми.

### **Выводы**

1. Обнаружена взаимосвязь между ранними негативными решениями и личностной состоятельностью в сфере выполнения свободно избранной деятельности, и не обнаружена такая взаимосвязь в заданной деятельности. Ранние негативные решения взаимосвязаны с аспектами активности человека, требующими самостоятельности и наиболее лично значимыми для него.

2. Ранние решения отрицательно взаимосвязаны с такими показателями состоятельности в свободно избранной деятельности, как «готовность к самосуществлению» и «надситуативная интенция», и позитивно — с «ожидаемым благополучием».

3. Позитивная взаимосвязь ранних негативных решений и «ожидаемого благополучия» обнаруживает механизм компенсации ранних решений с помощью опоры на внешний ресурс, на обстоятельства.

4. Получены данные о негативной взаимосвязи между ранними решениями и самоэффективностью в деятельности и общении.

5. Обнаружено, что личностная состоятельность позитивно взаимосвязана с уровнем психологического благополучия личности.

6. Выявлена позитивная взаимосвязь между самоэффективностью и психологическим благополучием личности.

Personality's strength is determined by the desire of a person to carry out activities, to manifest himself in it and experience his/her ability to perform actions. In the context of the personality's strength study, a problem of its formation and manifestation in an activity freely chosen and given from the outside.

**Keywords:** personality's strength, psychological wellbeing of the personality, early negative decisions, self-efficiency.

## Список литературы

1. *Бандура А.* Теория социального научения / А. Бандура. — СПб., 2000.
2. *Гулдинг М.* Психотерапия нового решения : Теория и практика / М. Гулдинг, Р. Гулдинг. — М., 1997.
3. *Маслоу А. Х.* Мотивация и личность / А. Х. Маслоу. — СПб., 2014.
4. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. — Ростов н/Д, 1996.
5. *Петровский В. А.* Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. — М., 1992.
6. *Петровский В. А.* Человек над ситуацией / В. А. Петровский. — М., 2010.
7. *Фесенко П. П.* Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? / П. П. Фесенко // Журнал Высшей школы экономики «Психология». — 2005. — Т. 2. — № 4. — С. 132–139.
8. *Хорни К.* Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни, Б. Перис. — М., 2000.
9. *Hodgins H. S., Koestner R., Duncan N.* On the compatibility of autonomy and relatedness / H. S. Hodgins, R. Koestner, N. Duncan // Personality and Social Psychology Bulletin. — 1996. — Vol. 22. — P. 227–237.
10. *Reis H. T.* Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness / H. T. Reis, K. M. Sheldon, S. L. Gable, J. Roscoe, R. M. Ryan // Personality and Social Psychology Bulletin. — 2000. — Vol. 26. — P. 419–435.
11. *Ryff C. D., Keyes C. L. M.* The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — Vol. 69. — N. 4. — P. 719–727.
12. *Sirgy M. J.* The psychology of quality of life / M. J. Sirgy. — London, 2010.

**А. А. Буянов**

## Гендерная идентичность как фактор, обуславливающий особенности профессионального самопонимания студентов

В статье представлено исследование, направленное на рассмотрение особенностей профессионального самопонимания студентов-психологов, обусловленных их гендерной идентичностью. Исследование основано на предположении о том, что студенты с доминирующими маскулинным, феминным и андрогинным наборами качеств будут иметь различия в характеристиках профессионального самопонимания. В качестве характеристик профессионального самопонимания выступили представленность в структуре самопонимания профессиональных ролей, понимание профессионально важных качеств психолога, наличие профессиональной самооценки и пр.

**Ключевые слова:** профессиональное самопонимание, гендерная идентичность, гендер, маскулинность, феминность, андрогинность.

Существуют многочисленные исследования как зарубежных (Н. Айзенберг, Дж. Грей, К. Джеклин, Э. Игли, Э. Маккоби, Л. Осман, Д. Шэффер и др.), так и отечественных авторов (О. С. Баранник, А. И. Винокуров, В. В. Знаков, П. А. Ковалев, И. С. Клецина, С. Р. Пантилеев, С. М. Петрова и др.), указы-



вающие на существование гендерных различий в сфере развития личностных характеристик. Охват изучаемых объектов в такого рода исследованиях чрезвычайно широк. В него входят исследования самооценки, социальной Я-концепции, локуса контроля, рефлексивности, ценностных ориентаций, самоотношения и пр., однако исследований, посвященных влиянию гендера на профессиональное самопонимание личности, до сих пор проведено не было.

Обобщая многочисленные точки зрения исследователей, гендеру можно дать следующее определение: это личностное образование социального и культурного характера, содержащее в себе результат осмысления и принятия различных характеристик поведенческих штампов, предпочтений, жизненных ценностей и ориентиров, присущих в большей степени мужчинам или женщинам. Так как гендер не является биологической характеристикой пола, он не основывается на генетическом наследии человека, задающем физиологические и анатомические признаки человека, он выстраивается в первую очередь на основе социальной ситуации развития человека, определяемой во многом культурными и историческими особенностями. Таким образом, гендер — это продукт непосредственной социализации человека [1].

Как отмечает в своей работе Т. Б. Легенина, гендерная социализация означает два взаимосвязанных процесса. Во-первых, это усвоение индивидом социального опыта, психосексуальных установок и ценностных ориентаций, определенных способов поведения и деятельности, присущих представителям того или другого пола. Во-вторых, это процесс формирования гендерного самосознания (гендерной идентичности) личности [3, с. 5].

Гендерная идентичность представляет собой понимание субъектом личных особенностей, схожих с особенностями представителей как собственного, так и противоположного пола или отличающихся от них. Сформированная гендерная идентичность включает эмоциональное отношение к себе как к носителю определенного гендера, а также утверждение собственного «Я» как обладающего тем или иным гендером в окружающем социальном пространстве.

Очевидно, что гендерная идентичность может проявляться и в профессиональном плане. Существуют как зарубежные (С. Бэм, Д. Зиммерман, Д. Кипнис, Э. Маккоби, Т. Питтмен, К. Уэст и др.), так и отечественные исследования (Н. К. Архипова, О. М. Здравомыслова, И. С. Кон, Г. Г. Силласте, З. А. Хоткина и др.), в которых в качестве объекта рассматриваются профессиональная сегрегация по признаку пола, разделение профессий на «мужские» и «женские», влияние гендерных стереотипов на рынок труда, дискриминация в различных профессиональных сферах по признаку пола, и многие другие схожие исследования. Таким образом, вполне очевидно, что гендерный аспект может оказывать влияние на профессиональное самопонимание личности.

Б. В. Кайгородов определяет самопонимание как «постижение человеком смысла своего существования, в результате которого происходит когни-

тивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальности» [2, с. 97].

Под профессиональным же обычно понимают такое самопонимание, составляющие компоненты которого приобретают профессиональное содержание, участвуя в регуляции профессиональной деятельности в пространстве профессиональной ситуации [4].

Так как самопонимание предполагает когнитивное и эмоциональное координирование и постижение различных личностных образований [2], то вполне логичным выглядит предположение о том, что гендер, как приобретаемая личностная характеристика, является одним из факторов, обуславливающих особенности профессионального самопонимания. Непосредственная проверка данного предположения и выступила целью проведения настоящего исследования.

Общее количество испытуемых, затронутых исследованием, превысило 200 человек, однако значительная часть испытуемых была отсеяна на основании полученных результатов при формировании исследовательских выборок. В качестве испытуемых предстали студенты различных вузов Москвы и Московской области, проходящие очное обучение на психологических факультетах.

Эмпирическая часть исследования проходила в несколько этапов.

На первом этапе в рамках исследования была поставлена задача разбиения общей массы задействованных испытуемых на группы в зависимости от типа гендерной идентификации. Для выполнения данной задачи мы воспользовались методикой «Полоролевой опросник» С. Бэм.

В результате применения методики были получены данные, позволившие разбить испытуемых на три группы. В первую группу были отнесены испытуемые с психологическим полом, в котором преобладает маскулинность, во вторую группу — испытуемые с психологическим полом, в котором доминирует феминность, и в третью группу — испытуемые с андрогинным типом. Так как изначально общее количество испытуемых в группах получилось неравным и число испытуемых с андрогинной и феминной направленностью значительно превышало количество студентов в группе с маскулинным типом (39, 45 и 27 человек соответственно), было принято решение о доукомплектовании всех групп до равного количества участников. Для этого методика «Полоролевой опросник» проводилась со студентами, не входившими в первоначальную общую выборку, и по ее результатам студенты относились к одной из трех подгрупп. Благодаря этой процедуре общее количество испытуемых было доведено до 50 человек в каждой из трех групп.

Для подтверждения обоснованности разделения испытуемых на три группы полученные с помощью «Полоролевого опросника» результаты студентов были подвергнуты статистической проверке. Использование *H*-критерия Краскела — Уоллиса показало наличие статистически значимых

различий между результатами испытуемых, входящих в три разные группы: показатель  $H$  составил 6,51 при критическом значении  $H_{кр} = 5,99$  на уровне  $p \leq 0,05$ . Таким образом, статистически было подтверждено различие гендерной идентичности у студентов из трех исследовательских выборок.

На втором этапе эмпирического исследования нами определялись особенности профессионального самопонимания у студентов по трем выборкам. Для этого мы использовали такие методики, как «Уровни профессионального самопонимания» Н. И. Протасовой, «Методика исследования самоотношения» С. Р. Панталева и В. В. Столина, методика «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда.

Для изучения степени принятия на себя роли профессионала как одного из показателей профессионального самопонимания личности мы использовали методику «Кто Я?». Из полученных ответов респондентов выбирались характеристики, подходящие под описание профессиональных ролей испытуемых, представленных в их Я-концепции. При этом профессиональные роли респондентов, не затрагивающие осваиваемую в вузе психологическую специальность (например, ответ: «Я — менеджер по продажам туристических услуг»), не понимались как единицы описания профессионального самопонимания студентов и в дальнейшем не обрабатывались.

В результате применения методики были получены следующие результаты. По первой выборке был зафиксирован средний арифметический показатель значимости профессиональных ролей, равный 3,95. По второй выборке был зафиксирован средний арифметический показатель, равный 8,2. По третьей выборке был зафиксирован средний арифметический показатель, равный 6,76.

Результаты по данной методике были подвергнуты статистической проверке с использованием  $U$ -критерия Манна — Уитни. В ходе данной процедуры результаты между выборками сравнивались попарно. Было выявлено, что различия между показателями студентов первой и второй групп статистически значимы на уровне  $p \leq 0,05$  и равны  $U = 964$  при  $U_{кр} = 1010$ . Различия между результатами студентов первой и третьей выборок составляют  $U = 988$ , что также свидетельствует о наличии статистической значимости различий. Между результатами студентов второй и третьей исследовательских выборок статистически значимых различий зафиксировано не было.

Вслед за применением методики «Кто Я?» нами была использована «Методика исследования самоотношения». Из этой методики особый интерес для исследования представляли шкалы «интегральное чувство за и против собственного “Я”» и «установка на самопонимание». Результаты по остальным шкалам методики не были задействованы в данной работе.

В результате обработки результатов было выявлено, что средний арифметический показатель студентов, входящих в первую выборку, по шкале «интегральное чувство за и против собственного “Я”» равен 74,33. Испытуе-

мые из второй выборки по данной шкале продемонстрировали результаты, среднее арифметическое значение которых равно 69,64. Средний показатель испытуемых из третьей выборки по данной шкале равен 77,18.

По шкале «установка на самопонимание» студенты-психологи из первой исследовательской выборки показали результаты, среднее арифметическое значение которых равно 68,67. Студенты, входящие во вторую выборку, по данной шкале показали результаты, среднее арифметическое значение которых равно 66,92. Испытуемые из третьей выборки показали результаты, среднее значение которых равно 71,24.

Полученные с помощью обеих шкал методики данные были подвергнуты процедуре статистической проверки с использованием  $U$ -критерия Манна — Уитни. В результате попарного сравнения результатов всех выборок был выявлен факт отсутствия статистически значимых различий между ними, так как значение  $U$  превысило критическую отметку  $p \leq 0,05$  ( $U = 1010$ ) во всех случаях сопоставления результатов.

После применения методики С. Р. Панталева и В. В. Столин нами была использована методика «Уровни профессионального самопонимания». Данная методика содержит девять шкал, каждая из которых представляет собой характеристику одного из структурных компонентов профессионального самопонимания студентов.

В результате проведения данной методики удалось выяснить, что по шкале «*понимание профессионально важных качеств психолога*» наиболее высокими значениями обладают студенты из первой выборки, среднее арифметическое значение по группе у которых равно 33,8. По сравнению с ними у студентов из третьей выборки показатели по данной шкале более низкие — 32,9. Менее других данный показатель выражен у студентов, входящих во вторую выборку, — 31,1.

Результаты, полученные по шкале «*опыт рефлексии в системе "Образ — Я — психолог"*», свидетельствуют о том, что наибольшие значения присущи студентам второй выборки — 31,1. Немного ниже показатели по данной шкале у студентов из третьей выборки — 30,6. Самое низкое значение среднего арифметического у студентов из первой выборки — 29,9.

При рассмотрении результатов по шкале «*опыт внутреннего диалога*» можно отметить, что наиболее высокие значения по данному показателю присущи студентам-психологам, входящим во вторую выборку, — 29,6. Среднее арифметическое значение результатов студентов из третьей выборки равно 28,7. Самые низкие значения по этой шкале у студентов, входящих в первую выборку, — 28,4.

Самые высокие значения по шкале «*личностный смысл психологической деятельности*» выявлены у студентов, входящих в третью выборку, — их среднее арифметическое значение составляет 32,3. У студентов, входящих во вторую выборку, среднее арифметическое значение ниже — 31,6. У испытуемых из первой выборки самые низкие показатели по шкале — 31,2.

По шкале «представленность в структуре самопонимания профессиональной самооценки» наиболее высокими значениями обладают студенты из второй выборки, среднее арифметическое значение которых равно 33,1. Более низкое значение по данной шкале — у студентов третьей выборки, оно составляет 32,1. Самые низкие значения по шкале у студентов, входящих в первую выборку, — 28,1.

Данные, полученные по шкале «направленность профессиональных ценностей, интересов», свидетельствуют о том, что наибольшие значения наблюдаются у студентов из второй выборки: их среднее значение составляет 32,4. Данные студентов, входящих в первую и третью выборки, немного ниже: их средние арифметические значения по группам составляют 31,8 и 31,5 соответственно.

Результаты, полученные испытуемыми по шкале «мотивационный показатель», свидетельствуют о том, что наибольшие значения присущи студентам из второй выборки — 33,1. Среднее арифметическое студентов второй выборки по этой шкале немного ниже и составляет 32,6. Самые низкие значения у студентов-психологов из первой выборки — 30,3.

По шкале «когнитивный показатель» наиболее высокими значениями обладают студенты первой выборки. Их среднее арифметическое значение равно 32,5. У студентов, входящих во вторую выборку, показатели немного ниже, их среднее значение составляет 32,2. У студентов из третьей выборки среднее значение по шкале еще немного ниже — 32,1.

Данные, полученные по шкале «поведенческий показатель», свидетельствуют о том, что наибольшие значения, равные 30,8, присущи студентам второй выборки. Студентам третьей выборки присущи по данной шкале более низкие показатели — 30,3. Самые низкие показатели — у студентов, входящих в первую группу, их среднее арифметическое значение составляет 29,6.

После первичной обработки полученных с помощью методики «Уровни профессионального самопонимания» данных результаты по всем шкалам были подвергнуты процедуре статистического анализа с использованием  $U$ -критерия Манна — Уитни. Как и с предыдущими методиками, в ходе данной процедуры результаты между выборками сравнивались попарно.

Было выявлено, что результаты по таким шкалам, как «опыт рефлексии в системе “Образ — Я — психолог”», «опыт внутреннего диалога», «личностный смысл психологической деятельности», «направленность профессиональных ценностей, интересов», «мотивационный показатель», «когнитивный показатель» и «поведенческий показатель», не имеют статистически значимых различий при всех вариантах попарного сравнения между выборками.

По шкале «понимание профессионально важных качеств психолога» между показателями студентов из первой и второй выборок были зафиксированы статистически значимые различия: на уровне  $p \leq 0,05$  критерий  $U = 938$  при  $U_{кр} = 1010$ . При сравнении показателей испытуемых, входящих в первую и тре-

тью выборки, а также при сравнении показателей студентов из второй и третьей выборок статистически значимых различий зафиксировано не было.

Были обнаружены статистически подтверждаемые различия на уровне  $p \leq 0,05$  между результатами студентов первой и второй выборок по шкале «представленность в структуре самопонимания профессиональной самооценки»: показатель  $U$  составил 992 при критическом значении  $U_{кр} = 1010$ . Сравнение между собой результатов первой и третьей, а также второй и третьей выборок не показало наличия статистически подтверждаемых различий по данной шкале.

Таким образом, при рассмотрении в рамках исследования показателей профессионального самопонимания можно говорить о наличии различий только по трем из них. Так, по представленности в структуре самопонимания профессиональных ролей существуют различия между студентами с маскулинным типом личности, с одной стороны, и студентами с феминным и андрогинным типами личности — с другой: студенты с маскулинным типом личности реже других осмысливают себя как профессиональных психологов и в меньшей степени связывают себя и свое будущее с осваиваемой профессией.

При этом немного парадоксальным выглядит тот факт, что именно студенты с маскулинным типом личности лучше понимают особенности профессионально важных качеств, которыми необходимо обладать, чтобы стать хорошим психологом. Именно по осмыслению данных характеристик испытуемые с маскулинным типом личности отличаются от испытуемых с феминным типом. Это может объясняться тем, что студенты с маскулинным набором черт более объективно оценивают свои собственные качества и способности и делают вывод об их несоответствии профессионально важным качествам психолога.

Различия по показателю «представленность в структуре самопонимания профессиональной самооценки», по которому видно, что студенты с доминирующим маскулинным набором гендерных характеристик в меньшей степени оценивают себя как профессионалов по сравнению со студентами с феминным набором характеристик, косвенно подтверждают данный факт. То есть студенты с маскулинным типом личности лучше понимают особенности профессии психолога и важные для психолога характеристики, но при этом в меньшей степени, чем студенты с феминным типом, считают себя готовыми к этой роли.

Однако выявленные факты не позволяют нам подтвердить выдвинутое перед началом исследования предположение о том, что гендер как приобретаемая личностная характеристика является фактором, обуславливающим особенности профессионального самопонимания, — лишь по трем показателям из двенадцати выявлены различия между студентами с маскулинным и феминным типами личности и только по одному показателю — между студентами с маскулинным и андрогинным типами. Между студентами-

психологами с феминным и андрогинным типами личности ни по одному из двенадцати показателей значимых различий зафиксировано не было.

The article presents a study aimed at examining the characteristics of students-psychologists' professional self-understanding induced by their gender identity. The study is based on the assumption that students with dominant masculine, feminine and androgynous sets of qualities should have differences in the characteristics of professional self-understanding. The representation in the structure of self-understanding of professional roles, the understanding of professionally important qualities of a psychologist, the presence of professional self-esteem and so forth act as the characteristics of professional self-understanding,

**Keywords:** professional self-understanding, gender identity, gender, masculinity, femininity, androgynism.

### Список литературы

1. Волчкова Н. И. Особенности гендерной идентичности у современных подростков [Электронный ресурс] / Н. И. Волчкова, М. В. Федяева // Гуманитарные научные исследования. — 2012. — № 6. — Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/06/1427> (дата обращения: 19.09.2016).
2. Кайгородов Б. В. Самопонимание: миф или реальность / Б. В. Кайгородов. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2000. — 184 с.
3. Легенина Т. Б. Гендерная социализация в современной российской семье: социокультурный анализ: автореф. дис. ... канд. соц. наук / Т. Б. Легенина. — Ставрополь, 2004. — 30 с.
4. Протасова Н. И. Развитие самопонимания юношей и девушек в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: дис. ... канд. психол. наук / Н. И. Протасова. — Астрахань, 1999. — 169 с.

**Л. А. Григорович, Е. Б. Качалина**

### Особенности дистанционного образования

В статье рассматриваются преимущества высшего образования с применением дистанционных технологий, систематизируются проблемы такой формы профессионального образования, предлагаются способы его оптимизации.

**Ключевые слова:** дистант, контакт, методика преподавания, образовательный контент.

В настоящее время в системе высшего образования все чаще используются дистанционные технологии обучения. В статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Закона об образовании определяется, что под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [3].

Дистанционные технологии относительно недавно стали использоваться для решения образовательных задач (первый в мире университет дистанционного образования был открыт в Великобритании в 1969 году, в России датой официального развития дистанционного обучения можно считать 30 мая 1997 года, когда вышел приказ № 1050 Минобразования России, позволяющий проводить эксперимент дистанционного обучения в сфере образования [1]).

В настоящее время предлагаемые программы дистанционного образования в мире условно могут быть разделены на три типа. Первый — корпоративные тренинги и (или) курсы повышения квалификации, которые формируются провайдерами в соответствии с индивидуальными требованиями клиентов (организаций). Ко второму типу можно отнести программы бакалавриата и магистратуры, которые реализуются в специально созданных так называемых натуральных дистанционных университетах — учебных заведениях, которые осуществляют лишь такой формат образования. И наконец, программы дистанционного образования, разработанные на базе существующих университетов, имеющих опыт подготовки по очным и заочным формам. В последнем случае часто преподавание в онлайн-режиме предлагается лишь по отдельным дисциплинам, реже содержит полную и целостную версию образовательной программы. Во всех типах дистанционного образования важной характеристикой качества образовательного процесса является наличие онлайн-поддержки, чатов и форумов, онлайн-информационных досок, онлайн-магазинов и других средств консультирования и поддержки студентов.

По средствам и способам коммуникации дистанционные курсы могут быть синхронными или асинхронными. Синхронные курсы требуют одновременного участия преподавателей и студентов и их взаимодействия в реальном времени (средства доставки информации в этом случае включают интерактивное телевидение и видеоконференции). Асинхронные способы обладают большой гибкостью и дают возможность студенту выбирать удобное для него время работы над материалом курса (средства взаимодействия предполагают использование Интернета, телефона, электронной и обычной почты). В настоящее время асинхронные способы более распространены в силу востребованности и экономичности.

И если раньше дистанционное обучение рассматривалось как удобная форма дополнительного образования и повышения квалификации, то сегодня все большее количество людей во всем мире выбирают эту форму получения базового профессионального образования. В нашей стране это продиктовано целым рядом причин и условий. Остановимся лишь на двух.

Во-первых, сокращение количества вузов привело к тому, что многие студенты оказались перед выбором: обучаться очно и при этом уезжать из дома, а значит, отрываться от привычной среды, а часто и оплачивать проживание, или оставаться в сложившихся условиях, но обучаться дистанционно. И зачастую выбор делается в пользу последнего.

Во-вторых, численно увеличивается поколение тех, для кого гаджеты являются привычными источниками информации и устоявшимися средствами коммуникации. И тогда предлагаемые вузом дистанционные формы образования воспринимаются такими абитуриентами как естественные, удобные, во всех смыслах «экономичные» способы удовлетворения образовательных потребностей.



Наряду со студентами, осознанно выбравшими дистанционную форму получения образования, есть и те, для кого это скорее вынужденная, компромиссная мера. Это те студенты, которые начинали учиться очно и очно-заочно, но затем, в силу сложившихся обстоятельств (лишение вуза аккредитации, переезд в другой город, проблемы со здоровьем, изменение семейной ситуации и пр.), были вынуждены перейти на дистанционное образование. У таких студентов есть сомнения, что дистанционное образование в состоянии обеспечить им качество профессиональной подготовки. Для оценки такой возможности важно рассмотреть преимущества, которыми обладает заочная форма обучения с применением дистанционных технологий.

Во-первых, эта форма действительно создает реальные возможности для обучения тех, кому в традиционном формате учиться сложно или даже невозможно (например, при сменной работе или скользящем графике работы студент был бы вынужден пропускать часть занятий, при дистанционной форме обучения он может прослушать записанный вебинар в любое удобное для него время), или для студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья (хотя вузы сегодня вынуждены создавать доступную среду для каждой группы таких студентов, но ведь до вуза еще надо добраться, что не всегда легко для тех, кто ограничен двигательной или сенсорной способностью).

Во-вторых, преимущество дистанционного обучения заключается в том, что оно в большей степени, чем иные формы, организует студента, формирует его субъектность, личную ответственность за процесс и результат обучения, создает реальные предпосылки для самоорганизации и самообразования.

В-третьих, такая форма больше организует и самого преподавателя, который знает, что все сказанное им легко подлжет анализу (в первую очередь самоанализу), ведь и преподаватель имеет возможность просматривать свои вебинары, что практически невозможно при традиционной форме обучения, где преподаватель работает в условиях профессиональной изоляции и имеет крайне редкую возможность получить обратную связь от своих коллег.

В-четвертых, такая форма обучения позволяет студентам приобрести опыт дистанционной деловой коммуникации. И если их будущая профессиональная деятельность предполагает быть реализованной в таком формате, этот опыт очень важен (например, скайп-консультирование или удаленное сопровождение какого-либо процесса).

В-пятых, при выполнении учебных заданий студенты, обучающиеся дистанционно, могут ожидать при оценке своего задания большей объективности со стороны преподавателя, который, оценивая работу студента, освобождается от действия целого ряда социальных феноменов непосредственной коммуникации (например, ореола положительного или отрицательного).

Кроме того, отсутствие у студента возможности лично представить результаты своей учебной или исследовательской деятельности вынуждает его более тщательно относиться к сдаваемому продукту (реферату, презентации, проекту, курсовой работе). Ведь, будучи отделенным от него, такой продукт

приобретает особую самостоятельную ценность, выступает не только как результат учебной деятельности, но и, пожалуй, как единственное средство самопрезентации студента.

Обозначив некоторые преимущества дистанционного образования, важно остановиться на некоторых проблемах и недостатках этой формы обучения и постараться понять, какие из них есть неизбежное следствие заложенных в самой форме дистанционного образования ограничений, а какие трудности возникают как неизбежные проявления любого начального этапа технологического процесса, а значит, могут быть устранены.

Первое — это направление подготовки. Если осваиваемая профессия по предмету труда относится к группе «человек — человек», а значит, предполагает антропоцентричность профессионального сознания, отсутствие систематического опыта реальной вертикальной и горизонтальной коммуникации затрудняет формирование такой антропоцентричности и навыков прямого взаимодействия, что неизбежно негативно скажется на начальных этапах профессиональной деятельности специалиста (учителя, психолога, социального работника). Ведь при очных формах подготовки к таким профессиям студенты имеют регулярную возможность проявлять свою позицию, наблюдать за поведением будущих коллег, учиться на этих наблюдениях и на основе получаемой обратной связи формировать собственный стиль взаимодействия, приобретать опыт оценки эффективности применяемых стратегий поведения и общения, то есть в традиционной очной форме обучения происходит не только обучение, но и взаимообучение, что практически полностью отсутствует в дистанционном образовании.

В качестве средств для компенсации этой ограниченности дистанционного обучения можно рассматривать большее использование межгруппового взаимодействия, которое следует организовать преподавателю (например, групповые проекты, исследовательские группы, скайп-конференции).

Второе — это организованность самого студента. Если студенты, проходящие на занятия, оказываются в общем поле, которое организует преподаватель и они сами, то и поле начинает работать на каждого студента, находящегося в нем. Студент же, обучающийся дистанционно, должен обладать способностью создавать это поле самостоятельно. Для этого требуется большая мотивация, дисциплинированность и способность к самоорганизации.

И даже естественные для любого студента мотивационные спады и кризисы в реальной группе переживаются легче, так как они часто не синхронизированы и группа выступает как терапевтический ресурс, тогда как у студента, обучающегося дистанционно и не имеющего доступа к ресурсам групповой поддержки, такие мотивационные спады заметно индивидуализированы, они переживаются глубже и часто заканчиваются уходом из вуза.

А значит, студенты, обучающиеся дистанционно, больше нуждаются в тьюторстве и профессиональном сопровождении их движения к профессии,

иначе процент неокончивших начатое дистанционное обучение будет оставаться высоким.

Третье — организация практики. Любое профессиональное образование предполагает не только контактную и самостоятельную работу студента, но и прохождение им целого ряда практик (от ознакомительной до преддипломной). И если при организации практики для очных форм обучения у вуза есть возможность курировать процесс практического освоения студентами профессии, подбирать базы практики (те профильные организации, куда направляются группы студентов), то при дистанционном обучении, когда условная учебная группа территориально разбросана порой по всей стране, а иногда и за ее пределами, супервизия вуза в этом вопросе представляется затруднительной. Опыт показывает, что часть студентов находит базы практик самостоятельно (но для экспертизы их профильности и качества организации условий для прохождения практики студентов у вуза нет времени и достаточного количества специалистов), другая часть студентов вынуждена приезжать на практику, присоединяясь к очным группам, что вызывает дополнительные сложности, иногда непреодолимые.

Попытки организовать практику дистанционно сталкиваются с целым рядом проблем (от технического оснащения соответствующих помещений на базах практик до этических и юридических ограничений, связанных с возможностью трансляции действий практикантов). Одним из способов решения этой проблемы может быть более активное использование знаково-контекстного подхода, игровых и кейс-технологий, моделирующих профессиональную деятельность.

Четвертое — психологическая и методическая неготовность преподавателей работать дистанционно. Совершенно очевидно, что при сохранении некоторых базовых методических принципов преподавание в дистанционном формате имеет специфику. Такая специфика обусловлена в первую очередь ограниченностью получения обратной связи от студентов. Достаточно частым стилем преподавания (особенно гуманитарных дисциплин) является эмоционально-импровизационный стиль, предполагающий интеракцию, эмоциональную включенность как преподавателя, так и студента [2]. При этом не только содержание излагаемой преподавателем темы может стать основой его импровизации, но и состав конкретной группы, заинтересованность студентов и задаваемые ими вопросы.

В ситуации вебинара преподаватель может видеть лишь количество зарегистрировавшихся студентов (что не означает их обязательного и неотрывного присутствия), а также вопросы и реплики в чате. Причем если количество общающихся студентов слишком велико, у преподавателя, читающего лекцию, нет возможности успевать даже просматривать эти сообщения.

Проведенное нами пилотажное исследование показало, что из 60 опрошенных преподавателей 25 %, имея возможность работать дистанционно, отказались от такой формы, будучи уверены, что она неэффективна, другие

35 % получили опыт дистанционного преподавания, но сочли его неудачным, и только 40 % готовы и дальше работать в таком формате. Этот вопрос нуждается в дополнительном исследовании, однако уже сейчас понятно, что требуется методика дистанционного образования, подготовка преподавателей к такому формату взаимодействия со студентами и зачастую и формирование у них технической компетенции.

Пятое — образовательный контент. Одним из требований организации дистанционного образования является особый контент, то есть специальным образом отобранное и организованное информационное предметное пространство, которое позволяет восполнить недостающий в силу отсутствия непосредственной коммуникации образ изучаемой дисциплины.

Большое значение здесь имеют не только и не столько текстовые наглядные материалы, сколько учебные фильмы, видеоиллюстрации. Такая визуализация и мультимедийность ключевых понятий и проблем изучаемой дисциплины позволяет восполнить дефицит обращения к эмоциональной сфере студента, без которой невозможно формирование собственного отношения к изучаемому предмету, становление профессиональной позиции. И хотя многие преподаватели в процессе очного обучения используют наглядные методы, создание контента для дистанционного обучения — специфическая задача, которую преподаватель не знает, как выполнить. Ведь идеальная функция образовательного контента — его относительная автономность от преподавателя. То есть при хорошем контенте преподаватель освобождается от привычного чтения лекций, критерием его педагогического мастерства становится предметная компетентность студента после работы с контентом. Таким образом, преподаватель становится разработчиком не только рабочей программы дисциплины, но и предметной среды, дополняя роль конструктора функциями навигации в этой среде и консультативного сопровождения. Очевидно, что к такой роли надо быть готовым и психологически, и методически. И это уже задача не только системы повышения квалификации, но и системы подготовки преподавателей высшей школы.

Подводя итоги, отметим, что дистанционное обучение — уже реальность профессионального образования. Такая форма освоения профессии имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами вузовского образования. Идею непрерывного образования разделяет все большее число людей, а потребность повышать квалификацию все чаще детерминируется не только внешними требованиями, но и внутренним стремлением к познанию и желанием личностной самореализации средствами профессионального роста и успеха.

Большую роль в удовлетворении потребности в непрерывном образовании уже сегодня играют виртуальные формы образовательного взаимодействия — интерактивные, основанные на сетевом взаимодействии системы. Однако качество дистанционных форм освоения профессии в ближайшее время будет определяться качеством технологической и методической разработанности этого процесса, готовностью преподавателей высшей школы к

неизбежным изменениям акцентов в профессиональных функциях, позиционной гибкости в отношениях со студентами при сохранении традиционных ориентаций на формирующуюся личность будущего профессионала.

The article examines the advantages of higher education with the use of distance technologies; systematizes the problems of this form of vocational education; suggests ways to optimize it.

**Keywords:** distance education, contact, teaching technique, educational content.

### Список литературы

1. Дистанционное обучение. Информационный портал <http://www.distance-learning.ru/db/el/284C55060CD3C3B9C3256F2C0052CF9F/doc.html> (дата обращения: 10.02.2017).
2. Марцинковская Т. Д., Григорович Л. А. Психология и педагогика / Т. Д. Марцинковская, Л. А. Григорович. — М.: Проспект, 2008. — 464 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 с изменениями 2017–2016 года. — Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>

**М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский**

### Психологические основания современной геронтогогики

Авторы видят одну из основных проблем современной геронтогогики в чрезмерно узкой трактовке обучения пожилых людей лишь как средства социальной адаптации. Рассматривая обучение пожилых людей в качестве возможности саморазвития, применяя понятие особых образовательных потребностей к практике обучения пожилых людей, авторы показывают необходимость формирования у пожилых людей в процессе обучения потребности в образовании как создании возможностей реализации себя в обществе. Обучение пожилых людей помощи школьникам в самоорганизации учебной деятельности рассматривается как путь их самореализации и саморазвития. Проанализированы некоторые методы обучения пожилых людей (групповая дискуссия, рефлексивные вопросы, метод микрогрупп).

**Ключевые слова:** пожилые люди, обучение, образовательные потребности, самореализация, помощь школьникам.

В настоящее время создание психологических оснований обучения людей зрелого и пожилого возраста представляет собой перспективную и недостаточно изученную проблему. Исследования социальной ситуации, в которой пожилые начинают учиться, показали, что нередко это происходит в случаях переживания одиночества, несмотря на увеличение количества пожилых людей в обществе. В наше время нередко начинают учиться пожилые специалисты, решая проблемы как переподготовки и соответствия профессиональным требованиям, так и проблемы совладания с профессиональным стрессом и стрессом старения. Обучение людей зрелого и пожилого возраста, организованное на основе современных научных данных, может помочь им осознать потребность в самореализации как желание быть нужным, социально востребованным и тем самым побудить их к поиску средств активного совладания с упомянутыми стрессами.

Методы и закономерности воспитания и образования, переквалификации и социализации пожилых людей изучает геронтогогика как раздел андрогогики. Впервые этот термин применен немецким историком просве-

щения К. Каппом [8]. В современной науке становится заметно рассогласование между взглядами геронтопсихологии и андрогогики в данной проблемной области [7]. Очевидно, что в рамках социально-психологической помощи пожилым людям значение обучения рассматривается слишком узко [6]. Обучению пожилых людей придается значение лишь средства адаптации к изменившейся жизненной ситуации. Между тем еще Б. Г. Ананьев [1] показал, что в пожилом возрасте обучение имеет особое значение как фактор постоянной умственной работы, определяющий высокий тонус интеллектуальной и личностной активности. Значимость этого фактора обусловлена сложной социальной и психологической природой жизненного опыта пожилого человека, связанного с его жизненным путем. Отечественная геронтопсихология подчеркивает необходимость переориентации пожилых людей в ходе обучения от пассивности, зависимости в сторону их активности. Указанная необходимость определяется способностью человека после выхода на пенсию управлять своей жизнью, продуктивно и компетентно действовать в собственных интересах, в интересах семьи и общества.

Анализ зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследований обучения в пожилом возрасте позволяет сделать вывод о том, что главными социальными факторами и предпосылками, которые определяют сущность и содержание образования пожилых людей, являются непрерывное обучение, социализация, нахождение новых ориентиров в жизни, саморазвитие, организация собственной биографии для поддержания самостоятельного существования и независимого решения повседневных проблем. Образование пожилых людей исследователи рассматривают не только как процесс адаптации и компенсации потерь в связи с возрастными изменениями, но и как особую образовательную культуру, формирующую новый облик старости как продуктивного, компетентного, деятельного возраста, наполненного жизненной энергией, опытом и мудростью пожилых. Необходимы теоретико-методологические средства, которые позволяют проектировать образовательные программы для пожилых людей таким образом, чтобы ценностным ориентиром неизменно оставалось развитие личности пожилого человека.

Современным теориям обучения требуются средства, дающие возможность рассматривать весь комплекс проблем обучения пожилых людей как систему. Правомерно утверждать, что в центре геронтопсихологии должны быть исследования мотивации учения пожилых людей, их ожиданий от образовательной ситуации, психологических функций обучения для поддержания активности и профилактики психологического старения. Для проектирования образовательных программ, адресованных пожилым людям, необходимы данные психолого-педагогических исследований ожиданий от образования, мотивации учения, знание особенностей обучения пожилых людей. Чтобы обобщить весь комплекс упомянутых проблем, авторы предлагают применить понятие особых образовательных

потребностей. Данное понятие чаще всего используется применительно к потребностям людей с ограниченными возможностями здоровья, хотя, очевидно, оно уместно для любой возрастной, социальной, профессиональной группы людей, имеющей выраженную специфику образовательных потребностей. Применение понятия особых образовательных потребностей к проблеме обучения пожилых людей позволит не только придать системный характер исследованиям в данной области, но и выстроить ценностные ориентиры для проектирования образовательных программ и всей системы образования пожилых людей в целом. Данное понятие указывает не только на запросы к образованию и на особенности обучения пожилых людей, но и на направление работы, целью которой является развитие их образовательных потребностей. Наконец, применение понятия особых образовательных потребностей создает возможности для междисциплинарности в геронтогигиене.

Анализ исследований по проблеме организации обучения пожилых людей позволяет сделать вывод о том, что проблемная область предстает в них как сугубо педагогическая или социальная, но не психологическая. Возможности образования рассматриваются как фактор социальной адаптации пожилых людей, но не фактор их личностного самоопределения. Особенно это очевидно при анализе концепции геронтообразования в Российской Федерации, предложенной Т. М. Кононыгиной по результатам ее многолетнего исследования проблем геронтообразования в РФ и за рубежом [9]. В данной концепции как цель рассматривается социальное воздействие на личность при подготовке ее к старости, выявление потенциальных ресурсов развития и саморазвития, социализации, интеграции в общественную жизнь для активной, продуктивной компетентной деятельности в интересах личности, общества и государства. Геронтообразование, по мнению автора, должно стать институтом формирования гражданских качеств и геронтокультуры на основе новых знаний с использованием прошлого опыта, мудрости, современных информационно-технических средств. Эта цель достигается благодаря удовлетворению конкретных образовательных потребностей пожилых обучающихся, которые можно свести к нескольким группам. Среди них решение проблемы одиночества, сохранения здоровья или умения жить с болезнями, которые неизбежны, организация свободного времени, компьютерное обучение, достижение межпоколенного понимания и согласия, обеспечение мер по формированию образовательной активности геронтогруппы на основе расширения информационного пространства и положительного воздействия обучения [1; 9].

Реализация этой цели, по мнению автора, позволит решить ряд задач: воспитание у старшего поколения уважения к демократическим порядкам и новым институтам государственной власти, стимулирование их политической активности; стабилизация социального положения граждан старшего поколения путем совершенствования с их участием механизмов норматив-

ного регулирования в сферах защиты прав и интересов, пенсионного обеспечения, охраны здоровья, усиленной занятости, предоставления адресной помощи и широкого спектра социальных услуг, способствующих достойному образу жизни в пожилом возрасте; совершенствование имеющихся и формирование новых институциональных структур, предназначенных для жизнеобеспечения, поддержания здоровья, содержательного проведения досуга, социализации и коммуникации пожилых людей; утверждение позитивного отношения к старости и пожилым людям как уважаемым и активным членам общества; содействие формированию общего образовательного пространства; анализ воздействия процесса геронтообразования на участников [9].

Сходный взгляд на геронтогогику как на фактор социальной адаптации представлен в работах М. Э. Елютиной и Э. Е. Чекановой [3], Г. А. Парахонской [10]. Отметим, что реализация указанной программы, без сомнения, решит поставленные задачи, однако даже их решение не позволит кардинально изменить направленность процесса отдаления пожилого человека от активного участия в производительной жизни общества. В принципе те же задачи решаются благодаря научно обоснованной организации психологической поддержки пожилых людей на базе центров социального обслуживания. По нашему мнению, организацию геронтообразования правомерно рассматривать не как цель, а как средство ресоциализации и личностного самоопределения пожилых людей [1].

Применение понятия особых образовательных потребностей к обозначенной проблемной области позволяет увидеть несколько методологических проблем геронтогогики. Прежде всего, очевидно, образовательная система должна не только приспособливаться к имеющимся образовательным потребностям пожилых людей, но и быть развивающей средой для формирования потребностей самоопределения и саморазвития в процессе обучения. Обучение, в свою очередь, выступает не как самостоятельная ценность, а как процесс саморазвития, который неразрывно связан с процессом самореализации в социально ориентированной деятельности.

В качестве такой деятельности мы рассматриваем работу пожилых людей с детьми. Прежде всего, такая деятельность дает возможность для поддержания интеллектуального и личностного статуса и для саморазвития больших групп пожилых людей, прежде всего бывших педагогов. Именно пожилые люди способны успешно решать такие психолого-педагогические задачи, как повышение организованности ребенка в самообучении, развитие у него исследовательских интересов, поощрение и оптимизация поиска оригинальных решений, побуждение к выдвижению новых идей за рамками привычных взглядов без страха разрушения существующих стереотипов. Опираясь на свой богатый жизненный опыт, пожилой человек способен эффективно развивать у ребенка самопознание и самопонимание, помогать в поиске показателей достижения намеченных целей, обучать своего подопечного приемам оценки результатов своего собственного труда. Обучение



пожилых людей помощи школьникам в самоорганизации учебной деятельности намечает путь их самореализации и саморазвития.

Для реализации намеченных целей необходимы данные о мотивации учения пожилых людей. По данным Г. А. Парахонской, среди мотивов преобладают в основном досуговые: общение, заполнение свободного времени, получение удовольствия от процесса обучения, возможность бороться с болезнями, развитие коммуникативных навыков. Эти данные соотносятся с проводимыми в геронтогике исследованиями: образование рассматривается как одно из превентивных средств для поддержания личностного и социального статуса пожилого человека. Большое внимание в этих исследованиях уделяется анализу существующих барьеров для пополнения знаний у пожилых людей. Отмечается также, что ввиду отсутствия возможностей ничего не делается в плане формирования потребности пожилых людей в продолжении образования, поскольку оно воспринимается пожилыми людьми обычно без прагматической направленности [10].

В современной геронтопсихологии выделено пять мотивов обращения пожилых людей к учебе: возможность изучить новую деятельность, после- профессиональная деятельность как обретение нового жизненного смысла, исполнение юношеской мечты, возможность новых контактов, средство психотерапии [4]. Однако, по данным исследований, в процессе обучения для большинства пожилых людей характерно отношение к этой деятельности как досуговой [5; 10]. Нами было показано, что обучение пожилых людей должно быть построено с учетом: 1) специфики образовательных потребностей данной возрастной группы и 2) той деятельности, которую будут выполнять пожилые люди благодаря обучению. Общей целью предполагаемой работы является теоретическое и практическое освоение помощи, которую пожилые люди будут оказывать детям-школьникам.

Достижение этой цели предполагает, что в ходе предварительного обучения пожилые люди должны усвоить специфические возрастные особенности детей. Далее в ходе обучения они должны получить представление о специфических проблемах каждой возрастной категории детей, определяющих своеобразие работы с ними. Затем в ходе обучения перед пожилым человеком должны быть раскрыты непосредственные задачи, которые стоят перед взрослыми в работе с ребенком (содействие развитию учебной деятельности, повышение организованности в самообучении, развитие исследовательских навыков, поощрение и оптимизация поиска оригинальных решений, побуждение к выдвижению новых идей и т. д.). Обобщение зарубежного и отечественного опыта функционирования общественных институтов геронтогике говорит в пользу использования группового вида обучения, который характеризуется общедоступностью, открытостью для всех желающих, гибкостью для удовлетворения разнообразных потребностей. Благодаря неформальному общению члены группы обретают чувство собственного достоинства, значимости, социального

признания и поддержки окружающих взамен прежних ощущений одиночества и личностного отчуждения.

Нам представляется необходимым на занятиях с пожилыми людьми ставить вопрос об уместности постановки цели, сформулированной в каждом разделе программы, с точки зрения работы с детьми в будущем. Этот прием направлен на осознание и упорядочение жизненных целей слушателей, планируемой ими в будущем работы с детьми, а также на выяснение необходимости каких-либо иных специальных знаний и навыков. В данном случае акцентируется рефлексия целей, а также осознание тех изменений, которые необходимо провести для расширения своего жизненного опыта.

Преодолению консервативных установок в отношении обретения новых психологических навыков и компетенций может способствовать активное обсуждение темы каждого занятия и каждого упражнения. Необходимо, чтобы преподаватель побуждал слушателей к высказыванию по поводу того, как та или иная цель занятия ими понимается и оценивается. Как она соотносится с их жизненным опытом? Приходилось ли им решать подобную психолого-педагогическую проблему в отношениях с детьми? Какие средства оказались им эффективными? Как они соотносятся с предлагаемыми средствами достижения цели?

В ходе обучения, которое представляет собой сложный и противоречивый процесс, помимо работы с широко используемыми обыденно-житейскими понятиями, следует уделять внимание работе над теоретическими понятиями, используемыми для описания свойств, отношений и сущности абстрактных объектов (амплификация, развитие, рефлексия, смысл, самоактуализация, ценность). При этом наличие у слушателя собственного представления о содержании тех или иных понятий свидетельствует о его активной позиции, способности взять на себя ответственность за собственную образовательную деятельность.

Поскольку слушатели обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности в приобретении знаний и формулировании проблем, преподавателю следует широко использовать активные и интерактивные методы обучения. К ним относится, например, групповая дискуссия. Она повышает восприимчивость к новой точке зрения, что особенно важно при освоении ценностного содержания, побуждает искать различные способы для выражения своих мыслей, побуждает слушателя к поиску группового соглашения в виде общего мнения. Проблемы, рассматриваемые в ходе семинаров-дискуссий, круглых столов, психологичны по содержанию, а их осмысление содействует готовности пожилых людей к саморазвитию и самоопределению уже в самой работе с детьми («Непосредственное выражение ребенком своих эмоций: благо или вред?», «Послушание и спонтанность ребенка», «Должна ли школа быть школой жизни?»). В качестве вспомогательного средства при рассмотрении любой проблемы слушателям можно предложить ряд рефлексивных вопросов.

1. Насколько данная проблема значима для вас?
2. Есть ли у вас свой собственный опыт, свои решения этой проблемы?

3. Какими средствами, по вашему мнению, необходимо решать эту проблему?

Данный вид работы может способствовать развитию творческого мышления, рефлексии процесса и результатов жизни, выявлению удовлетворенности жизнью. В процессе обучения хорошо зарекомендовали себя лекционные занятия, тренинги, упражнения, не только создающие положительный эмоциональный настрой, взаимное доверие и непринужденную атмосферу, но и обеспечивающие осмысливание проблемы в контексте жизненного опыта, собственных представлений о явлении. В этой связи большое значение в системе методов обучения имеет биографический подход. Воспоминания о прошлом позволяют пожилым людям осмыслить свой опыт, передавать его молодым поколениям. На основе актуализируемого воспоминания у пожилых людей открываются новые возможности их взаимодействия с обществом [6]. В практике обучения пожилых людей, на наш взгляд, применима технология микрогрупп. Д. А. Донцов, М. А. Донцова и Л. В. Сенкевич [2] обосновали применение данной технологии в обучении категорий людей, разных по возрасту и по состоянию здоровья, в интерактивных формах, включая деятельность, проводимую с лицами пожилого возраста в центрах социального обслуживания. Микрогруппы по 3–7 человек из числа участников более многочисленной учебной группы работают вместе над общим заданием от 5 до 40 минут в зависимости от степени сложности и объема задания. Например, по всему пройденному на настоящее время материалу микрогруппа составляет одну схему. Схема может быть подробной или краткой, что оговаривается ведущим заранее. В любом случае, схема должна состоять из ряда структурных блоков. Каждый из блоков должен включать в себя одно, максимум — два слова (понятия), что тоже оговаривается предварительно. На схеме блоки должны быть соединены стрелками с другими структурными блоками.

Преподаватель должен способствовать тому, чтобы слушатель направлял свою деятельность на значимые явления, ситуации реальной жизни. Опыт индивидуальных переживаний — часть эмоционального опыта человека, который включает и эмоциональное сопереживание, возникающее в процессе взаимодействия с другими людьми. Преподаватель поощряет Я-высказывания обучающихся, содействуя овладению эмоциональным опытом. Таким образом, опыт индивидуальных переживаний, понимание и способность к его интерпретации стимулируют развитие эмпатии пожилого человека.

Личностное самоопределение в образовательном процессе пожилых людей для последовательной самореализации в деятельности социальной направленности связано прежде всего с такими категориями, как рефлексия, ценностно-смысловые ориентации, жизненный опыт. Рефлексивный образовательный процесс должен быть ориентирован на последующую практическую деятельность, и только в этом контексте его закономерности имеют методическую и теоретическую значимость для геронтогики и геронтопсихологии. Саморазвитие не ограничивается какими-либо определенными периодами бытия чело-

века, оно осуществляется на протяжении всей жизни. Однако для развития в пожилом возрасте необходим вектор и очевидный жизненный смысл. В качестве такого вектора выступает непрерывное образование на протяжении жизненного пути с последующим самоопределением в активной деятельности. Для пожилого человека это особенно важно, поскольку процесс самоопределения связан с поиском новых оснований осмысленного бытия. При этом учебный процесс должен быть ориентирован на особые образовательные потребности пожилых людей, не только подстраиваться под них, но и формировать потребность в обучении как саморазвитии. Очевидно, что в этом случае геронтогика будет способна выполнять функцию социального регулятора, отвечающего за жизненную позицию личности пожилого человека в социуме, формировать новые роли пожилых людей, нормы, стили жизни, удовлетворять новые потребности, в чем и проявится ее инновационная функция.

The Authors see one of the main problems of modern gerontogogics in the overly narrow treatment of the elderly persons' education only as a means of social adaptation. Considering the elderly people's training as an opportunity for self-development, using the notion of special educational needs for the practice of teaching the elderly people, the Authors show the necessity to form the elderly people's need for education in the process of education as creating opportunities for self-realization in society. The training of elderly people in assisting schoolchildren in the educational activities self-organization is seen as a way of their self-realization and self-development. The article analyses some methods of teaching elderly people (group discussion, reflexive questions, microgroup method).

**Keywords:** elderly people, training, educational needs, self-realization, help to schoolchildren.

### Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008.
2. *Донцов Д. А.* Инклюзия в учебных группах, социальная реадaptация и реабилитация посредством психотехнологии микрогрупп / Д. А. Донцов, М. В. Донцова, Л. В. Сенкевич // Электронный журнал «Клиническая и специальная психология». — 2015. — Т. 4. — № 4. — С. 79–91.
3. *Елютина М. Э., Чеканова Э. Е.* Пожилой человек в образовательном пространстве современного общества / М. Э. Елютина, Э. Е. Чеканова // Социологические исследования. — 2003. — № 7. — С. 43–49.
4. *Ермолаева М. В.* Современные технологии психологического консультирования и психотерапии пожилых людей / М. В. Ермолаева. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2007.
5. *Ермолаева М. В.* Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека : учеб. пособие / М. В. Ермолаева. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та, 2011. — 452 с.
6. *Змеёв С. И.* Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Змеёв. — М. : Академия, 2002.
7. *Змеёв С. И.* Андрогики: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. — М. : ПЕР СЭ, 2003.
8. *Кичева И. В.* Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века / И. В. Кичева. — Пятигорск, 2004.
9. *Конюныгина Т. М.* Концепция геронтообразования Российской Федерации / Т. М. Конюныгина. — Орел, 2004.
10. *Парахонская Г. А.* Адаптация пожилых людей в современных условиях и социальная политика (на материалах Тверского региона) / Г. А. Парахонская. — Тверь, 2003.

## **Психологические особенности личности тележурналиста**

В статье приводятся результаты исследования характера и темперамента телевизионных журналистов, живущих и работающих в России. Исследование проводилось путем тестирования по опросникам Г. Шмишека «Акцентуации характера у взрослых» и ЕРІ (методика Г. Айзенка). В исследовании участвовали 60 человек, при этом сравнивались результаты опытных тележурналистов, имеющих большой трудовой стаж, с результатами новичков без опыта работы. Исследование показало, что порядка 70 % тележурналистов обладают схожими индивидуально-психологическими характеристиками. Данный результат приводит к заключению о том, что индивидуально-психологические особенности личности имеют значение для выбора этой профессии. Результаты исследования можно использовать для проведения профориентации старших школьников и абитуриентов, подбора творческого персонала на телеканалах, психологической работы с журналистами (помощь в преодолении стресса, формирование успешной копинг-стратегии, профилактика эмоционального выгорания).

**Ключевые слова:** личность, характер, акцентуация, темперамент, стресс.

Психологические особенности человека давно стали предметом исследования в психологии [1]. Их разнообразие и сочетание делают каждую личность уникальной. В то же время люди со схожими чертами могут притягиваться и объединяться в рамках определенной профессии, поскольку их психологические особенности являются именно для этой конкретной специальности профессионально значимыми. Бывает и наоборот: под влиянием определенной деятельности и профессионального стресса одни черты характера человека заостряются, а другие сглаживаются. Какие психологические особенности приводят человека в профессию, а какие формируются под влиянием профессии — вот вопрос, представляющий серьезный интерес для психолога.

В этой связи интересным объектом для исследования свойств личности является профессия телевизионного журналиста. Эта специальность обладает множеством особенностей, которые неизбежно накладывают отпечаток на характер человека [6]. Быть тележурналистом — означает постоянно находиться в эпицентре всевозможных событий и уметь быстро в них ориентироваться, молниеносно принимая решения. Высокий темп работы, постоянный цейтнот — неотъемлемое условие деятельности в информационных программах на телевидении. Профессионал должен уметь вписываться во временные рамки, быть энергичным и подвижным.

Одной из важных особенностей профессии тележурналиста является постоянная и непрерывная коммуникация с коллегами, респондентами и героями телерепортажей. От профессионалов нередко можно услышать, что «телевидение — это прежде всего работа в команде». Поэтому развитые коммуникативные способности являются профессионально значимыми качествами.

Люди данной профессии постоянно сталкиваются с сильнейшими психологическими стрессами, что способствует ускоренному профессиональному выгоранию [2; 11].

Трудно обойти вниманием и такое явление, которое в быту называется звездной болезнью или испытанием честолобием [10]. Профессия журна-

листа относится к числу публичных, что со временем оказывает влияние на самооценку и уровень притязаний человека.

Изучение личностных особенностей тележурналистов — тема, которую профессиональные психологи незаслуженно обходят стороной. В то же время эта тема чрезвычайно актуальна, поскольку профессия тележурналиста является популярной и востребованной среди молодежи, тысячи юношей и девушек мечтают «вкусить все прелести репортерской работы», подчас не понимая, каких личностных качеств требует данная профессия и к каким психологическим деформациям она может привести.

**Объектом** нашего исследования выступили психологические особенности личности тележурналиста, **целью** стало выявление психологических особенностей личности, преобладающих у телевизионных журналистов.

Мы предположили, что выбору профессии и успешности деятельности телевизионного журналиста способствуют определенные индивидуально-психологические особенности. Для проверки этой **гипотезы** мы использовали опросник Г. Шмишека «Акцентуации характера у взрослых» и личностный опросник ЕРІ (методика Г. Айзенка) [5].

Исследование личностных характеристик телевизионных корреспондентов проводилось в два этапа, каждый из которых занимал около двух месяцев. В исследовании приняли участие в общей сложности 60 человек — 20 мужчин и 40 женщин в возрасте от 18 до 42 лет. Первая часть заключалась в изучении индивидуально-психологических особенностей опытных телевизионных журналистов. На этом этапе в исследовании приняли участие сотрудники шести российских телеканалов, в общей сложности 30 человек: 16 мужчин и 14 женщин. Все жили и работали в Москве. К исследованию привлекались люди разного возраста, с различным стажем работы. Так, самому молодому испытуемому исполнилось 24 года, а самому старшему — 42. Все обследуемые журналисты имели стаж работы в профессии более года. Так, 7 человек работали корреспондентами от года до 5 лет, 12 человек — от 6 до 10 лет, 7 человек имели стаж работы свыше 10 лет, 3 человека — свыше 20 лет.

Испытуемым были предложены два опросника и короткая анкета для персональных данных. При этом часть людей получила анкеты в напечатанном виде на листах А4, а остальные — в виде электронного документа, отправленного электронной почтой. Всем журналистам были разъяснены цели и задачи исследования, а также правила заполнения тестов. Каждый откликнулся на предложение с энтузиазмом, многие выражали большую заинтересованность в получении результатов теста.

После подведения итогов каждый испытуемый получил собственный протокол с анализом и интерпретацией результатов. При этом всем было предложено высказать свое мнение относительно полученных результатов. Только двое выразили свое несогласие с результатами исследования, все остальные полностью признали правильность выводов, отметив, что

черты их характера и особенности личности описаны чрезвычайно точно. Многие журналисты, признав тему исследования интересной и актуальной, изъявили желание принять участие в следующих тестированиях или экспериментах.

Полученные по итогам тестирования результаты можно представить в виде трех таблиц, в которых первая колонка — характеристика личности, вторая — количество испытуемых, у которых она выявлена. Следует иметь в виду, что если характеристики в таблицах 1 и 2 являются взаимоисключаемыми (нельзя быть одновременно холериком и флегматиком), то в таблице 3, напротив, каждый испытуемый может одновременно обладать различными набором черт.

Полученные сведения о характере и темпераменте опытных корреспондентов сравнивались с данными новичков. Для этого было отобрано 30 испытуемых, которые только собирались стать телевизионными журналистами либо делали первые шаги в профессии. Испытуемые — студенты факультетов журналистики восьми российских университетов — Москвы, Санкт-Петербурга, Самары и Магнитогорска, одна девушка уже окончила вуз, еще одна училась в университете Сиднея (Австралия). У 21 человека не было опыта работы в должности телевизионного корреспондента, 5 человек имели стаж от 1 до 8 месяцев, 4 человека работали около года. Возраст испытуемых был от 18 до 25 лет, среди них 26 девушек и 4 юноши. Неравномерность выборки по половому признаку объясняется резким уменьшением в последние годы количества абитуриентов-юношей, поступающих на факультеты журналистики по всей стране. Учитывая, что в каждой студенческой группе обучается не более 2–3 юношей, мы считаем данную выборку надежной.

Таблица 1

#### Распределение по типу направленности личности

Направленность личности	Опытные тележурналисты (количество человек)	Начинающие тележурналисты (количество человек)
Экстраверт	25	25
Интроверт	5	5

Таблица 2

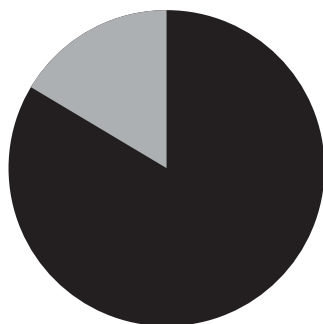
#### Распределение по типу темперамента

Темперамент	Опытные тележурналисты (количество человек)	Начинающие тележурналисты (количество человек)
Холерик	16	17
Сангвиник	9	8
Флегматик	3	5
Меланхолик	2	0

## Распределение по акцентуациям характера

Акцентуация	Опытные тележурналисты (количество человек)	Начинающие тележурналисты (количество человек)
Гипертимность	18	21
Демонстративность	17	20
Эмотивность	14	9
Циклотимность	14	12
Экзальтированность	9	6
Педантичность	4	0
Застревание	4	3
Тревожность	2	1
Возбудимость	1	2

Полученные результаты для наглядности представлены в виде диаграмм и гистограмм, на которых можно сравнить те характеристики, которые были выявлены в обеих группах испытуемых. Определенные выводы можно сделать, анализируя **диаграмму 1**, которая отражает направленность личности по типологии Юнга. Она сформирована по результатам теста Айзенка путем суммирования количества сангвиников и холериков (экстраверты), а также флегматиков и меланхоликов (интроверты). Результаты показывают, что подавляющее большинство испытуемых — 25 человек — обладают экстравертивным типом личности. Их активность определяется фактами, получаемыми из окружающего мира. Они испытывают интерес к внешним объектам, из них черпают энергию, которая, в свою очередь, также направляется в окружающий мир [7]. Экстраверты общительны, эмоциональны, подвижны, они нуждаются во внимании, поддержке и одобрении, говоря проще, нуждаются в других людях. Лишь 5 испытуемых продемонстрировали интровертивные наклонности, что характеризует их как людей, ориентированных в большей степени на свой внутренний мир.

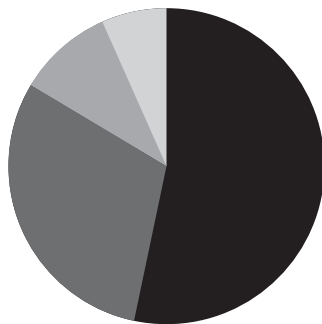


■ Экстраверт      ■ Интроверт

**Диаграмма 1. Направленность личности (профессионалы)**



Такие результаты подтверждают выдвинутую гипотезу. Журналист проводит большую часть времени, общаясь с людьми — экспертами, наблюдателями и коллегами. Для его работы необходимы не только навыки общения, но и искренний интерес к окружающим людям, который как раз и присутствует у большинства экстравертов.

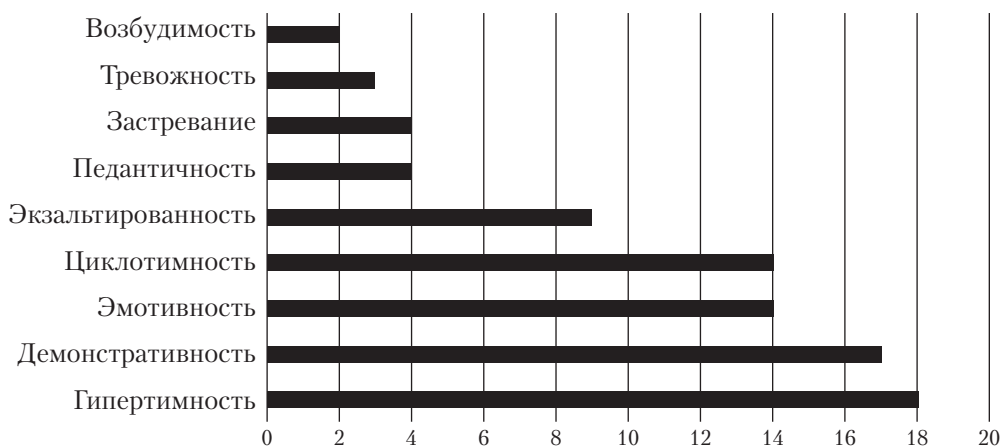


■ Холерик ■ Сангвиник ■ Флегматик ■ Меланхолик

### ***Диаграмма 2. Темперамент (профессионалы)***

Анализируя **диаграмму 2**, можно наблюдать большой разброс результатов, но и тут прослеживается определенная тенденция. Более половины испытуемых являются холериками. Данному типу темперамента свойственна энергичность, импульсивность, впечатлительность, повышенная скорость реакции, зачастую — неуравновешенность [8]. Примерно треть испытуемых — 9 человек — обладают сангвиническим темпераментом. Они так же общительны и активны, но при этом более уравновешенны и не склонны к эмоциональным порывам. Лишь каждый десятый журналист, согласно проведенному исследованию, является флегматиком. Этому темпераменту свойственно спокойное, ровное настроение, замедленные скорость реакции и время протекания психических процессов. Эти люди не слишком общительны, предпочитают больше времени проводить наедине с собой и собственными размышлениями [7]. Только два человека были по результатам тестирования отнесены к меланхоликам. Их отличает слабый тип нервной системы, медлительность, замкнутость и повышенная эмоциональность.

**Гистограмма 1** характеризует результаты исследования акцентуаций характера телевизионных журналистов. Необходимо отметить, что у каждого испытуемого было выявлено от одной до шести доминирующих черт личности. Так, у 2 человек обнаружена одна акцентуация, у 8 человек — две, у 15 — три, у 4 — четыре и у 1 — шесть. Из этого можно сделать вывод, что наиболее часто встречающийся вариант — это три акцентуированных черты у одного человека.



**Гистограмма 1. Акцентуации характера (профессионалы)**

У 18 человек из 30 преобладает гипертимная акцентуация личности. Их отличает преимущественно хорошее настроение, оптимистичный взгляд на жизнь и окружающих людей. Они легки на подъем, активны и жизнерадостны, умеют заражать других своим энтузиазмом. В то же время им свойственна легкомысленность, недооценка значимости социальных норм [7].

У 17 человек преобладает демонстративная акцентуация. Они постоянно стремятся быть в центре внимания, причем способны привлекать это внимание любыми способами. Эти люди артистичны, эмоциональны и общительны, а порой капризны и неуравновешенны.

14 человек продемонстрировали эмотивную акцентуацию. Их отличает богатый внутренний мир, способность тонко чувствовать и понимать окружающих людей. Они эмоционально реагируют на происходящие события, способны принимать близко к сердцу чужие проблемы и переживания.

14 человек обнаружили циклотимность — склонность к периодическим сменам настроения, иногда без видимой на то причины. Им свойственны перепады — от эйфории до депрессии и порой бурная реакция на происходящее [7].

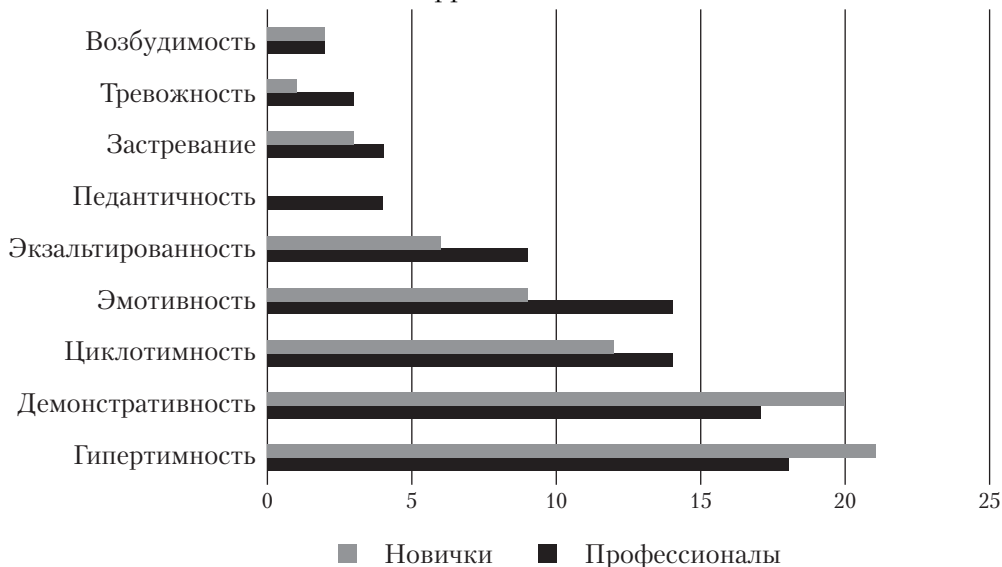
Другие типы акцентуаций выражены слабо. Можно сделать вывод, что такие характеристики, как возбудимость, тревожность и прочие, встречаются у телевизионных корреспондентов крайне редко.

Можно обозначить четыре типа акцентуаций, которые встречаются у большинства испытуемых: **гипертимность, демонстративность, эмотивность и циклотимность.**

Результаты исследования также подтверждают выдвинутую гипотезу о тех требованиях, которые предъявляет к соискателям профессия телекорреспондента. Единственным сюрпризом стала выявленная почти у половины испытуемых такая акцентуация в характере, как **эмотивность**. Телевизионный журналист регулярно оказывается в центре событий, которые способны нанести любому здоровому человеку психологическую травму или как минимум вызвать стресс [3]. Многие участники нашего исследования работали в горя-

чих точках, наблюдали за антитеррористическими операциями на Дубровке («Норд-Ост») и в Беслане, были свидетелями беспорядков в Киеве, делали репортажи об авариях самолетов, видели искалеченных и погибших людей. Все эти события неизменно вызывают у человека защитную реакцию, которая заключается в образовании «эмоционального панциря» и выработанном годами умении не пускать в сердце боль и страдания других людей. Любой профессионал, работающий на телевидении, с уверенностью скажет, что эмоциональная дистанцированность журналиста может поспорить с таковой у врачей. Именно поэтому выявленная эмотивная акцентуация вызывает удивление. Несмотря на все психотравмирующие факторы работы, каждый второй испытуемый проявляет такие качества, как отзывчивость, способность к сопереживанию, равнодушие и участие. Это коренным образом расходится с образом журналиста, который присутствует в сознании большинства обывателей, а также с представлениями многих корреспондентов о самих себе.

**Гистограмма 2** отражает изменение характера профессионалов по сравнению с новичками. Отклонения по каждой акцентуации составляют 6–10 %. Интерес представляет такая акцентуация характера индивидов, как **эмотивность**. Она выявляется в первой группе опытных корреспондентов на 17 % чаще, чем у новичков. Можно предположить, что именно эта черта характера формируется под влиянием профессиональной деятельности журналиста. В личной беседе большинство опытных корреспондентов говорили, что им кажется, что они перестали чувствовать и сопереживать. Но результаты исследования говорят об обратном. Главное существенное отличие первой группы от второй — это как раз усиление эмотивности в процессе трудовой деятельности телевизионного корреспондента.



**Гистограмма 2.** Акцентуации характера профессионалов и новичков

Можно предположить, что в процессе трудовой деятельности телекорреспондента наблюдается тенденция к небольшому ослаблению некоторых акцентуаций. Окончательный вывод можно будет сделать, сравнив более поздние результаты новичков, когда они уже проработают несколько лет тележурналистами.

**Выводы.** Результаты эмпирического исследования позволяют определить преобладающие индивидуально-психологические особенности телевизионного корреспондента. Это человек с сильным темпераментом, преимущественно холерик, реже сангвиник. Его характеризует высокая скорость протекания психических процессов, быстрая реакция, отличная работоспособность и повышенная эмоциональность. Он общителен, ориентирован на окружающий мир и других людей, заинтересован в их мнении и оценке. Легко переключается с одного вида деятельности на другой, стремится к частой смене впечатлений. Большую часть времени пребывает в прекрасном настроении, отличается завидным энтузиазмом и оптимизмом. Тем не менее склонен к определенным перепадам, когда бодрость и хороший настрой могут смениться апатией и недовольством. Корреспондент стремится всегда быть в центре внимания своих друзей, коллег и даже незнакомых людей. Способен на эффектные поступки, порой даже выходящие за рамки приличий. Нуждается в одобрении и восхищении, но вполне способен довольствоваться и негативной оценкой своих действий — для него это лучше, чем равнодушие. Хорошо разбирается в людях, способен понимать и чувствовать их переживания и сам склонен к эмоциональному восприятию происходящих событий.

Вторая группа испытуемых (новичков в журналистике) показала незначительные отклонения показателей от показателей первой группы, количество людей с экстравертивным типом личности и акцентуациями «демонстративность» и «гипертимность» в обеих группах приблизительно одинаковое.

Единственное исключение составляет такая акцентуация характера индивидумов, как эмотивность. Она выявляется в первой группе опытных корреспондентов чаще, чем у новичков. Можно предположить, что именно эта черта характера формируется под влиянием профессиональной деятельности журналиста.

Подводя итоги, необходимо также отметить, что полученные показатели акцентуаций характера и темперамента по шкале Айзенка находятся в пределах нормы, допустимой для психологически здоровых и уравновешенных людей. Так, у подавляющего большинства испытуемых полученные средние баллы по опроснику Шмишека — 18, 20, 21 — означают четко прослеживаемую акцентуацию, которая при этом очень далека от патологии характера. Аналогичную картину можно наблюдать и при исследовании показателей экстраверсии и невротизма, являющихся составляющими «круга Айзенка», по которым выявляется темперамент. Все показатели близки к средним, полярные значения практически отсутствуют (нет ни одного невротичного холерика и пр.). Несмотря на все сложности профессии, о которых было не раз

упомянуто, абсолютное большинство телевизионных журналистов являются гармоничными, психически уравновешенными людьми, не испытывающими проблем в адаптации, взаимоотношениях с окружающими и с самими собой. В связи с этим возникает вопрос: «Как тележурналистам, работающим в стрессогенных ситуациях, удастся сохранять внутриличностную гармонию и успешно преодолевать влияние профессионального стресса?»

### **Заключение**

Анализ результатов исследования позволяет нам сделать вывод, что гипотеза, заявленная в начале исследования, подтвердилась. Большинство телевизионных журналистов, как опытных, так и новичков (порядка 70 %), обладают схожими индивидуально-психологическими характеристиками. При этом профессиональная деятельность оказывает (правда, малозначительный) эффект на характер журналиста, за исключением эмотивной акцентуации, которая предположительно формируется или усиливается в процессе деятельности тележурналиста.

Данный результат приводит к заключению, что индивидуально-психологические особенности личности служат определяющим фактором в выборе данной профессии. А поскольку работа тележурналиста позволяет в полной мере реализовать те или иные акцентуации, то это способствует сохранению особенностей личности и преодолению деструктивных воздействий профессионального стресса, сохранению и усилению у многих корреспондентов отзывчивости, чувствительности и искреннего интереса к окружающим людям и говорит о том, что именно эти индивидуально-психологические особенности способствуют успешному совладающему поведению тележурналистов в стрессогенных и психотравмирующих ситуациях.

Нам удалось выявить преобладающие индивидуально-психологические черты у тележурналистов: холерический и сангвинический темпераменты, гипертимная, демонстративная и эмотивная акцентуации. Эти данные можно использовать:

- 1) для проведения профориентации старших школьников и абитуриентов, которые выбирают будущую профессию;
- 2) отбора сотрудников, претендующих на должность журналиста;
- 3) психологической работы с действующими журналистами (помощь в преодолении стресса, формирование успешной копинг-стратегии, профилактика эмоционального выгорания).

Полученные результаты ставят перед нами новые вопросы. Так, представляется интересным проанализировать индивидуально-психологические свойства тележурналистов с помощью других критериев и методов для того, чтобы выявить новые особенности и закономерности: например, влияние индивидуально-психологических особенностей тележурналистов на эффективность совладающего поведения. Кроме того, данное исследование проводилось в течение одного года, и такой короткий срок не позволял нам воспользоваться иным методом, кроме поперечных срезов (поскольку за год

сложно рассчитывать на какое-то существенное изменение характера, проводить лонгитюд просто не имело смысла). Однако через три-четыре года испытуемые второй группы закончат обучение и начнут работать по специальности. Любопытно будет проанализировать, как изменится их характер в результате трудовой деятельности (какие акцентуации заострятся, а какие, наоборот, сгладятся), и сравнить эти данные с уже имеющимися результатами исследования.

Интересным вариантом дальнейшей работы является также исследование эмотивной акцентуации, которая предположительно заострится в процессе трудовой деятельности телевизионного журналиста. Не исключено, что эмотивность является не просто «побочным эффектом» работы, а профессионально значимым качеством. Постоянно контактируя с людьми, телевизионный журналист учится лучше понимать их мысли и чувства, а также считывать настроение и предугадывать реакцию на те или иные слова и вопросы. Все это является необходимым условием успешной деятельности телевизионного корреспондента, поэтому специалист год за годом оттачивает эти навыки, развивая собственную эмотивность.

Интересно было бы изучить индивидуально-психологические характеристики людей, которые преждевременно закончили карьеру телевизионных журналистов (например, сделали это до достижения 30 лет), и проанализировать, насколько была развита у этих людей эмотивность и какие еще черты характера отличают данных специалистов от людей, продолжающих работать по профессии.

Актуальной проблемой на сегодняшний день является гендерное распределение внутри профессии. На протяжении десятков лет работа журналиста считалась преимущественно мужской. И то, что она постепенно «меняет пол», не может не сказаться на психологической атмосфере внутри творческих коллективов и на восприятии образа журналиста зрительской аудиторией.

Полученные в результате будущих исследований данные помогут лучше понять индивидуально-психологические свойства личности телевизионного корреспондента и установить причинно-следственные связи между наличием тех или иных качеств и профессиональной успешностью.

The article presents the results of the study of character and temperament of the television journalists who live and work in Russia. The study was carried out by testing on G. Shmishek's Character accentuation in adults questionnaires and the EPI (G. Eysenck's technique). The study involved 60 people, while comparing the results of experienced TV journalists with a long record of service, with the results of newcomers with no work experience. The study shows that about 70% of TV journalists have similar individual psychological characteristics. This result leads to the conclusion that the individual psychological characteristics of the individual matter to the choice of this profession. The results of the research can be used to conduct vocational guidance for senior schoolchildren and college entrants, selection of creative staff on TV channels, psychological work with journalists (help in overcoming stress, forming a successful coping strategy, preventing emotional burnout).

**Keywords:** personality, character, accentuation, temperament, stress.

## Список литературы

1. *Абдурахманов Р. А.* История психологии: идеи, концепции, направления / Р. А. Абдурахманов. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008.
2. *Азарнов Н. Н.* Безопасность личности в системе социального взаимодействия / Н. Н. Азарнов // Психология безопасности в современном мире: материалы международного симпозиума (Екатеринбург, 22 апреля 2010 г.). — Екатеринбург, 2010. — С. 55–59.
3. *Гананольский М.* Кисло-сладкая журналистика / М. Гананольский. — М. : АСТ ; Зебра Е, 2009. — 34 с.
4. *Занковский А. Н.* Организационная психология : учеб. пособие для вузов по специальности «организационная психология» / А. Н. Занковский. — М. : Флинта ; Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2000. — 558 с.
5. *Истратова О. Н.* Психодиагностика. Личностные и профессиональные качества / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. — Ростов н/Д : Феникс, 2012. — 91 с.
6. *Кузнецов Г. В.* Телевизионная журналистика / Г. В. Кузнецов, В. Л. Цвик, А. Я. Юровский. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. — 222 с.
7. *Леонгард К.* Акцентуированные личности / К. Леонгард. — Киев : Вища школа, 1989. — 116 с.
8. *Маклаков А. Г.* Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. — СПб. : Питер, 2008. — 567 с.
9. *Райгородский Д. Я.* Психология и психоанализ характеров. Хрестоматия по психологии и типологии характеров / Д. Я. Райгородский. — Изд. 5-е, доп. — Самара : Бахрах-М, 2009. — 432 с.
10. *Свитич Л. Г.* Введение в специальность: профессия журналист : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Г. Свитич. — М. : Аспект-Пресс, 2011. — 78 с.
11. *Феоктистова С. В.* Психологические условия профилактики профессионального стресса у сотрудников коммерческой организации / С. В. Феоктистова. В сб.: 8-й Международный междисциплинарный конгресс «Нейронаука для медицины и психологии». — М., 2012. — С. 414–415.

***С. П. Иванов, А. С. Соколовский***

### **Индивидуализация психологического и педагогического сопровождения адаптации студентов вуза с учетом личностного компонента адаптивности**

В статье раскрывается особенность индивидуализации сопровождения психологами и педагогами адаптации студентов к обучению в высшей школе. Показана необходимость объективного определения адаптивности студентов с разными профилями межполушарной асимметрии (МПА). С учетом индивидуально-типологических особенностей и соотношения активности в адаптации к новой среде развития, самореализации получают обоснование основные варианты дезадаптации студентов с разными профилями МПА. Предлагается модель индивидуально-ориентированного психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов.

**Ключевые слова:** адаптация, адаптивность, межполушарная асимметрия, индивидуальность, профессиональное обучение, психологическое и педагогическое сопровождение студентов высшей школы.

Преобразования на разных уровнях сложно структурированной системы современного образования связаны с поиском путей и средств решения задачи подготовки конкурентоспособных специалистов, способных осознанно отнестись к развитию своего потенциала на всей дистанции про-

фессиональной самореализации, продуктивно решать встающие перед изменяющимся обществом проблемы, обеспечивать устойчивость развития актуально-потенциальных ресурсов направленного к будущему формирования производительных сил Человека [1; 7; 13; 19]. Новые реалии общественного развития определяют возросшую значимость индивидуализации образовательной деятельности высшей школы, что необходимо требует в построении профессионализации студентов более точно учитывать особенности их личностного и профессионального становления на всех этапах освоения будущей профессии. В связи с этим требованием нашего времени актуализируется поиск средств объективной оценки индивидуально-типологических особенностей личности студента, характеристик его адаптации к обучению в вузе, специфики совладания с кризисами профессионализации (по Э. Ф. Зееру) [13]. Отсюда многими вузами РФ особое значение придается оптимизации психологического и педагогического сопровождения целостного развития современного студента в новой для него среде [16], условия которой должны максимально обеспечить его высокие индивидуальные достижения в освоении и развитии профессиональной компетентности.

Мы считаем, что для оптимизации многих сторон личностного и профессионального становления в вузе современной студенческой молодежи следует учитывать постоянно выявляемые в практике педагогического взаимодействия индивидуально-типологические различия в адаптации [6; 9; 16], свойственные студентам с разными профилями МПА, с разными потенциалами адаптивности в силу своеобразия уровня сплава формируемых ими индивидуально-типологических особенностей [11; 12; 14; 20].

В связи с этим мы полагаем, что в объективной оценке адаптации студента требуется учитывать особенности организации индивидуального профиля МПА относительно вариации некоторых психических функций [9; 14], так как этот фактор может существенно определять в общей системе условий специфику широкого набора индивидуальных психологических параметров человека [18; 22; 27], преобразующего свои силы в новой для него системе внешних и личных, изменяемых в смыслоценностном определении обучающимся «для себя», требований [25]. Формулируя данное требование как позицию, мы исходим из многих глубоких исследований, авторами которых доказано, что профиль МПА как фактор, разделяющий людей на правшей и левшей, определяет широкий круг индивидуальных психологических особенностей обучающихся. Функциональная неравнозначность полушарий подразумевает большую степень активации одного полушария и соответствующее функциональное подавление другого в когнитивных процессах, и наоборот. Так, левое полушарие мозга человека функционально специализируется на выполнении вербальных символических, правое — пространственных, образных задач [2]. По мнению



многих авторов [2; 4; 11], данная индивидуальная особенность влияет на эмоциональное восприятие картины образов, событий, характер реагирования и поведения.

В настоящей работе мы приводим часть результатов исследования, в котором изучались как индивидуально-личностные особенности студентов (см. подробнее: Ю. В. Балашова [5], Т. В. Евтух [12], В. Н. Машков [15]) с разными профилями МПА, так и специфика проявления ими адаптивных и дезадаптивных черт в рамках индивидуального процесса адаптации к обучению в вузе [3; 6; 7; 14].

Основные этапы исследования проведены на базе Смоленского государственного университета. Выборка, в связи с задачей изучения адаптации обучающихся, влияющей на разрешение кризисов профессионализации, включала 180 студентов 1, 2, 3-го курсов. Из них 154 человека — правши (85 %) и 26 (15 %) — левши.

В исследовании применялся комплекс методик: индивидуально-типологический опросник (ИТО) и методика цветовых выборов (МЦВ) Л. Н. Собчик, тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантлеев) [23; 26], разработанная нами анкета «Адаптивность». Анкета включает набор утверждений (всего 42), позволяющих испытуемому оценить по интервальной шкале важные для понимания адаптивности различные аспекты студенческой жизни. Иными словами, наряду с качественным подходом в разработке анкеты мы предусмотрели возможность определить в понимании студентами вуза новой ситуации развития ряд условий адаптации, отраженных в индивидуальной оценке. Такими являлись: 1) осознание и принятие личной значимости профессионального выбора и его соответствия потенциалу личности; 2) осознание себя частью нового коллектива, интеграция; 3) сформированность познавательной мотивации; 4) принятие социальных ожиданий; 5) активность в освоении новой окружающей среды; 6) активное взаимодействие с группой; 7) осознание нового уровня ответственности, обязанностей; 8) формирование единства разнообразия способов реализации интереса к будущей профессии; 9) сформированность определенной базы стратегий совладающего поведения; 10) способность контролировать свои негативные эмоции и переживания.

Комплекс используемых методик также включал модифицированный тест, разработанный на базе методики словесно-цветовой интерференции Струпа, на выбор которой повлияли работы Г. Э. Бреслава [8], Э. Т. Дорофеева [10], Н. Н. Николаенко [18]. Он реализован нами в программном комплексе. Алгоритм тестирования в данном комплексе представляет собой систему последовательно предъявляемых испытуемому стимулов в виде слов, обозначающих четыре основных цвета — красный, желтый, синий и зеленый. Как и в классическом варианте теста Струпа, слова-стимулы предъявляются в двух видах: 1) с использованием черного цвета

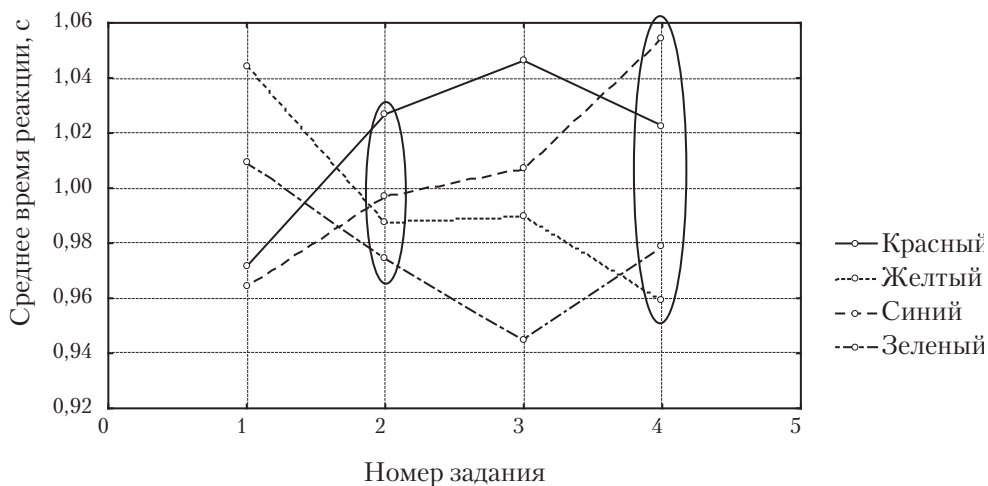
в предъявлении всех слов; 2) с использованием приема несоответствия значения предъявляемого слова и его цветового представления на экране. В первом варианте задания испытуемому предлагается как можно быстрее найти цвет на палитре, соответствующий лексическому значению предъявляемого стимула. Во втором варианте задания испытуемый, игнорируя лексическое значение слова (стимула), должен найти на палитре цвет шрифта, которым оно написано.

В анализе полученных с применением приведенного выше комплекса методик данных удалось установить довольно значимые различия в картине цветовосприятия право- и леворуких студентов, которые в их соотношении с другими результатами могут, как мы считаем, учитываться в оценке стрессоустойчивости и адаптивности.

Так, в оценке различий результатов тестирования студентов, указавших в беседах с ними на определенные трудности в адаптации к вузу, достоверно выявлено влияние характеристик активности, приспособления, тревоги, стремления к разрядке, стабильности, комфорту на реакции на зеленый и красный цвета стимульного материала.

При предъявлении стимульного материала методики Струпа в одной, выделенной позднее условно как первая, группе студентов зафиксирована более замедленная реакция на зеленый цвет и в то же время — ускоренная реакция на красный. В другой группе студентов (условно — вторая группа, в которую по результатам преимущественно вошли студенты-левши и которая в то же время включала и незначительное число студентов с другим профилем МПА — правой) в распределении реакций выявлена несколько иная картина.

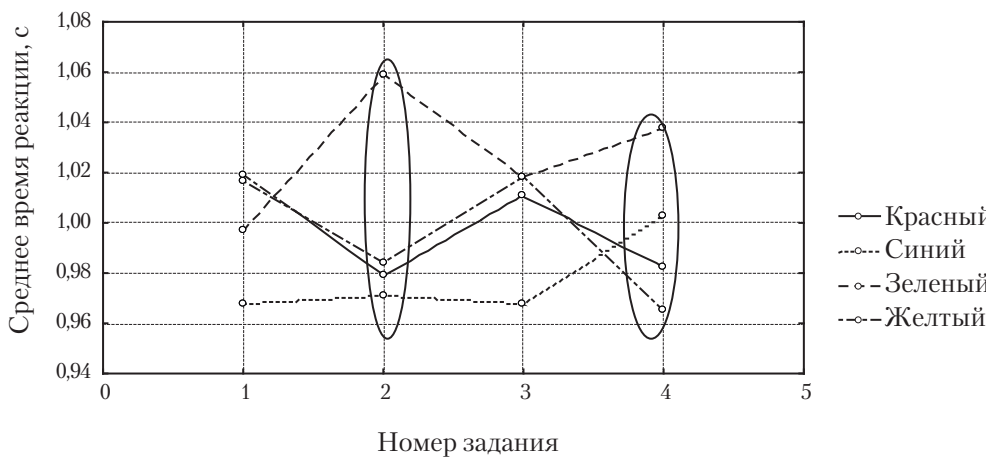
При этом, как оказалось в сопоставлении с результатами тестирования по методике МЦВ, для студентов с разными профилями МПА замеченная нами дифференциация более жестко взаимосвязана со специфичными факторами: левши менее эмоционально стабильны, их внимание при работе с пробами более распределено, они также более ранимы и, как думаем, в силу этих характеристик они менее активны в установлении социальных контактов, чем правши. Они же более интровертированы. Оказалось также, что студентам-левшам свойственна гораздо большая, чем студентам-правшам, чувствительность к пробам с неожиданно изменяемым для испытуемого темпом предъявления стимулов, индуцирующим адаптивные стресс-реакции, тревожность. В связи с этими результатами мы предполагаем, что вышеприведенные специфичные факторы могут служить основанием снижения адаптивности, выбора этими студентами неверных спонтанных действий в условиях стресса, неадекватной оценки встречающихся на этапе адаптации к обучению в вузе трудностей (рис. 1 и 2).



**Рис. 1. Средние показатели времени реакции на цвета студентов-правшей**

**Примечание:**

- 1-е задание — ахроматический стимульный материал, статическое положение палитры;
- 2-е задание — ахроматический стимульный материал, динамическая палитра;
- 3-е задание — хроматический стимульный материал, статическое положение палитры;
- 4-е задание — хроматический стимул, динамическая палитра.



**Рис. 2. Средние показатели времени реакции на цвета студентов-левшей**

**Примечание:**

- 1-е задание — ахроматический стимульный материал, статическое положение палитры;
- 2-е задание — ахроматический стимульный материал, динамическая палитра;
- 3-е задание — хроматический стимульный материал, статическое положение палитры;
- 4-е задание — хроматический стимул, динамическая палитра.

Обобщенные в соответствии с изучаемыми компонентами адаптации результаты анкетирования позволили в дальнейшем уточнить особенности личностного компонента адаптации, увидеть различия в оценках «для себя» определенного ряда характеристик, в которых отражена адаптивность личности среди групп изучаемых право- и леворуких студентов (табл. 1).

Таблица 1

**Меры центральной тенденции и их различия  
по результатам анализа оценок личностного компонента адаптации  
первой и второй группами студентов**

Параметры	Группы				Значимость различий по t-критерию Стьюдента
	леворукие		праворукие		
	М <sub>лев.</sub>	δ <sub>лев.</sub>	М <sub>прав.</sub>	δ <sub>прав.</sub>	
Принятие личностной значимости профессионального выбора	10,65	1,69	9,58	3,02	Значимы
Осознание себя частью нового коллектива	9,41	2,99	11,19	3,30	Значимы
Активность в освоении новой окружающей среды	7,96	3,30	9,53	3,81	Значимы
Осознание нового уровня ответственности, обязанностей	12,47	1,42	12,31	2,24	Не значимы
Принятие социальных ожиданий	10,94	1,89	10,58	3,55	Не значимы
Способность контролировать свои негативные эмоции и переживания	9,23	2,82	10,88	3,33	Значимы

Анализ итогов анкетирования и собеседования в двух изучаемых группах позволил также установить, что студенты-правши наиболее конвенциональны, внимательны к поступкам и мнениям других, изменяющимся условиям. При этом студенты-правши более склонны, чем студенты-левши, к доминированию среди сверстников, лидерству. Они же в большей степени, чем включенные во вторую группу студенты, готовы участвовать в социально ориентированной деятельности, изменять свои установки во взаимодействии с другими, в основном ориентируясь на ценности сверстников из ближайшего окружения. Анализ данных также показал, что студенты-левши более склонны в ориентировке опираться на свое индивидуальное отношение к профессиональному выбору, менее способны, чем студенты-правши, к контролю субъективно-глубоких переживаний.

Углубленный анализ всех полученных в изучении адаптации студентов с разными профилями МПА (правшей и левшей) данных (с подключением результатов работы двух групп с личностным опросником ИТО, проективной

методики МЦВ [6]) позволил, как считаем, вычленить в дифференциации ставящейся ими на первых этапах студенческой жизни индивидуальной позиции довольно важную сторону. Раскрывая ее, отметим: выбор разработанных Л. Н. Собчик методик определен в силу того, что опросник ИТО представляет собой метод диагностики личностных черт, основанный на теории ведущих тенденций. Результаты применения этого метода в диагностической практике показали значимую связь с возможностями проективной методики МЦВ выявлять не только ситуативно обусловленные реакции, но и устойчивые индивидуально-личностные свойства [23].

В корреляционном анализе результатов тестирования студентов по методике ИТО обнаружены значимые связи данных по шкалам «агрессивность» и «спонтанность» ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,05$ ). Такими же значимыми ( $p < 0,05$ ) по силе и направленности оказались взаимосвязи между шкалами «тревожность» и «интроверсия» ( $r = 0,41$ ); «тревожность» и «сензитивность» ( $r = 0,40$ ). В обсуждении выявленных внутригрупповых связей следует подчеркнуть поляризацию психологического содержания указанных шкал. Так, шкала «спонтанность», по Л. Н. Собчик, позволяет оценить такие черты личности, как необдуманность поступков, импульсивность, стремление к лидерству. В сочетании со шкалой «агрессивность», отражающей тенденцию к эгоцентризму за счет самореализации и самоутверждения, данная связь указывает на формируемый студентами гипертимный («сильный») тип поведения.

В свою очередь, связи данных шкалы «тревожность» с данными по шкалам «интроверсия» и «сензитивность» выявляют иные характеристики: гипостенический, малоподвижный тип регуляции поведения, для которого характерны проявления изученными студентами мнительности, боязливости, застенчивости, социальной пассивности, ранимости, конформности. Сочетание данных шкал отражает составные черты типологически «слабой» (гипотимной) личности [7].

Одним словом, в выборе средств адаптации изученным нами студентам свойственно актуализировать разные подсистемы личностных черт, определяющих (как внутренние условия) либо адаптивную, либо дезадаптивную стратегию поведения. Последняя, как ясно, препятствует полноценной интеграции обучающегося в вузе в новую среду развития. Этот вывод подтверждают наблюдения, собеседования, экспертные оценки преподавателей (32 чел.) и сокурсников (43 чел.).

Показательны в этой связи результаты факторного анализа данных (по методу главных компонент), в котором выявлены два фактора, значимых с нашей точки зрения для организации психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов к обучению в вузе, особенно тех, кто ситуативно или же устойчиво не справляется с задачами самореализации на этапах адаптации к новой среде формирования личностно-профессионального потенциала. Кратко представляя его результаты, важно отметить, что

в первый фактор «активность (в дезадаптации)» со значимыми *положительными* нагрузками вошли шкалы «спонтанность» (+ ,774) и «агрессивность» (+ ,773); со значимыми *отрицательными* нагрузками вошли шкалы «интроверсия» (– ,743) и «тревожность» (– ,631). Данный фактор при избыточной выраженности показателей указанных шкал (8–9 баллов) отражает склонность испытуемого к активному воздействию на среду, твердость внутренних убеждений и принципов в сочетании с неприятием контроля извне – неспособностью следовать нормам и правилам поведения, соблюдать субординацию. В ином случае, когда показатели данных шкал у испытуемого находятся в пределах нормы (3–5 баллов), он характеризуется тенденцией к самореализации, проявлению лидерских качеств, раскованности и предприимчивости.

Во второй фактор «пассивность (в дезадаптации)» со значимыми *положительными* нагрузками вошли шкалы «сензитивность» (+ ,605) и «эмотивность» (+ ,792). С отрицательными нагрузками в данный фактор вошли шкалы «спонтанность» (– ,201) и «ригидность» (– ,077).

Спектр нагрузок указанных параметров во втором факторе выпукло отражает специфику направленности действий личности – обращенность «на себя». Почвой для такой ориентировки служат ранимость, эмоциональная неустойчивость, конформность, избегание конфликтов, впечатлительность. Этот фактор (с учетом психологического содержания нагружающих его сложно взаимообуславливающих компонентов) выявляет избираемые изученными студентами способы защиты в тех ситуациях, которые воспринимаются ими как трудно преодолимые. В силу этого избыточная выраженность черт, входящих в виде шкал во второй фактор (> 7 баллов), будет отрицательно сказываться на способности студента к преодолению данных конфликтов, формируя общую дезадаптивную тенденцию. В то же время, в случае «условно нормальных» показателей по данным шкалам, студентам свойственны эмоциональная вовлеченность, ответственность и исполнительность, что сказывается положительно на характере учебного процесса, построении межличностных отношений с сокурсниками, преподавателями, другими людьми.

В целом полученные результаты достаточно убедительно выявляют дифференциацию формируемого студентами личностного основания выбора той или иной направленности действий, совокупность которых на этапах адаптации к обучению в вузе определяет особенности индивидуального преодоления трудных ситуаций (или же, наоборот, несовладания с ними). Как считаем, выявленные и приведенные выше констелляции индивидуальных характеристик у изученных студентов дают возможность объективно выделить основные типологические варианты дезадаптивности.

Первый типологический вариант определяется экспрессивным, стеничным реагированием, что специфично для человека, не способного: 1) идти на

компромисс; 2) гибко выстраивать поведение, адекватно учитывая социально выработанные нормы как лично значимые требования. Деадаптивный эффект также в немалой степени обуславливается импульсивностью поведения в сочетании с низкой подчиняемостью, небрежностью в выполнении внешних требований, агрессивной манерой самоутверждения вопреки интересам окружающих [23].

Второй типологический вариант деадаптивности связан с тем, что доминирующим является гипостенический тип регуляции, характеризующийся неспособностью к преодолению проблемных ситуаций, конфликтов за счет ранимости, эмоциональности, конформности. В констелляции изученных характеристик личности закономерно возникает своеобразный индивидуально-типологический «барьер», препятствующий формированию студентом субъектности, самореализации в учебной активности, в преобразуемых в новой социальной среде развития потенциала личности социальных взаимодействиях.

Обобщая полученные с применением приведенного выше комплекса методик данные, выделим основные стороны в дифференциации личностного компонента адаптации изученных студентов вуза с разными профилями МПА, играющего значительную роль в выборе той или иной стратегии самореализации в новой среде целостного развития. Как оказалось, студенты-левши склонны ориентироваться на свои внутренние установки, оценочные суждения и эмоции. Они выделяют занимаемую позицию и субъективную оценку своего «Я» в формировании отношения к будущей профессии. Эмоциональный самоконтроль и субъективное принятие социальных ожиданий являются для этой группы студентов важными условиями индивидуального построения взаимоотношений в вузе как в новой личностно-профессиональной среде развития. Выяснилось также, что левши более гибки в ситуациях совладания с ситуациями, которые оцениваются ими в качестве трудно преодолимых, но объективно не являются такими. Отсюда в этой группе студентов достаточно высок риск негативного влияния ослабленного эмоционального самоконтроля и случайного выбора спонтанных действий (как условий) на самореализацию в освоении профессионализма на этапах обучения в вузе.

Специфика адаптации студентов-правшей к обучению в вузе во многом определяется тем, что для них более характерна ориентация на ценности ближайшего окружения, прежде всего сокурсников. Эти студенты характеризуются активностью, самостоятельностью в самореализации. Студентам данной группы, согласно экспертным оценкам преподавателей, более, чем студентам-левшам, свойственна устойчивость интереса к будущей профессии, все отчетливее выявляющая свою роль в формировании осознанности принятия и реализации выбора профессии, росте достижений в освоении содержания предметов не только базовых, но и тех, *которые связаны с задачами специализации в профессиональной деятельности, дифференциацией*

*обучающихся в зависимости от индивидуального выбора цели профессионализации на жизненном пути.*

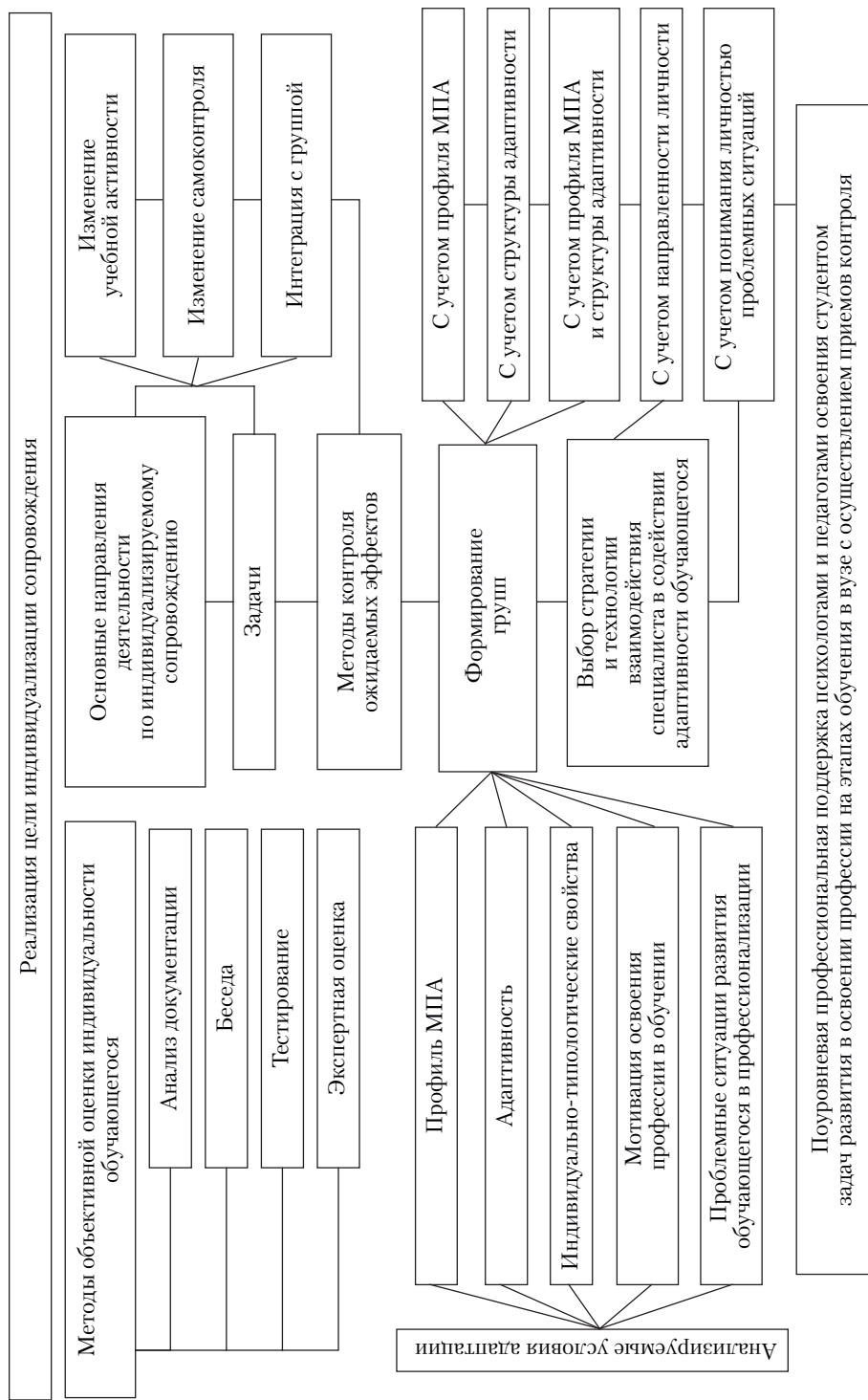
Именно влиянием новых, ставящихся студентами-правшами отношений в дифференцирующихся в зависимости от выбора специализации малых группах мы можем объяснить их переход от частных ситуативно обусловленных самооценок к общей, целостной самооценке, а также и особенности преобразований индивидуального отношения к себе, рост независимости от обыденных стереотипных взглядов на осваиваемую профессию.

Для понимания индивидуального своеобразия адаптации небезынтересны результаты сопоставления вышеприведенных характеристик с особенностями самоотношения (по В. В. Столину) изученных студентов вуза. Оказалось, что в зависимости от профиля МПА и особенностей осваиваемой ими будущей специальности адаптация/дезадаптация в изученных группах дополнительно окрашивается под влиянием комплекса характеристик: самоуважения, аутосимпатии, ожидаемого отношения других, самоинтереса, способных в различных своих сочетаниях (как дополнительный фактор адаптации) усиливать в сложных ситуациях проявления группоцентризма или же, наоборот, эгоцентризма.

Результаты представленного исследования послужили основой поиска средств усиления индивидуализации психолого-педагогических приемов работы с право- и леворукими студентами на первых этапах профессионализации в вузе. В связи с этой задачей в настоящее время апробируется разработанная нами программа сопровождения адаптации студентов вуза. В формировании программы учтены работы ученых [7; 13; 16; 19; 21; 25], определяющих принципы реализации задач сопровождения адаптации студентов к обучению в высшей школе. Основной задачей программы сопровождения адаптации студентов вуза, реализуемой на базе психолого-педагогического факультета Смоленского государственного университета, является более объективный учет психофизиологических особенностей право- и леворуких студентов, а также выявленных констелляций индивидуально-типологических свойств личности, компонентов самоотношения, под влиянием которых формируются основания индивидуальной профессиональной позиции на начальных этапах обучения профессии [13]. В связи с этим сопровождение психологами адаптации студентов включает диагностический этап, по результатам которого с учетом индивидуальных особенностей адаптации организуются коррекционные мероприятия, индивидуальные и групповые консультации, осуществляется оценка адаптивности обучающегося и затем в необходимых случаях ведется работа с группами дезадаптивных лиц (рис. 3).

В поуровневой организации психологического и педагогического сопровождения адаптации студентов к обучению в вузе мы также стремимся к целенаправленному развитию у обучающихся самостоятельности.





**Рис. 3. Модель начального этапа индивидуализированного сопровождения адаптации разных групп студентов вуза**

В нашей программе специалистами (психологами, педагогами) развертываются три основных направления консультативной, пропедевтической и коррекционной работы, содержание каждого из которых задается с опорой на результаты представленного в данной статье экспериментального исследования: 1) развитие общей учебной активности; 2) повышение уровня самоконтроля и 3) интеграция в новый коллектив. В развертывании данных направлений деятельности по сопровождению адаптации студентов вуза мы особо учитываем, что индивидуальный профиль межполушарной асимметрии, согласно О. О. Андронниковой, имеет свойство меняться в процессе онтогенеза, являясь продуктом биосоциальных механизмов [2]. Данный факт не только обуславливает значимость своего рода «интервальной по времени» уровневой оценки психологического статуса студентов в процессе адаптации, но и определяет необходимость постоянного уточнения приемов сопровождения, исходя из актуальных диагностических данных.

В целом мы полагаем, что описанный в статье подход к индивидуализации психологического и педагогического сопровождения адаптации студентов к обучению в вузе адекватно отвечает идеям, представленным в работах А. А. Реана [20], Э. Ф. Зеера [13], которые раскрывают особенности многоуровневого подхода к оценке и интерпретации индивидуальной структуры адаптивных и дезадаптивных черт студентов.

The article reveals the peculiarity of individualization of psychologists and teachers' support for the students' adaptation to higher education. It shows the necessity of adaptability objective determination at students with different profiles of interhemispheric asymmetry (ИНА). Taking into account individual and typological features and self-relationship, activity in adaptation to a new environment of development, self-realization, activity in self-realization the substantiation of the basic options for students' disadaptation with different ИНА profiles is obtained. A model of individually oriented psychological and pedagogical support of students' adaptation is proposed.

**Keywords:** adaptation, adaptability, interhemispheric asymmetry, identity, vocational education, psychological and pedagogical support of university students.

## Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 318 с.
2. *Андронникова О. О.* Функциональная асимметрия мозга и индивидуальные особенности человека / О. О. Андронникова, Л. К. Антропова : материалы 13-го Международного конгресса по приполярной медицине (Новосибирск, 12–16 июня 2006 г.). — Бюллетень СО РАМН. Приложение. — Новосибирск, 2006. — С. 12–13.
3. *Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 1. — С. 3–18.
4. *Ахвердова О. А.* Дифференциальная психология / О. А. Ахвердова, Н. Н. Волоскова, Т. В. Белых. — СПб. : Речь, 2008. — 168 с.
5. *Балашова Ю. В.* Развитие личностной и когнитивной сферы студентов / Ю. В. Балашова // Ярославский педагогический вестн. — 2009. — № 2. — С. 59–68.
6. *Болбукова С. В.* Психологические условия и факторы оптимизации социальной адаптации личности : дис. ... канд. психол. наук / С. В. Болбукова. — Новосибирск, 2006. — 155 с.

7. *Бондырева С. К.* Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному : учеб. пособие / С. К. Бондырева, А. А. Мурашов. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. — 382 с.
8. *Бреслав Г. Э.* Цветопсихология и цветолечение для всех / Г. Э. Бреслав. — СПб. : Б.&К., 2000. — 212 с.
9. *Волочков А. А.* Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности : дис. ... д-ра психол. наук / А. А. Волочков. — Пермь, 2002. — 416 с.
10. *Дорофеева Э. Т.* Сдвиги цветовой чувствительности как индикатор эмоциональных состояний / Э. Т. Дорофеева // Психические заболевания. — 1970. — № 6. — С. 319–326.
11. *Евтух Т. В.* Взаимосвязь разноуровневых свойств интегральной индивидуальности в группах с преобладанием правого и левого полушария / Т. В. Евтух, Е. А. Силина // Вестник ПГПУ. Серия 1, Психология. — 2003. — № 1. — С. 57–71.
12. *Евтух Т. В.* Взаимосвязь когнитивных стилей и личностных характеристик студентов / Т. В. Евтух, Н. Н. Турышева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2013. — № 10. — С. 100–101.
13. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. — 3-е изд., перераб. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008. — 480 с.
14. *Ильин Е. П.* Оптимальные состояния человека как психофизиологическая проблема / Е. П. Ильин // Психологический журнал. — 1981. — № 5. — С. 35–43.
15. *Машков В. Н.* Дифференциальная психология человека / В. Н. Машков. — СПб. : Питер, 2008. — 288 с.
16. *Молодцова Т. Д.* Диагностика адаптации студентов 1-го курса к требованиям вуза / Т. Д. Молодцова // Международный журнал экспериментального образования. — 2012. — № 5. — С. 13–17.
17. *Москвин В. А.* Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования / В. А. Москвин // Вопросы психологии. — 1988. — № 6. — С. 116–120.
18. *Николаенко Н. Н.* Взаимодействие полушарий мозга в процессе восприятия и обозначения цвета / Н. Н. Николаенко // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. — Л. : Наука, 1985. — С. 47–57.
19. *Петровский А. В.* Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М. : Академия, 2002. — 512 с.
20. *Реан А. А.* Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Н. Кудашев, А. А. Баранов. — М., 2008. — 480 с.
21. Репьёва Н. Г. Проблема адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / Н. Г. Репьёва // Психологический журнал ГОУ ВПО АлтГТУ им. И. И. Ползунова. — 2007. — № 7. — С. 275–277.
22. *Силина Е. А.* Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия : монография / Е. А. Силина, Т. В. Евтух. — Пермь : Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2004. — 136 с.
23. *Собчик Л. Н.* МЦВ — метод цветových выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера : практ. рук. / Л. Н. Собчик. — СПб. : Речь, 2001. — 100 с.
24. Социально-психологические риски в поликультурном профессиональном образовании : учеб.-метод. пособие / Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Н. Н. Бушмарина, Н. И. Клименко ; под общ. ред. Г. В. Безюлевой. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. — 188 с.
25. *Тумшайс О. С.* Субъектность в системе психологических условий личностно-профессионального развития студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук / О. С. Тумшайс. — Смоленск, 2006. — 212 с.
26. *Шмелёв А. Г.* Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелёв — СПб. : Речь, 2002. — 480 с.
27. *Эрдынеева К. Г., Попова Р. Э.* Функциональная асимметрия мозга как условие адаптации студента к учебной деятельности / К. Г. Эрдынеева, Р. Э. Попова // Успехи современного естествознания. — 2009. — № 1. — С. 64–67.

## **Чувство патриотизма и типы патриотического поведения в поляризованном обществе**

Предметом исследования, результаты которого описаны в статье, являются оценки людьми чувств патриотизма в условиях социальной поляризации общества. В статье на теоретическом и эмпирическом уровнях рассматривается проблема изучения высших социальных эмоций (чувств) и соответствующего им поведения. В исследовании на основе концепции групповой поляризации французского психолога С. Московиси была выдвинута гипотеза о том, что чувства в социальных условиях могут проявляться по-разному, что позволяет выявлять различные типы поведения, соответствующего той или иной высшей социальной эмоции (чувству). То есть каждая социальная эмоция (чувство) определяет несколько различающихся типов социального поведения. Это вызвано тем, что поведение подвержено влиянию социальных норм, соответствующих различным социальным условиям, в которых человек взаимодействует с другими людьми.

**Ключевые слова:** высшие социальные эмоции (чувства), чувство патриотизма, типы патриотического поведения, теория групповой поляризации, социальные представления, конформизм, психодиагностика.

В последние годы отечественных психологов все больше привлекают такие феномены, как высшие социальные эмоции, или чувства. К последним относят чувство патриотизма [4; 6; 7; 8; 11], долга [2; 9], национальной гордости [7], справедливости [3], доверия [5], субъективного благополучия [10], ответственности [9] и др.

В настоящее время исследования высших социальных эмоций многие психологи относят к такой отрасли науки, как психология нравственности [1; 11]. В этом случае высшие социальные эмоции (чувства) изучаются не только теоретически, что характерно для этики и философии, но и эмпирически, в частности в условиях психологических экспериментов.

Психологические исследования показывают, что чувства в социальных условиях могут проявляться по-разному, что позволяет выявлять различные типы соответствующего им поведения. В соответствии с рассматриваемой нами гипотезой социальная эмоция (чувство) может определять несколько различающихся типов социального поведения. Это вызвано тем, что поведение определяется социальными нормами, соответствующими различным социальным условиям. Данный феномен наиболее ярко проявляется в так называемом поляризованном обществе.

Поляризацию мнений в группе как социально-психологическую проблему ученые обсуждают с середины XX века. Как известно, наиболее четко она была сформулирована французским психологом С. Московиси и его учениками [12]. Постепенно сформировалась система научных представлений о причинах и динамике групповой поляризации, которая получила статус научной теории. Теория групповой поляризации актуальна в настоящее время для многих стран мира и для нашей страны в частности.

Следует отметить, что в истории философской мысли понятие патриотизма всегда вызывало неоднозначные суждения. Так, хорошо известны высказывания целого ряда мыслителей, литераторов и политических деятелей, которые полагали, что патриотизм является важнейшим условием развития любого государства, претендующего на какую-либо заметную роль в межнациональных отношениях.

Помимо теории групповой поляризации и теории социальных представлений, упомянутых нами ранее, французский психолог С. Московиси разработал также психологическую концепцию власти в социальной группе. Эту концепцию в научной психологической литературе принято называть теорией большинства и меньшинства. В соответствии с этой концепцией реальной властью в социальной группе (как малой, так и большой) всегда обладает меньшинство людей. Именно они реально управляют массами, полагает С. Московиси [12].

По мнению С. Московиси, развитие современного общества зависит от многих как политэкономических, так и психологических факторов. В частности, для некоторых стран Европы характерным оказалось развитие от демократического общества с большим количеством политических партий и течений к такому, где власть всегда принадлежит ограниченному меньшинству. И чем выше темпы социальной поляризации, тем быстрее меньшинству удастся сконцентрировать власть в своих руках [12]. Во многом этот процесс связан с содержанием и динамикой социальных представлений населения, которые существуют параллельно с научными представлениями, но в условиях авторитарной системы становятся преобладающими и доминируют в общественном сознании. Это создает условия, в которых высшие социальные эмоции (чувства) реализуются в разных типах поведения, что приводит в кризисных ситуациях к обострению отношений между людьми и способствует социальной поляризации общества.

Возникает явление, суть которого состоит в том, что, испытывая сходные эмоциональные переживания, люди абсолютно по-разному реализуют их в поступках. То же мы встречаем и при исследовании, например, чувства вины («виню себя или других»), сострадания («помогаю или не помогаю другому человеку, чтобы он взялся за ум»), чувства доверия, а также чувства гордости. Например, один человек гордится своими достижениями и публично высказывается о них, а другой скромно умалчивает.

Чувство патриотизма является этому ярким примером, что может быть зафиксировано при проведении эмпирических социально-психологических исследований. В частности, в процессе эмпирических исследований феномена патриотизма нами был сделан вывод о необходимости выделить как минимум три различных типа патриотического поведения, которые на эмоциональном уровне традиционно оцениваются

лишь по степени выраженности данного чувства, то есть однонаправленно. В исследовании были описаны идеологический, проблемный и конформный типы патриотического поведения [6].

С. Московиси в своей статье *Experiment and experience: An intermediate step from Sherif to Asch*, опубликованной в 1991 году, показывает, чем отличаются убеждения человека, возникающие вследствие социального влияния, от конформизма. По сути дела, С. Московиси раскрывает психологический механизм таких типов патриотического поведения, как идеологический и конформный [13]. Сравнивая известные социально-психологические эксперименты с автокинетическим эффектом и экспериментом С. Аша, где испытуемые оценивают отрезки разной длины, автор статьи показывает, как в условиях поляризованного общества формируется патриотическое поведение идеологического и конформного типов [8].

В соответствии с нашей моделью, основанной на работах С. Московиси, первый тип патриотизма (идеологический) формируется под воздействием политической рекламы и пропаганды в условиях сильного социального давления, а также в условиях информационной неопределенности, возникающей под воздействием обстоятельств или по воле самого субъекта. В результате складывается устойчивая, но по ряду предметных областей односторонне направленная картина мира. Во втором случае (конформный тип патриотизма) картина мира формируется под влиянием скрываемого индивидуализма и личных амбиций субъекта в процессе осознания того факта, что патриотизм как явление определяется чувством долга, которое у субъекта такого типа чаще всего не развито.

В свою очередь, третий, проблемный тип патриотического поведения формируется чаще всего в результате собственной аналитической работы человека и в наименьшей степени подвержен социальному влиянию, о котором говорил С. Московиси во многих своих работах и изучение которого он считал предметом социальной психологии [12; 13].

В отличие от слепого идеологического патриотизма, проблемный патриотизм объективно наиболее эффективен для общества, но очень часто критикуется властью, прежде всего на самых низших ее уровнях. Проблемный патриотизм неудобен и даже опасен для тех представителей исполнительной власти, которые в большей степени озабочены личными интересами, но сами часто склонны проявлять конформный тип патриотического поведения.

Выявление трех форм патриотического поведения позволяет задать вопрос о возможном переходе одной формы в другую. Гипотетически такие переходы вполне возможны. Можно, например, предположить, что патриотическое поведение идеологического типа может трансформироваться в конформное (и наоборот). Но вряд ли когда-либо эти типы поведения смогут принимать форму проблемного. Однако очевидно, что это предпо-

ложение требует эмпирической проверки и соответствующего теоретического анализа.

С этой целью нами был разработан психодиагностический опросник, в который были включены, например, такие вопросы, как «Понятие патриотизма для меня является очень важным», «С уверенностью могу сказать, что я патриот», «Многим, что имею, я обязан моей стране», «Меня раздражают люди, которые плохо говорят о стране, в которой я живу», и др. Были включены также вопросы, которые характеризуют отсутствие или очень низкий уровень патриотических чувств у респондента, в частности, «Мне безразлично, если за границей ругают мою страну», «Руководство любой страны, призывая к патриотизму, лишь манипулирует человеком», «Любить страну, в которой живешь, можно, если она тебя ценит» и аналогичные.

Опросник показал достаточно высокий уровень внутренней согласованности вопросов (альфа Кронбаха = 0,7). После уточнения и редактирования вопросов был проведен второй этап эмпирической проверки методики. Несмотря на то, что второй вариант опросника показал более низкую согласованность вопросов, его внешняя и дискриминантная валидность оказалась выше, что не менее важно для методики, применяемой в исследованиях, где изучаются социально (ценностно) неоднозначные явления [6].

На основе опросника было проведено эмпирическое исследование, в котором изучалась связь типов патриотического поведения с оценками произведений зарубежной культуры и искусства у молодых людей от 16 до 25 лет. В результате был обнаружен ряд закономерностей. Так, например, отечественную культуру и искусство лица с выделенными нами типами патриотического поведения оценивают по-разному. Соответственно и величина проявления эмоциональных впечатлений (патриотизм как чувство) при восприятии произведений отечественной культуры и искусства оказывается различной.

В исследовании приняли участие 288 студентов нескольких московских вузов в возрасте 18–24 лет (52 % — девушки, 48 % — юноши). В исследовании рассматривался ряд факторов, влияющих на формирование чувства патриотизма. В частности, выдвигалась рабочая гипотеза о том, что увлечение зарубежным искусством (музыкой, кино и др.) может негативно влиять на чувство патриотизма студентов. Испытуемым предлагался список из 57 зарубежных и отечественных художественных фильмов различных жанров периода 1957–1999 годов. Каждый фильм предлагалось оценить по шкале семантического дифференциала от –3 до +3. Поскольку проводилось корреляционное исследование, влияние факторов на изучаемый феномен рассматривалось как гипотеза. После заполнения опросника респонденты давали оценки современной зарубежной и отечественной популярной музыке и кинофильмам.

После обработки результатов были установлены положительные и значимые корреляции баллов опросника и оценок отечественных кинофильмов ( $r = 0,438$  при  $p < 0,01$ ), а также популярной музыки ( $r = 0,297$  при  $p < 0,01$ ). Значимых связей баллов опросника с оценками зарубежной популярной музыки и кинофильмов обнаружено не было.

По шкалам семантического дифференциала отечественный кинематограф чаще всего оценивался респондентами как «развивающий», «утонченный», «расслабляющий», «информативный» и «добрый». Зарубежный кинематограф оценивался как «захватывающий», «крутой», «увлекательный», «вдохновляющий» и «приятный», однако испытуемые часто оценивают его как «отупляющий» и «грубый».

В частности, наиболее высокие оценки дают произведениям отечественной культуры и искусства молодые люди с преобладанием идеологического типа патриотического поведения, в меньшей степени — лица с преобладанием проблемного типа и в наименьшей степени — те респонденты, которые при ответах на вопросы опросника демонстрируют конформный тип поведения. Наоборот, при оценке произведений зарубежной культуры и искусства наиболее низкие оценки предлагают респонденты с выраженным идеологическим типом патриотического поведения, средние — лица с проблемным типом и наивысшие — те респонденты, которые при заполнении опросника демонстрируют конформный тип.

### **Выводы**

1. В рамках психологического исследования целесообразно различать чувство патриотизма (высшую социальную эмоцию) и патриотическое поведение. При этом эмпирически могут быть выделены несколько типов патриотического поведения. Были выделены три типа патриотического поведения с условными названиями «идеологический», «проблемный» и «конформный».

2. Выявлена положительная корреляция баллов опросника для изучения патриотического поведения и оценок отечественных кинофильмов и отечественной популярной музыки у студентов ряда московских вузов. Значимых связей баллов опросника с оценками зарубежной популярной музыки и кинофильмов обнаружено не было.

3. Наиболее высокие оценки дают произведениям отечественной культуры и искусства молодые люди с преобладанием идеологического типа патриотического поведения, в меньшей степени — лица с преобладанием проблемного типа и в наименьшей степени — респонденты, которые демонстрируют конформный тип поведения. При оценке произведений зарубежной культуры и искусства наиболее низкие баллы выставляют респонденты с выраженным идеологическим типом патриотического поведения, средние — лица с проблемным типом и наивысшие — респонденты, которые демонстрируют конформный тип.



The subject of the study, the results of which are described in the article, are people's assessments of the feelings of patriotism in conditions of social polarization of the society. The article on theoretical and empirical levels considers the problem of studying higher social emotions (feelings) and behavior corresponding to them. The study on the basis of French psychologist S. Moscovici's concept of group polarization brings forward a hypothesis that feelings in social conditions can manifest themselves in different ways, which makes it possible to identify different types of behavior corresponding to a higher social emotion (feeling). That is, every social emotion (feeling) determines several different types of social behavior. This is due to the fact that behavior is subject to the influence of social standards that correspond to different social conditions in which a person interacts with other people.

**Keywords:** highest social emotions (feelings), feeling of patriotism, types of patriotic behavior, theory of group polarization, social representations, conformism, psychodiagnostics.

## Список литературы

1. *Воловикова М. И.* Нравственное становление человека: субъектный подход / М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский. — М. : Академический проект, 2000. — С. 235–259.
2. *Гагарина М. А.* Личностные факторы принятия решений в условиях задолженности / М. А. Гагарина // Актуальные проблемы социальной и экономической психологии: методология, теория, практика. Сборник научных статей. Вып. 3. — М. : Спутник+, 2015. — С. 11–19.
3. *Гулевич О. А.* Социальная психология справедливости / О. А. Гулевич. — М. : ИП РАН, 2011.
4. *Кольцова В. А.* Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе / В. А. Кольцова, В. А. Соснин // Психологический журнал. — 2005. — № 4. — С. 89–98.
5. *Купрейченко А. Б.* Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. — М. : ИП РАН, 2008.
6. *Лебедев А. Н.* Теоретические и методологические вопросы изучения патриотизма как социального чувства и социально ориентированного поведения [Электронный ресурс] / А. Н. Лебедев, О. В. Гордякова. // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. — 2016. — Т. 1. — № 1. — Режим доступа: <http://www.soc-ecnom-psychology.ru> (дата обращения: 20.12.2016).
7. *Лебедев А. Н.* Чувство национальной гордости и патриотизма как проблема исследовательской и практической психологии / А. Н. Лебедев // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. — М. : ИП РАН, 2015. — С. 556–571.
8. *Лебедев-Любимов А. Н.* Психология для экономистов / А. Н. Лебедев-Любимов. — М. : Юрайт, 2014.
9. *Мужичкова Ю. Е.* Зависимость факторов личной социальной ответственности от личностных характеристик / Ю. Е. Мужичкова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2015. — № 1. — С. 62–69.
10. *Хашенко В. А.* Психология экономического благополучия / В. А. Хашенко. — М. : ИП РАН, 2012.
11. *Юревич А. В.* Психологические аспекты патриотизма / А. В. Юревич // Прикладная юридическая психология. — 2016. — № 1 (34). — С. 5–20.
12. *Moscovici S., Zavalloni M.* The group as a polarizer of attitudes // Journal of Personality and Social Psychology. — 1969. — Vol. 12 (2). — P. 125–135.
13. *Moscovici S.* Experiment and experience: An intermediate step from Sherif to Asch // Journal for the Theory of Social Behavior. — 1991. — N. 21 (3). — P. 253–268.

## **Психологическое сопровождение младших школьников с различными проблемами в учебной деятельности и проявлениями школьной неуспешности**

В статье рассматриваются причины проблем в учебной деятельности и школьной неуспешности у младших школьников и способы их преодоления. В противовес симптоматическому подходу к организации психологической помощи детям с проявлениями школьной неуспешности автором разработана целостная система психолого-педагогического сопровождения таких детей. Главным методом психолого-педагогического сопровождения стала проектная форма обучения, сочетающаяся с консультативным методом, индивидуальными занятиями с детьми, совместными детско-родительскими занятиями по необходимости и постоянным мониторингом динамики изменения учебной деятельности и школьной невротизации. На основе классификации В. В. Лебединского была создана типология нарушений учебной деятельности у младших школьников и на ее основе расставлены акценты в процессе психолого-педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, младший школьный возраст, индивидуальные траектории развития учебной деятельности, несформированная, искаженная, поврежденная учебная деятельность, фактор нарушения, психолого-педагогическое сопровождение, проектная форма обучения.

Природа школьной неуспешности и проблем в учебной деятельности (УД) у младших школьников в психологическом плане различна и может быть рассмотрена в клинико-психологических традициях и по аналогии как вторичный дефект вследствие первичного дефекта, вызванного органическими, психологическими, психолого-педагогическими или социальными причинами, а также их сложным сочетанием. Количество учеников начальных классов со школьной неуспешностью все возрастает и составляет в последние годы от 30 до 60 %.

Значительное количество вариантов и способов психологического сопровождения детей с проявлениями школьной неуспешности связано с работой над той или иной причиной данных проблем: органическими, соматическими, генетическими, в широком смысле функциональными проблемами ребенка (Т. В. Ахутина, Е. Ю. Балашова, А. И. Захаров, Д. Н. Исаев, В. И. Лубовский, Ю. В. Микадзе, А. В. Семенович, А. С. Спиваковская, Т. Cavel, М. Nant и др.), проблемами психологического онтогенеза ребенка и невыстроенности необходимых психологических новообразований (произвольность, учебная мотивация, внутренняя позиция школьника и т. д.) (Н. И. Белопольская, Л. И. Божович, Н. И. Гуткина, Е. Е. Кравцова, А. К. Маркова, Н. Г. Салмина, Д. Б. Эльконин, S. Neven и др.), психолого-педагогическими проблемами, проблемами в эффективной организации самого процесса обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Н. А. Менчинская, И. С. Якиманская, Т. В. Габай, Е. Н. Кабанова-Меллер, А. К. Маркова, Г. А. Цукерман и др.), социальными проблемами ребенка (О. А. Карабанова, Е. Е. Кравцова, А. К. Маркова, Л. Ф. Обухова, К. Н. Поливанова, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и др.) и т. д. В методическом плане авторы отмечают

недостаточность обоснования существующих подходов к оказанию дифференциальной диагностической и коррекционно-развивающей помощи школьникам с проблемами школьной неуспешности, узкую направленность в коррекции тех или иных школьных трудностей.

Необходимо перейти от анализа сформированности или несформированности нарушения тех или иных звеньев УД к целостному подходу изучения процесса ее становления, развития и формирования. Важно изучение индивидуальных траекторий становления и появлений проблем в УД ребенка, формирования у него школьной неуспешности, выявление всей совокупности причин, вызвавших те или иные нарушения, и обеспечение присвоения полноценной УД.

Исследование проходило на базе центров «Успех» (г. Химки) и «Строгино» (г. Москва), а также Университета «Дубна». В нем приняли участие 63 учащихся начальных классов (из них 42 ребенка с проблемами в УД и проявлениями школьной неуспешности, которые были объединены в три подгруппы «тяжелых» (14 чел.), «средних» (14 чел.) и «легких» (14 чел.) детей по степени тяжести проблем в УД и проявлениям школьной неуспешности). Критерии были выделены на основе анализа показателей основных составляющих УД (мотивационная, произвольная, интеллектуальная), школьной невротизации и отношения к школе детей, успешных в УД. В психолого-педагогическом сопровождении (ППС) по программе проектной формы обучения (ПФО) участвовал 21 учащийся 1–4-х классов [экспериментальная группа (ЭГ)]. После диагностического обследования все они прошли курс групповых занятий по программе «Проект “Школа”» (24 занятия). С отдельными учащимися были проведены индивидуальные и направленные на выстраивание продуктивной совместной деятельности (СД) с родителями занятия, консультации с родителями и учителями. С детьми из контрольных групп (КГ) был проведен диагностический этап ППС [КГ1 — дети с проблемами в УД и проявлениями школьной неуспешности (дети из ЭГ и КГ были попарно уравнены по ряду показателей (статистически подтверждено методами Спирмена, Пирсона и др.) и КГ2 — дети, успешные в УД)].

**Основная цель работы** заключалась в изучении условий становления полноценной УД (формирования, доформирования, переформирования УД) и снижения проявлений школьной невротизации, формирования положительного отношения к школе у младших школьников с проблемами в УД и проявлениями школьной неуспешности.

Исходя из обозначенной цели были поставлены следующие **задачи**: 1) разработка и проведение комплексной экспериментальной программы ППС младших школьников с проблемами в УД; 2) изучение причин, влияющих на появление проблем в УД, и проявлений школьной неуспешности, а также создание типологии проблем в УД исходя из представления Л. С. Выготского о первичном и вторичном дефекте, классификации дизон-

тогенеза В. В. Лебединского; использование полученных данных в программе ППС для более продуктивного становления УД детей исходя из ведущего фактора нарушения УД и его сохранных звеньев; 3) анализ результатов ППС младших школьников с проявлениями школьной неуспешности.

**Методологической основой** исследования явились представления об обучении и развитии Л. С. Выготского [1; 2], теория деятельности А. Н. Леонтьева [9], идеи Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова о ведущей деятельности, развивающем обучении [4], основные идеи теории планомерно-поэтапного формирования П. Я. Гальперина [3]. Главным методом формирования, доформирования и восстановления УД младших школьников, снижения проявлений их школьной неуспешности в настоящей работе стала ПФО как способ, в котором оказалась реализованной вся совокупность идей, составляющих методологическую базу исследования [9; 10]. Поскольку у детей исследуемой выборки по тем или иным причинам отсутствовала полноценная УД, нами был расширен контекст исследования (формирования) для обеспечения необходимых условий неперенного становления этих новообразований.

Разработанная программа ППС младших школьников с проявлениями школьной неуспешности («Проект “Школа”») представляла собой комплексную работу с самим учащимся, его социальной ситуацией развития (ССР) в рамках Центра дополнительного образования с использованием в качестве методов работы ПФО [формирование УД на групповых занятиях путем расширения представлений о содержании и способах отношений в УД, что позволяет комплексно представить фрагмент детского бытия, включенного в новые отношения с учителями, с родителями, с переосмыслением содержания, с которым он работает (основная цель проекта — построение образа идеальной школы каждой конкретной группой учащихся)]; консультативного метода (для сбора анамнеза и понимания причин проблем учащихся, а также непосредственно в качестве средства работы с ССР ребенка) [11]; ряда совместных занятий по выстраиванию продуктивной деятельности «родители — учащиеся», индивидуальных занятий с использованием обучающих приемов, психотерапевтических моментов и т. д., сочетающихся с мониторингом развития УД и снижения школьной невротизации.

Программа ППС включала в себя три этапа: претест (сбор анамнестической информации, проведение психологического обследования учащихся, консультации родителей и учителей с целью исследования ССР ребенка); проведение цикла групповых занятий по программе «Проект “Школа”», консультации родителей и учителей, индивидуальные занятия, диагностический мониторинг состояния УД учащихся и проявлений школьной невротизации, совместные занятия родителей и детей; посттест (проведение повторного психологического обследования учащихся, исследование ССР ребенка) (табл. 1).

## Схема эмпирического исследования

Номер группы	Время проведения	Количество человек	Содержание ППС
ЭГ (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3, ЭГ4)	июнь 2008 – сентябрь 2010 года	21	Претест
	октябрь 2008 – июнь 2013 года		ППС
	октябрь 2013 – январь 2014 года		Посттест
КГ1 (КГ1.1, КГ1.2, КГ1.3, КГ1.4)	июнь 2008 – сентябрь 2010 года	21	Претест
	октябрь 2013 – январь 2014 года		Посттест
КГ2 (КГ2.1, КГ2.2, КГ2.3, КГ2.4)	июнь 2008 – сентябрь 2010 года	21	Претест
	октябрь 2013 – январь 2014 года		Посттест

При анализе особенностей становления и развития основных составляющих УД и проявлений школьной неуспешности в ходе претеста (в качестве основы создания типологии проблем в УД у младших школьников взята классификация психического дизонтогенеза В. В. Лебединского [5]) были выделены следующие варианты проблем в УД у младших школьников:

- 1) **несформированная** УД – частичная несформированность основных составляющих УД: изначальная несформированность одного или двух компонентов УД, формирование амбивалентного или отрицательно-го отношения к школе, высоких проявлений школьной невротизации. Тотальная несформированность основных составляющих УД. Причинами данного типа проблем в УД являются как отягчающие факторы анамнеза (органические поражения головного мозга, функциональная недостаточность корковой деятельности, соматическая ослабленность), так и социально-психологические факторы (особенности ССР), собственно психологические (психотравмы), психолого-педагогические (несоответствие программы обучения возможностям ребенка). Данному типу развития УД соответствует такой тип дизонтогенеза в соответствии с классификацией В. В. Лебединского, как задержанное развитие (парциальное или тотальное). Здесь мы можем видеть эпизодическую УД при переходе подопечного с одного уровня развития на другой (учащийся демонстрирует освоенные приемы интеллектуальной деятельности и новый уровень развития произвольности за счет пробуждения мотивационного компонента УД);
- 2) **искаженная** УД – УД изначально начинает формироваться по-иному, дезадаптивному типу развития. Как правило, в данную группу попадают дети с базовым дефектом развития эмоционально-личностной сферы,

который и создает проблемы при освоении УД. Причины этого могут заключаться как в особенностях ССР подопечных, так и в отягощенном анамнезе. Периодически у них начинают разворачиваться необходимые составляющие УД, но такие периоды кратковременны. Здесь мы тоже видим пример эпизодической УД. По Лебединскому, данному типу развития УД соответствует искаженное развитие (искаженное или дисгармоничное);

- 3) **поврежденная** УД – нарушение функционирования основных компонентов УД в том случае, когда основные компоненты УД в целом уже были сформированы в рамках возрастной нормы или близко к возрастной норме. По причине воздействия психотравмирующей ситуации, чаще всего в виде неблагоприятной ССР, собственно психотравм в школе или дома, мы видим повреждение основных составляющих УД (прежде всего мотивации и произвольности, проявления псевдоинтеллектуальной деменции) и дальнейшее ее разрушение. Существуют и иные причины нарушений УД, например локальное органическое поражение головного мозга, однако в нашей выборке они выявлены не были. По Лебединскому, данному типу развития УД соответствует поврежденное развитие.

Конечно, вышеуказанные типы проблем в УД могут быть взаимосвязаны друг с другом. При анализе индивидуальных траекторий развития УД у младших школьников часто наблюдалось сочетание задержанного формирования УД и искаженной УД (преобладание дезадаптивных форм поведения). Если такие формы поведения начинались до школы и уже вторично приводили к недостаточному развитию УД, то такой тип развития квалифицировался как искаженное. В его основе, как правило, лежал значительный дефект эмоционально-личностной сферы. Если же особенности эмоционально-личностной сферы возникали вторично на фоне недостаточного развития основных составляющих УД и проблем в школе, то мы говорили о несформированности УД. При изначально задержанном формировании УД и в случае воздействия психотравмирующих обстоятельств обнаруживалось сочетание задержанного и поврежденного развития. Но в качестве ведущей линии развития УД выбиралась задержанная форма, впоследствии отягощенная психотравмирующими факторами.

Осмысление этого факта привело к решению обратиться в работе к понятию «фактор нарушения» [7], позволяющему зафиксировать сочетанное действие причин проблем в УД, их взаимовлияние при переходе от первичного дефекта ребенка к вторичному. В нашем случае ведущий фактор нарушений – это та совокупность причин, которая лежит в основе несформированности, искажения или повреждения УД и определяется целым комплексом взаимосвязанных проблем.

В ходе исследования в большинстве случаев было выявлено сочетание факторов нарушений УД (несформированности, искажения, повреждения),

и первоначальной задачей было выявление ведущего фактора (отягощенный анамнез, особенности ССР, психотравмирующие ситуации, базовый дефект эмоционально-личностной сферы и др.). Значимыми моментами для понимания типа нарушения/несформированности УД и проявлений школьной неуспешности оказались: 1) первичная (базовая) причина проблем в УД; 2) время появления проблем в УД; 3) преодоление проблем УД в ходе ППС и устойчивость изменений.

Согласно ведущему фактору нарушений УД, были выделены 6 ЭГ детей. Работа с ними строилась с учетом их факторов нарушений и сохранных звеньев.

**Группа 1.** Ведущим фактором искажения УД, частичной или полной несформированности или разрушения УД, школьной невротизации и отрицательного отношения к школе выступала неблагоприятная ССР. Анамнез, как правило, не отягощен, или отмечались особенности функционирования нервной системы.

Главным направлением работы с данной группой детей являлась проработка психотравмирующих ситуаций на групповых и индивидуальных занятиях. Наиболее значимым вектором движения была нормализация ССР. В работе необходимо было опираться на сохранные звенья каждого подопечного. Приведем пример. Г. А., имея отрицательный опыт взаимодействия с авторитарными учителями, реагировал крайне негативно на любые попытки оказания помощи или указаний на ошибки как со стороны взрослых, так и детей. Настаивал на своей точке зрения или просто разрушал СД. Но ситуация менялась, когда он выполнял роль помощника психолога, отвечал самостоятельно за выполнение ряда заданий, оказывая помощь другим детям из группы. Г. А. положительно реагировал на индивидуальные занятия, на которых была возможность помочь спланировать предстоящее занятие и провести анализ уже состоявшегося занятия, на совместные занятия с братом и мамой. Несмотря на то, что показатели интеллектуального развития Г. А. были ниже возрастной нормы, в данном случае мы видели пример интеллектуальной псевдодеменции. И если у Г. А. проявлялась мотивация к происходящему на занятиях, он активно включался в процесс решения интеллектуальных задач, принимал средства и показывал возможность использования таких мыслительных операций, как, например, анализ.

**Группа 2.** Ведущим фактором частичной несформированности или частичного разрушения УД, школьной невротизации и, как правило, амбивалентного отношения к школе выступал отягощенный анамнез либо в виде органических повреждений головного мозга, либо в виде функциональных особенностей нервной системы и соматической ослабленности. ССР могла быть как благоприятной, так и осложненной, неблагоприятной и также выступать в качестве отягчающего развитие УД и школьной успешности фактора.

Главным направлением работы с данной группой детей являлось развитие их интеллектуальной и произвольной составляющих УД. Процесс осуществлялся при выполнении различных заданий на развитие высших психических функций (ВПФ), которые включались в целостную, осмысленную деятельность на занятиях. Для их решения ребенок интегрировал всю свою систему ориентировки, что и способствовало развитию ВПФ. Необходимо было учитывать повышенную утомляемость детей из этой группы, темповые характеристики их деятельности. В случае неблагоприятной ССР усилия следовало направить на ее нормализацию. У большинства этих детей сохранным звеном явилась состязательная мотивация к происходящему на проекте.

**Группа 3.** Ведущим фактором частичной несформированности или повреждения и частичного разрушения УД (в большей степени страдала интеллектуальная составляющая), школьной невротизации и амбивалентного или положительного отношения к школе выступали отягощенный анамнез в виде особенностей функционирования нервной системы. ССР была благоприятная или напряженная.

Главным направлением работы с данной группой детей было формирование интеллектуальных действий путем значительного увеличения количества заданий на развитие ВПФ на занятиях. Учитывались повышенная утомляемость, темповые характеристики детей. Сохранными были интерес к занятиям, мотивационная составляющая УД.

**Группа 4.** Ведущим фактором частичной несформированности или повреждения и частичного разрушения УД, школьной невротизации и амбивалентного или отрицательного отношения к школе выступала неблагоприятная ССР. В анамнезе могли значиться особенности функционирования нервной системы. Нарушения эмоционально-личностной сферы, как правило, не носили базового характера.

Главными направлениями работы с данной группой детей являлись скорейшая нормализация ССР и создание на занятиях условий, способствующих проработке психотравмирующих ситуаций. При недостаточном развитии интеллектуальной и произвольной составляющих УД в занятия включались дополнительные задания на развитие ВПФ. Учитывались повышенная утомляемость и темповые характеристики детей.

**Группа 5.** Ведущим фактором практически полной несформированности УД, часто сочетающейся с искажением УД, школьной невротизации и амбивалентного или отрицательного отношения к школе являлось органическое поражение головного мозга. Часто у детей наблюдалась соматическая ослабленность. ССР, как правило, была неблагоприятной для развития ребенка. Искажение УД наблюдалось из-за ярко выраженной несформированности и особенностей эмоционально-личностной сферы. Проверить, носило ли искажение базовый характер, оказалось возможным лишь в ходе ППС. В данной выборке это оказалась самая тяжелая группа подопечных.



Главным направлением работы с этой группой детей было постепенное их включение в СД на проекте, проведение дополнительной работы и с ребенком, и с родителями. Для них была необходима особая подача материала, дозирование нагрузки, обязательный учет внешних условий, влияющих на эмоциональное состояние, работоспособность ребенка. Задания на развитие интеллектуальной сферы вводились с учетом зоны ближайшего развития ребенка. И конечно, их органический дефект многократно усугублялся неблагоприятной ССР. Поэтому значимым вектором в работе с такими детьми явилось и привлечение к процессу ППС их родителей и учителей. Сохраненные звенья у детей этой группы были различны, и обозначить их для каждого подопечного изначально было сложным моментом. Так, например, уже в ходе проекта стало заметно активное формирование связательной мотивации к УД у проявляющего первоначально ярко выраженное девиантное поведение в группе З. Ж. Попытки сделать упор на мотивацию, несмотря на крайние проявления неустойчивости в эмоциональной сфере этого мальчика, были в определенной степени успешными.

**Группа 6.** Ведущим фактором повреждения и дальнейшего разрушения УД, реже частичной несформированности УД, школьной невротизации и амбивалентного отношения к школе являлась сложная ССР. Анамнез подопечных не отягощен.

Главным направлением работы с данной группой детей была скорейшая нормализация ССР и проработка психотравмирующих ситуаций либо непосредственно на занятиях по проекту, либо на дополнительных встречах. Сохраненными у данной группы подопечных были интеллектуальная составляющая УД и достаточно высокий уровень развития личностной сферы.

Все перечисленные формы и особенности работы с детьми были направлены на устранение их вторичного дефекта — проблем в УД и проявлений школьной неуспешности путем развертывания новой УД в ходе ППС по программе ПФО.

**Экспериментальные данные** показали значимые положительные изменения в становлении основных составляющих УД и снижении проявлений школьной невротизации в ЭГ и отсутствие их в КГ1 (данные Т-критерия Вилкоксона и таблиц сопряженности). Значимость изменения интеллектуальной составляющей УД в целом по ЭГ:  $T = -4,006$  ( $n = 21$ ,  $p < 0,001$ ), мотивационной:  $T = -3,771$  ( $n = 21$ ,  $p < 0,001$ ), произвольной:  $T = -3,842$  ( $n = 21$ ,  $p < 0,001$ ), отношения к школе:  $T = -3,742$  ( $n = 21$ ,  $p < 0,001$ ), снижения силы школьной невротизации:  $T = -4,016$  ( $n = 21$ ,  $p < 0,001$ ), частоты школьной невротизации:  $T = -4,016$  ( $n = 21$ ,  $p < 0,001$ ). На момент начала ППС в экспериментальной группе присутствовал 1 ребенок с внутренней мотивацией, 6 человек с связательной и 14 человек с внешней, после ППС количество детей с внутренней мотивацией увеличилось до 6, с связательной до 12, внешнюю мотивацию имели 3 ребенка.

Изменения интеллектуальной составляющей УД по КГ значимы на уровне 0,05:  $T = -2,44$  ( $n = 21, p = 0,014$ ), мотивационной: не значимы,  $T = -1,000$  ( $n = 21, p = 0,317$ ), произвольной: значимы на уровне 0,05, однако эти изменения отрицательные, связаны с ухудшением данных,  $T = -2,351$  ( $n = 21, p = 0,019$ ), отношения к школе: не значимы,  $T = 0,000$  ( $n = 21, p = 1,000$ ), снижения силы школьной невротизации: значимы на уровне 0,05,  $T = -2,469$  ( $n = 21, p = 0,014$ ), частоты школьной невротизации: не значимы,  $T = -1,669$  ( $n = 21, p = 0,095$ ). Данные претеста: 5 детей имели соревновательную мотивацию, 16 — внешнюю. Данные посттеста: количество детей с внешней мотивацией увеличилось и составило 17 человек, с состязательной уменьшилось — 4 (табл. 2).

Таблица 2

**Изменения основных показателей УД и школьной неуспешности в ЭГ1, КГ1 (данные Т-критерия Вилкоксона)**

Показатели УД и школьной неуспешности	ЭГ (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3, ЭГ4)	КГ1 (КГ1.1, КГ1.2, КГ1.3, КГ1.4)
Произвольная составляющая УД	$T = -3,842$ ( $n = 21, p < 0,001$ )	$T = -2,351$ ( $n = 21, p = 0,019$ )
Интеллектуальная составляющая УД	$T = -4,006$ ( $n = 21, p < 0,001$ )	$T = -2,44$ ( $n = 21, p = 0,014$ )
Мотивационная составляющая УД	$T = -3,771$ ( $n = 21, p < 0,001$ )	$T = -1,000$ ( $n = 21, p = 0,317$ )
Сила школьной невротизации	$T = -4,016$ ( $n = 21, p < 0,001$ )	$T = -2,469$ ( $n = 21, p = 0,014$ )
Частота школьной невротизации	$T = -4,016$ ( $n = 21, p < 0,001$ )	$T = -1,669$ ( $n = 21, p = 0,095$ )
Отношение к школе	$T = -3,742$ ( $n = 21, p < 0,001$ )	$T = 0,000$ ( $n = 21, p = 1,000$ )

В зависимости от динамики становления полноценной УД и снижения проявлений школьной неуспешности, скорости и пути овладения средствами в ходе проекте, приближения к нормативным показателям (выделенным на основе КГ2) основных составляющих УД и проявлений школьной невротизации, устойчивости данных изменений было выделено три группы. Дети из подгрупп «тяжелых», «средних», «легких» детей оказались достаточно равномерно распределены по данным показателям по всем трем группам, что еще раз доказывает необходимость рассмотрения индивидуальных траекторий становления УД.

Данная статья была посвящена теме проблем в УД и проявлениям школьной неуспешности у младших школьников: пониманию сущности данных проблем, их причин и принципов оказания психологической помо-

щи таким детям. В работе представлен подход к пониманию проблем в УД, базирующийся на основных положениях Л. С. Выготского о первичном и вторичных дефектах, и предложена специально разработанная комплексная программа ППС младших школьников с проявлениями школьной неуспешности на основе ПФО. По аналогии с классификацией В. В. Лебединского разработана типология нарушений УД у младших школьников, и на ее основе расставлены акценты в процессе ППС. Программа ППС варьировала в зависимости от проблем конкретных детей: причин, тяжести их дефекта и их сохранных звеньев. Групповые и индивидуальные занятия по ПФО сочетались с психологическим консультированием родителей и учителей, совместными занятиями детей и родителей, анализом индивидуальных траекторий развития УД и преодоления симптомов школьной неуспешности у детей. Приведенные в статье показатели динамики изменений УД и школьной неуспешности участников ЭГ и КГ1 доказали эффективность выбранного способа сопровождения детей с данными проблемами. Анализ становления данных показателей в ЭГ, скорости и пути овладения средствами в ходе проекта, приближения к нормативным показателям позволил выделить три группы младших школьников по динамике преодоления школьной неуспешности и становления полноценной УД. Полученные данные еще раз подчеркивают необходимость перехода от симптоматического подхода в решении данного вопроса к созданию целостной системы оказания психолого-педагогической помощи таким детям.

The article considers the causes of problems in educational activity and school failure of primary schoolchildren and ways to overcome them. In contrast to the symptomatic approach to the organization of psychological care for children with manifestations of school failure, the Author developed a holistic system of psychological and pedagogical support for such children. The main method of psychological and pedagogical support was a project form of training, combined with a consultative method, individual lessons with children, joint child-parent activities if necessary and constant monitoring of the dynamics of changes in educational activity and school neuroticism. Based on V.V. Lebedinsky's classification, a typology of violations of educational activity among primary schoolchildren was created, and on this basis the emphasis was put in the process of psychological and pedagogical support.

**Keywords:** educational activity, primary school age, individual trajectories of the educational activity development, not formed, distorted, damaged educational activity, violation factor, psychology and pedagogical support, project form of education.

### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
2. *Выготский Л. С.* Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1995. — 527 с.
3. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. — М. : Университет, Высшая школа, 2002. — 400 с.
4. *Давыдов В. В.* Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. — 1991. — № 6. — С. 5–14.
5. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. — М., 2003. — 144 с.

6. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика : учеб. пособие / Н. П. Локалова. — СПб. : Питер, 2009. — 368 с.
7. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. — М. : Академия, 2003. — 384 с.
8. Стиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 198 [2] с.
9. Хозиев В. Б. Проектная форма обучения: опыт создания, исследования и применения. / В. Б. Хозиев — Сургут : ИЦ СурГУ, 2014. — 284 с.
10. Хозиев В. Б. Психолого-педагогические возможности формирования учебной деятельности в ситуации ее неуспешности / В. Б. Хозиев, Н. А. Солдатова : сб. материалов 1-й Международной научно-практической конференции «Психология третьего тысячелетия». — Дубна, 2014. — С. 280–286.
11. Хозиева М. В. Практикум по возрастнo-психологическому консультированию / М. В. Хозиева. — М. : Академия, 2005. — 320 с.

**Л. В. Сысоева**

### **Динамические характеристики сепарационной активности в онтогенезе<sup>1</sup>**

В основе работы лежит изучение проблемы выделения этапов сепарации от родителей в возрастной динамике. Представлены результаты теоретического анализа этапов сепарации в отечественной и зарубежной психологии с определением сепарационных задач, противоречий каждого периода. Автором проведено обоснование нелинейности процесса сепарации в возрастной динамике через периодизацию детского развития Д. Б. Эльконина. Выделяются этапы процесса сепарации в двух поочередно сменяющих друг друга системах развития — «ребенок — взрослый», «ребенок — предмет», проводится обоснование уровня сепарационной активности на каждом этапе и в кризисы перехода из одной системы в другую. Обозначена направленность сепарационной активности. В структурной последовательности систем определены специфические сепарационные задачи, решение которых способствует успешной социализации, расширению социального пространства.

**Ключевые слова:** сепарация, возрастные кризисы, сепарация-индивидуация, сепарационная активность, возрастная динамика, периодизация развития личности, ведущий вид деятельности, сепарационные задачи, система развития, социализация.

Проблема психологической сепарации взрослых детей от родителей в современном российском обществе остается одной из самых актуальных и значимых. Отсроченная сепарация, а часто отсутствие таковой на протяжении всей жизни проявляется как инфантильная потребность молодого человека в сохранении семейной общности, создании безопасной среды через «слияние» с кем-то из родителей, чаще матерью. Однако только благодаря успешной сепарации возможно обретение личностного и профессионального благополучия, создание гармоничных отношений как с родителями, так и с другими значимыми близкими, возможен свободный выбор собственного пути, построение собственной жизни.

Особая роль в завершении сепарации принадлежит студенчеству со всей его сложной атрибутикой овладения будущей профессией, обретения

---

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках исследования, осуществляемого при финансовой поддержке РГНФ [проект № 16-16-23003а(р)] и администрации Краснодарского края.

нового статуса и новых социальных ролей, возросшей мерой ответственности за решения и поступки. Поэтому внимание педагогов, психологов направлено на исследование сепарационных процессов в студенческой среде (В. П. Дзукаева, Т. И. Сытько, И. А. Челябинская, А. Ю. Маленова, Ю. В. Потапова, А. А. Дитюк, Н. Е. Харламенкова, Е. В. Кумыкова, А. К. Рубченко). На наш взгляд, готовность молодого человека к психологической сепарации в студенческом возрасте определяется успешностью прохождения сепарации на предшествующих этапах. Однако в науке остается малоизученной проблема выделения этапов сепарации с определением сепарационных задач, уровня сепарационной активности, противоречий каждого периода.

В зарубежной психологии этапы прохождения сепарации представлены в психоаналитическом направлении через периодизацию развития личности (М. Маллер, Б. Файн, Дж. Мак-Девитт, А. Фрейд, М. Кляйн, Д. Винникотт, Дж. Боулби, Х. Кохут, П. Блос, О. Кернберг, R. Josselsson и др.).

Этапы сепарации-индивидуации в раннем возрасте изучали М. Маллер, Дж. Мак-Девитт [9]. По их мнению, отношения матери и дитя в процессе сепарации-индивидуации проходят несколько фаз, каждая из которых является отражением витальных потребностей младенца: нормальная аутическая фаза (0–1 мес.); нормальная симбиотическая фаза (1–5 мес.); фаза сепарации-индивидуации (5–36 мес.), включающая в себя субфазы: субфазу дифференциации (5–9 мес.); субфазу практики (9–15 мес.); субфазу воссоединения (15–24 мес.); субфазу консолидации объектов (24–36 мес.). Итогом завершения прохождения всех этих фаз является психологическое рождение личности.

П. Блос [1], а позднее R. Josselsson [14] выделяют этапы сепарации в подростковом, юношеском возрасте. Это период вторичной сепарации-индивидуации, которая включает: подфазу дифференциации, то есть отделения от родительских фигур; подфазу практики — как возможность экспериментировать с другими людьми и с самим собой в новых ситуациях; подфазу воссоединения — где происходит актуализация противоречий: стремление к независимости с одной стороны и регрессия к детской зависимости — с другой; подфазу консолидации — на которой формируется способность целостного восприятия родителей с их плюсами и минусами, достоинствами и недостатками, что в итоге помогает перестроить детско-родительские отношения в сторону большего равенства. Завершением вторичной сепарации-индивидуации является отделение от родителей, установление независимости, воссоединение собственной идентичности и интеграция личной истории.

В зарубежной литературе поочередность этапов сепарации представлена также в работах Б. Уайнхолда, Д. Уайнхолд [11] и рассматривается как четыре стадии взаимоотношений, на каждой из которых происходит постепенное отделение ребенка от родителей, формирование его автономии. Пер-

вая стадия (0–9 мес.) — стадия созависимости или симбиотическая (мать и ребенок). Позитивный опыт взаимодействия помогает решить главную задачу стадии — обретение связи и создание доверия, без чего немислимо полноценное развитие личности и дальнейшая сепарация. Вторая стадия (от 12 до 36 мес.) — стадия противозависимости, первый опыт отделения от родителей, когда ребенок стремится исследовать мир, проявляя свои первые желания и требования. При благоприятном завершении второй стадии в возрасте 3 лет ребенок готов перейти к следующей стадии — независимости (от 3 до 6 лет). Автономия ребенка переходит на более широкую сферу деятельности, но при этом сохраняется связь с родителями. Четвертая стадия (от 6 до 12 лет) — стадия взаимозависимости. Отношения с окружающими строятся в системе координат «поиск близости — стремление к отделению», вследствие чего ребенок обретает важную способность «двигаться вперед и назад между соединением и отделением, не испытывая при этом какого-либо дискомфорта» [11, с. 46].

Этапы прохождения процессов сепарации в отечественной психологии можно выделить, анализируя периодизацию развития и возрастные кризисы (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Л. Ф. Обухова, В. И. Слободчиков, К. Н. Поливанова, Т. В. Драгунова). Д. Б. Эльконин пишет о критическом возрасте, оперируя характеристиками «расчленение», «выделение Я», «расщепление». Безусловно, кризис — это пик сепарационной активности, когда ребенок экспериментирует с границами собственных возможностей, определяет меру своих свобод, отделяется от матери, а в более старшем возрасте — от других значимых близких. Д. Б. Эльконин подчеркивает сепарационную значимость кризиса: «Может быть, кризис 3 лет и кризис 11 лет следует называть кризисами самостоятельности или эмансипации от взрослых?» [12, с. 498].

Л. С. Выготский [2] указывает на необходимость кризиса как революционного этапа развития, благодаря которому происходит преобразование социальной ситуации развития в целом. Кризис является не только нормой онтогенеза, но и необходимым атрибутом взросления, обретения самостоятельности, тем самым рубежом поэтапной психологической сепарации от родителей.

В отечественном направлении методологическая разработанность проблемы периодизации этапов сепарации также представлена в модели Ю. В. Потаповой, А. Ю. Маленовой [4]. Как отмечают авторы, **первый этап** — полное единство матери и ребенка (перинатальный и постнатальный период). **Второй этап** — этап биологической сепарации, когда удовлетворение биологических потребностей ребенка отодвигается на второй план, он становится способным прожить без организма матери (первичное разделение). **Третий этап** — двигательная сепарация — ребенок начинает ходить и исследовать мир. **Четвертый этап** — коммуникативная сепарация — расширение круга общения ребенка через взаимодействие со сверстниками в дошкольном

возрасте и другими авторитетными взрослыми в младшем школьном. **Пятый этап** — когнитивная сепарация в подростковом периоде, которая предполагает развитие способности самостоятельно принимать решения. **Шестой, заключительный этап** — социальная сепарация предполагает отделение при проживании, обретение материальной независимости и, в конечном итоге, создание собственной семьи.

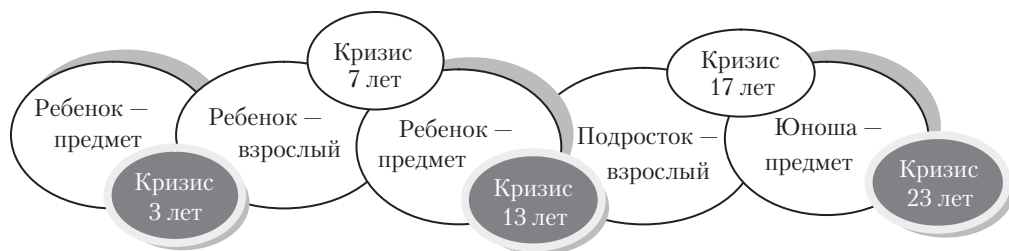
Работы как зарубежных, так и отечественных авторов позволяют сделать вывод, что сепарация не происходит одновременно: этот процесс развернут по времени, включает определенные этапы, на каждом из которых решаются свои специфические задачи взросления. Этапы сепарации имеют свои периоды «напряжения», сепарационной активности (кризис 3 лет, подростковый кризис) и, наоборот, периоды относительного спокойствия на фоне решаемых противоречий между ребенком и родителями (кризис 1 года, кризис 7 лет, кризис 17 лет). Другими словами, этапы сепарации чередуются: стадия конфронтации с усилением сепарации и стадия противоречий с относительным затуханием сепарации, появляются амбивалентные тенденции к зависимости — противозависимости. Данное предположение подтверждается Ю. В. Потаповой [8]: она определяет младенчество, дошкольное детство, младший школьный период, студенчество как периоды с положительной обратной связью (положительная реакция ребенка на опеку родителя), раннее детство, подростковый возраст — как периоды с отрицательной обратной связью (отрицательная реакция ребенка на опеку родителей).

Чтобы дать теоретическое объяснение такой неравномерности сепарационной активности в разные возрастные периоды, мы обратились к периодизации детского развития Д. Б. Эльконина [12], которая рассматривает развитие, взросление ребенка в чередовании функционирования двух систем: системы «ребенок — общественный взрослый» (младенчество, дошкольное детство, подростничество) и системы «ребенок — общественный предмет» (раннее детство, младший школьный возраст, юношество). В каждой системе на первый план выдвигаются определенные сепарационные задачи. В системе взаимодействия «ребенок — взрослый» лидирует эмоциональное общение, развивается мотивационно-потребностная сфера. В системе «ребенок — предмет» приоритетным оказывается освоение способов действий с предметами, познание, обучение, овладение навыками, в процессе чего общение со взрослым характеризуется больше как деловое практическое сотрудничество, а акцент развития определен операционально-технической стороной или интеллектуально-познавательной сферой. Если изучить такое чередование двух систем в развитии ребенка, можно увидеть очевидную закономерность периодизации.

1. Период накопления опыта в предметной деятельности, когда ребенок нуждается во взрослом, в том, кто поможет, поддержит, научит и просто будет рядом (по Ж. Лакану — «любящий взгляд матери»). Поэтому, на наш взгляд, сепарационная активность здесь относительно невысокая.

2. Перенос знаний «из теории в практику», из области совместных действий в собственно самостоятельные, реализация потребности в автономии, самостоятельности и потребности в общении со сверстниками (расширение социальной сферы). К таким периодам можно отнести кризис 3 лет, подростковый кризис, кризис перехода к ранней взрослости, в которых сепарационная активность самая высокая. В эти периоды наиболее ярко выражены противоречия между внутренними индикаторами (потребности, способности) и внешним выражением, то есть реальными возможностями. Другими словами, переход от операционально-технической стороны к мотивационно-потребностной является наиболее кризисным, когда нет еще определенных возможностей, но есть уже новые потребности [13]. Как отмечает К. Н. Поливанова [7], именно расхождение между Я-идеальным, или идеальной формой будущего (как представляется, как хочется), и Я-реальным, или реальной ситуацией развития (как есть на самом деле), порождает кризис.

На рисунке 1 представлена модель развития сепарационной активности в двух системах, и, как мы можем наблюдать, в самые критические периоды (кризисы взросления, или «большие» кризисы [13]) пик сепарации определен границей слияния двух систем одновременно. В это время ребенок пытается отделиться не только в системе «взрослый», но и в системе «предмет». Ребенок претендует на взрослость в отношениях и на самостоятельность действий, поступков. К таким же точкам резкого взросления может относиться и возраст 23–25 лет.



**Рис. 1. Модель сепарационной активности в двух сферах, цветом выделены «большие» кризисы с высоким уровнем сепарационной активности**

Сепарационная кризисность периода обозначена в моменты перехода именно из сферы «ребенок — предмет» в сферу «ребенок — взрослый», когда накопленный опыт практических навыков в предметной сфере ребенок интериоризует, присваивает через отделение от значимых близких. Можно предположить, что развитие операционально-технической стороны на ее пике способствует в положительном сценарии повышению самооценки, появлению чувства «компетентности», что и является источником возникновения высокой сепарационной активности. С другой стороны, в ключевые моменты перехода отстающая мотивационно-потребностная сторона начинает активно развиваться [13] и приобретает доминирующее значение



(кризис 3 лет — субъективация желаний, подростковый кризис — личностный смысл мотивов и потребностей).

Переход от системы «ребенок — взрослый», от социальной сферы к сфере «ребенок — предмет» является безболезненным, на этом этапе «малого» кризиса прослеживается умеренная сепарационная активность (пик развития мотивационно-потребностной стороны). Так, переход в кризис 7 лет обозначен умением соподчинять мотивы, а в кризис 17 лет характеризуется умением осознанно управлять мотивационно-потребностной сферой. Период успешной социализации, расширения социального пространства, активное освоение общественных норм, правил, отношений предопределяет сепарационную умеренность перехода к другой сфере.

Алгоритм сепарации в возрастной динамике представлен на рисунке 2.



**Рис. 2.** Алгоритм сепарации в возрастной динамике

Сепарационная активность на каждом возрастном этапе в первую очередь разворачивается в отношениях «ребенок — родители», при удачном разрешении сепарационного конфликта полученный опыт автономного поведения переносится на более широкую социальную сферу, что представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Сепарационная активность и сепарационные задачи каждого этапа**

Возраст	Сфера «ребенок — предмет»	Возраст	Сфера «ребенок — взрослый», сфера «ребенок — предмет»	Возраст	Сфера «ребенок — взрослый — социум»
	Умеренная сепарационная активность		Высокая сепарационная активность		Умеренная сепарационная активность
1—2 года	Предметное освоение (практические навыки) Родитель как носитель знаний	Кризис 3 лет	Опыт сепарации от родителей	3—7 лет	Включенность в социальное пространство: • сверстники • другие взрослые
7—11 лет	Освоение общих знаний, практических умений Учитель, родители как носители знаний	Кризис 13 лет	Опыт сепарации от родителей, других взрослых	14—17 лет	Расширение социальной сферы (опыт автономного взаимодействия): • друзья • сверстники • другие взрослые
18—23 года	Освоение будущей профессии Преподаватель, Наставник, родители как носители знаний	Кризис 23—25 лет	Отделение от родителей	25 лет...	Полная социальная включенность (автономия): • значимый близкий (любимый, любимая) • друзья • коллеги • окружающие люди

Рассмотрим процессы сепарации на каждом возрастном этапе в контексте периодичности двух систем «ребенок — взрослый (общественный взрослый)», «ребенок — предмет (общественный предмет)».

**Новорожденность, младенчество.** Система «ребенок — взрослый (мать)». Период от рождения до 3 месяцев рассматривается как период новорожденности. Это период полного слияния, единения с матерью. Переход к младенчеству определяется появляющимся интересом к внешнему миру, центром этого мира становится мать [2], поэтому сепарационные процессы рассматриваются в системе «ребенок — взрослый (мать)». Кризис первого года определяет первый сепарационный протест, направленный против пока еще главной фигуры своего мира — матери.

**Раннее детство.** Сепарационная активность снижена и разворачивается через систему «ребенок — предмет». Ребенок постигает мир предметов, в котором он все еще зависит от матери, но уже экспериментирует со свободой. Л. С. Выготский пишет: «Ребенок в этом возрасте находится в мире вещей и предметов, как бы в силовом поле, где на него действуют все время вещи, притягивающие и отталкивающие... и соответствующим образом провоцируют его на действие, то есть направляют его» [2, с. 341].

Сепарация разворачивается через предметную сферу, когда ребенку важно взаимодействовать с предметами, использовать их по своему усмотрению без внешних ограничений и запретов. В то же время, осваивая предметную сферу, ребенок обращается к взрослому за помощью, нуждается во взрослом, чтобы научиться использовать предметы по назначению, накопить практические навыки взаимодействия с ними. Взрослый выступает в качестве эталона, носителя практического опыта, знаний, умений.

**Кризис 3 лет.** Сепарационная активность высокая, так как разворачивается в двух системах одновременно («ребенок — взрослый (родитель)», «ребенок — предмет»). В системе «ребенок — взрослый» малыш настаивает на исключительном праве поступать по-своему. Л. С. Выготский, обобщая симптомы кризиса (негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, деспотизм), пишет об эмансипации ребенка: «Как будто раньше взрослые водили его за руку, а теперь у него появилась тенденция ходить самостоятельно» [2, с. 372].

В системе «ребенок — предмет» ребенок, имея недостаточные навыки действий с предметами, стремится самостоятельно продолжать осваивать навыки, из сферы совместных действий, частично совместных он переводит действия в собственно свои, самостоятельные, заявляя окружающим: «Я сам». Очевиден разрыв в двух сферах — мотивационно-потребностной («Я хочу») и операционально-технической («Я могу»). Взрослому ясно, что ребенок, имея еще слабые навыки, с трудом справляется сам, но при этом требует полной самостоятельности.

**Дошкольное детство.** Первый серьезный сепарационный кризис преодолен. Сепарационная активность проявляется в социальной сфере, в системе «ребенок — общественный взрослый — сверстники». Ее направленность прослеживается во взаимодействии, выстраивании границ с другими взрослыми (воспитатель) и детьми, где реализуется опыт

успешной сепарации, автономного поведения. На этом этапе игра — мощный и универсальный инструмент социального тренинга (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. П. Усова), тренинга сепарации, где есть возможность познавать себя и других, развивать лидерские качества, учиться отстаивать свои интересы, но параллельно с тем развивать умение соподчинять личные мотивы общественно значимым, умение взаимодействовать в коллективе, идти на компромисс, подстраиваться под единые требования, правила, нормы.

**Младший школьный возраст.** Сепарационная активность реализуется через систему «ребенок — общественный предмет — сверстники». Кардинальное изменение социальной ситуации развития, другой коллектив, условия школьных требований и контроля — все эти факторы способствуют снижению сепарационной активности. Предметная среда развития — с концентрацией на овладении знаниями, умениями, где роль взрослого как учителя, помощника существенно возрастает. К родителю ребенок обращается за поддержкой, в какой нуждается в данной ситуации. Может быть, поэтому кризис 7 лет проходит более или менее спокойно, без явлений яркого негативизма, протестности.

**Подростковый кризис (12–13 лет).** И вновь мы сталкиваемся с совпадением двух систем, в которых разворачивается самая высокая сепарационная активность («подросток — родитель — общественный взрослый», «подросток — предметная среда»). В сфере «подросток — родитель — общественный взрослый» он стремится в полной мере реализовывать себя как самостоятельная, вполне независимая личность, противопоставляя себя как родителям, так и другим значимым взрослым [5].

Опережение операционально-технической стороны способствует появлению чувства компетентности, умелости. В сфере «подросток — предметная среда» демонстрируется стремление поступать по-своему и даже вопреки требованиям, постулируется девиз «Я взрослый». Т. В. Драгунова [3] отмечает: подросток примеряет взрослое поведение от самых примитивных внешних форм подражания до социально зрелых, интеллектуально взрослых. Он пытается завоевать права взрослого человека, присвоить деятельность взрослого, но не готов принять ответственность, обязательства, сопряженные со взрослостью. На самом деле подростку важнее признание его равных со взрослыми прав, чем действительная их реализация (Т. Д. Марциновская).

**Подростковый возраст (14–17 лет).** Как бы ни решился подростковый сепарационный кризис, мы вновь можем наблюдать феномен «из теории в практику» — расширение социального пространства, в процессе чего подросток обретает опыт автономного взаимодействия со сверстниками, старшими товарищами, другими взрослыми. Сверстники становятся той самой референтной группой, потребность в которой существенно возрастает (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон, Д. Б. Эльконин, Д. И. Фельд-

штейн, А. А. Реан, В. С. Собкин, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Х. Ремшмидт, Т. Д. Марцинковская, К. Н. Поливанова). Сепарационные процессы разворачиваются в системе «подросток — сверстники», полученные навыки успешной сепарации подросток применяет в общении со сверстниками, выстраивая личностные границы, свою систему отношений, самоутверждаясь и самоопределяясь в среде сверстников.

**Юношеский (студенческий) возраст (18–23 года).** Сепарационная активность снова понижается, преобладает система «юноша — предметная (профессиональная) среда — сверстники». Другая социальная среда в вузе, изменение требований к процессу обучения и предполагаемому результату — все это порождает потребность в развитии самостоятельности, большей автономии [6]. Но в то же время в ситуации предметно-профессионального развития вновь определяется роль взрослого как наставника, учителя, того, кто поможет освоить будущую профессию, постичь практический опыт самостоятельности и независимости. С одной стороны, взрослеющему ребенку необходима независимость, отношение с родителями на равных, принятие ими его новой социальной роли, а с другой — он продолжает испытывать (и может быть, с новой силой) настоятельную потребность в моральной, психологической поддержке, остается функционально, материально связанным с родительской семьей [6].

**Кризис перехода к ранней взрослости (23–25 лет).** Сепарационная активность высокая, так как разворачивается в двух системах одновременно: «юноша — родитель», «юноша — профессионально-предметная среда». Собственный опыт, мудрость, чувство профессиональной и личностной компетентности — все это способствует возникновению желания поступать по-своему, обрести самостоятельность и независимость, окончательно отделяться от родителей. Благоприятное решение сепарационных задач в полной мере определяется степенью обоюдной детско-родительской готовности к отделению. Только взаимное переосмысление задач взросления, раскрытие личностных ресурсов для новых целей поможет родителям и ребенку разрешить сепарационный конфликт и перейти на новый партнерский уровень взаимодействия [10].

Анализ этапов сепарации показывает ее волнообразный характер. На наш взгляд, снижение и повышение сепарационной активности обусловлено ведущим видом деятельности. Снижение сепарационной активности взаимосвязано с предметной деятельностью (предметно-манипулятивная, учебная, учебно-профессиональная), которая предполагает овладение знаниями, умениями, навыками, и значимость поддержки взрослого возрастает (взрослый как эталон, носитель знаний). Повышение сепарационной активности определяется ключевыми периодами кризиса 3 лет, подросткового кризиса и является важным звеном перехода к новому этапу социальной включенности с ведущим видом деятельности «общение» (из теории в практику, из сферы совместных действий в сугубо самостоятельные).

На наш взгляд, в системе «ребенок — предмет» в отношении к ребенку преобладает предметное начало, когда родитель проявляет контроль, требовательность, ориентируясь на формирование определенных качеств, умений. В точках кризисного перехода из системы «ребенок — предмет» в систему «ребенок — взрослый» важен баланс, гармонизация определенных требований и личностного принятия, восприятие ребенка как уникальной, самоценной личности. Только при усилении личностного начала по отношению к ребенку возможно благополучно разрешить сепарационный кризис, направленность которого прослеживается в отделении ребенка от родительских фигур, обретении самостоятельности, автономности, что в целом определяет процесс взросления, личностного становления.

The work is based on the study of the problem of selection of the separation from parents stages in the age dynamics. The results of the theoretical analysis of separation stages in the Russian and foreign psychology are presented with the definition of separation tasks, the contradictions of each period. The Author substantiates the nonlinearity of the separation process in the age dynamics through D.B. El'konin's periodization of child development. The stages of the separation process are singled out in two successive development systems: *child-adult*, *child-object*; the level of separation activity is substantiated at each stage and in crises of transition from one system to another. The direction of the separation activity is indicated. In the structural sequence of systems, specific separation tasks are identified, the solution of which contributes to the successful socialization and expansion of social space.

**Keywords:** separation, age crises, separation-individuation, separation activity, age dynamics, periodization of personality's development, leading kind of activity, separation tasks, system of development, socialization.

### Список литературы

1. Блос П. Психоанализ подросткового возраста / П. Блос. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2010. — 272 с.
2. Выготский Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский. — Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2001. — 304 с.
3. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Т. В. Драгунова // Вопросы психологии. — 1972. — № 2.
4. Маленова А. Ю. Феномен сепарации: определение проблемного поля исследования / А. Ю. Маленова, Ю. В. Потапова // Вестник Омского университета. Серия: Психология. — 2013. — № 2. — С. 41–48.
5. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. — М.: Академия, 2011. — 655 с.
6. Петренко Т. В. Личностная и ситуативная тревожность в студенческом возрасте как показатель незавершенных сепарационных конфликтов на предшествующих этапах развития / Т. В. Петренко, Л. В. Сысоева // Современная наука: теоретический и практический взгляд: сб. статей Международной научно-практической конференции (Уфа, 28 марта 2015 г.) / отв. ред. А. А. Сукиасян. — Уфа, 2015. — С. 276–280.
7. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. — М., 2000. — 184 с.
8. Потапова Ю. В. Использование категориально-системной методологии для анализа ситуации сепарации / Ю. В. Потапова // Вестн. Омск. ун-та. — 2013. — № 4. — С. 248–252.
9. Процесс сепарации-индивидуации и формирование идентичности / М. Малер, Дж. Мак-Девитт // Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды / под ред. М. В. Ромашкевича. — М.: Геррус, 2005. — 431 с.

10. Сысоева Л. В. Проблема сепарации от родителей в русской семье: социокультурный и психологический аспекты / Л. В. Сысоева, Т. В. Петренко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам LXII Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 12 декабря 2016 г.). — 2016. — № 3 (60). — С. 126–134.

11. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд. — М. : Класс, 2002. — 224 с.

12. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 416 с.

13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды [Электронный ресурс] / Д. Б. Эльконин. — Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2623348> (дата обращения: 10.01.2017).

14. Josselson R. Ego development in adolescence. In Adelson (Ed.) / R. Josselson. Handbook of adolescent psychology. — New York : Wiley, 1980. — P. 188–210.

***Р. А. Терехин***

## **Взаимосвязь нервно-психической устойчивости и готовности к изменению служебной ситуации курсантов военного вуза**

Рассматривается проблема социально-психологической готовности военнослужащих к изменениям служебной ситуации во взаимосвязи с их нервно-психической устойчивостью. Представлено исследование соотношения нервно-психической устойчивости и готовности к изменениям служебной ситуации военнослужащих на разных этапах военной службы. Применялась методика определения нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе «Прогноз» и разработанные шкалы определения различных составляющих (аспектов) готовности военнослужащего к изменениям служебной ситуации. Установлено, что нервно-психическая устойчивость личности военнослужащего является фактором его готовности к изменениям служебной ситуации и имеет тенденцию к развитию в процессе социализации в военном вузе.

**Ключевые слова:** социально-психологическая готовность, изменения служебной ситуации, нервно-психическая устойчивость, фактор готовности к изменениям.

Социальные, политические и культурно-этнические изменения, наблюдаемые на протяжении последнего времени в России, обуславливают повышение значимости изучения проблем, имеющих первостепенное значение для обеспечения внутренней безопасности. В ряду таковых выступает изучение нервно-психической устойчивости и психологической готовности военнослужащих к ситуативным изменениям в условиях резко меняющейся обстановки.

Решение данной проблемы имеет не только научное, но и практическое значение, особенно в свете новаций, предпринимаемых государством в сфере безопасности. В частности, речь идет об организации новой структуры — войск национальной гвардии Российской Федерации.

Военный специалист-профессионал войск национальной гвардии Российской Федерации наделен определенными профессиональными функциями. Однако весьма важным обстоятельством для их реализации выступают

личностные характеристики и их констелляции, способствующие или не способствующие этому.

Основной проблемой практических психологов в военной сфере является поддержание высокой психологической готовности военнослужащих к предстоящим действиям, то есть к изменениям служебной ситуации как одного из необходимых условий в качественном решении служебно-боевых задач. При помощи профессионального психологического отбора военнослужащих производится оценка их психологической пригодности к определенному виду военной службы, другими словами, определяется соответствие личностных и психофизиологических качеств требованиям профессиональной деятельности военнослужащих. Одним из наиболее важных критериев при определении категории профессиональной пригодности является нервно-психическая устойчивость.

Во многих языках мира слово «устойчивый» переводится как «стойкий, стабильный, твердый, прочный, крепкий». В Словаре синонимов русского языка дается два синонима этого слова: «равновесие, стабильность» [7].

В свою очередь, Е. В. Никошкова термин *stability* в англо-русском словаре по психологии переводит как «устойчивость, стабильность, состояние равновесия», «постоянство, твердость»; а термин *mentalstability* — как «психическая стабильность» («устойчивость») [4].

В философии устойчивость личности рассматривается как комплексное представление о внутреннем мире человека — микрокосмосе (живой системе), способном одновременно к саморазвитию, самодвижению и к активному самосохранению своей организации (В. М. Генковска, И. Пригожин, В. С. Степин и др.) [1, с. 59].

В Большом психологическом словаре (Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко) понятие «устойчивость» (*tolerance, stability*) имеет несколько значений: нравственная устойчивость личности, эмоциональная устойчивость, устойчивость внимания, трансситуативная устойчивость поведения личности, нервно-психическая устойчивость [2, с. 187].

В свою очередь, психологическую устойчивость как целостную характеристику личности, обеспечивающую готовность человека к фрустрирующему и стрессогенному воздействию, рассматривают А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский [5].

Понятие «устойчивость» в зарубежной литературе определяется в педагогическом (П. Темпски, М. Мартинс, Х. Паро, А. Хоу и др.), психологическом (Н. Гармези, С. Лютар, А. Мастен и др.) и естественно-научном контекстах (С. Фольке, С. Капентер, С. Фогель и др.).

В последние годы внимание к проблеме нервно-психической устойчивости личности в зарубежной литературе значительно усилилось. Многие зарубежные ученые высказывают общее мнение о том, что возросшее негативное влияние современной внешней среды (резко изменяющиеся обстоятельства жизни, катастрофы, экономические и социальные кризисы) обуславливает



необходимость формирования у детей набора устойчивых качеств и черт личности [11].

Лица, которые демонстрируют такое качество личности, как устойчивость, наиболее подготовлены к проблемам и вызовам общества, стрессовым и кризисным ситуациям и способны с ними справиться, решить эти проблемы и не потерять положительных взаимоотношений с окружающими, продолжая уважать себя и других [10, с. 647–663].

К тому же в процессе профессионального образования важно обратить внимание на исследования, отражающие проблемы формирования социальной устойчивости личности, которые рассматривают ее как обязательное качество профессионального работника, связывая данное понятие с профессиональной эффективностью и успехом [12, с. 345–346].

Исследования нервно-психической устойчивости также продолжились в сфере понятия «психологическая устойчивость» (Л. Кампфер, 1999 [9, с. 179–224]; Я. Терке, Дж. Бекер, 2009 [8, с. 26]), которое раскрывает способность человека сохранять физическое и психологическое здоровье под воздействием внешних раздражителей.

Изучая психологические последствия войны у военнослужащих, В. В. Нечипоренко, В. М. Лыткин и А. Г. Сениченко [3] в качестве структурных компонентов психологической устойчивости личности выделяют волевой, эмоциональный и интеллектуальный компоненты. Они считают, что данные компоненты в системе психологической устойчивости занимают различные «ранговые места» в зависимости от характера деятельности. В свою очередь, они зависят от конкретных внешних причин, которые дезорганизуют деятельность (служебно-боевая задача, обстановка ее выполнения и т. д.), и внутренних причин (индивидуальных особенностей воина).

Наряду с нервно-психической устойчивостью немаловажным элементом психологической подготовки военнослужащего является готовность к изменениям служебной ситуации. Готовность военнослужащего к изменениям нами рассматривалась ранее и представляет собой прежде всего психологическое или социально-психологическое отношение к объективным либо субъективным неожиданностям, неопределенности, таящейся в изменениях служебной ситуации, взятой в различных контекстах — от «отношенческой» в обыденных ситуациях до мобилизационных действий в военных служебно-боевых ситуациях. В настоящее время готовность изучается в различных контекстах и по отношению к различным областям действительности [6, с. 106].

Обозначенная проблема предопределила задачу выполненного эмпирического исследования — выявление взаимосвязи нервно-психической устойчивости курсантов военного вуза и их готовности к изменениям служебной ситуации.

Для определения нервно-психической устойчивости курсантов 1, 3 и 5-го курсов обучения использовалась методика, которая была разработана

сотрудником Военно-медицинской академии имени Кирова Ю. А. Барановым (1985–1986) (на основе методик ММРІ, 16-РF с добавлением оригинальных вопросов). Данная методика определения нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе «Прогноз» включает 84 утверждения по шкалам лжи и нервно-психической неустойчивости. Она обширно используется в мероприятиях профессионального психологического отбора военнослужащих как первичный метод проверки профессиональной пригодности.

Для определения готовности курсантов к изменениям служебной ситуации нами были разработаны 22 шкалы, представляющие ситуации, которые наиболее вероятны при прохождении военной службы. Шкалы определения готовности к изменению служебной ситуации были сформулированы на основе предварительного исследования. В нем приняли участие как эксперты 33 действующих офицера войск национальной гвардии, средний возраст составил 32 года, средний стаж военной службы – 14 лет. Все офицеры имеют опыт работы на различных должностях, в том числе при выполнении служебно-боевых задач в боевой обстановке.

Использование данных шкал позволило определить жизненные ситуации, к которым военнослужащие готовы меньше всего, к чему они готовы без раздумий и в чем сомневаются.

Анализ полученных в ходе исследования результатов проводился при помощи программы статистической обработки информации SPSS версии 19. Конкретно программа использовалась для выявления коэффициента двумерной корреляции г-Пирсона с целью установления взаимосвязи между показателями нервно-психической устойчивости и готовности курсантов военного вуза к изменениям служебной ситуации на различных этапах военной службы.

Наиболее значимые взаимосвязи исследуемых критериев представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Корреляции показателей готовности к изменениям служебной ситуации и нервно-психологической устойчивости курсантов военного вуза**

Наименование вида готовности	Нервно-психическая неустойчивость		
	1-й курс	3-й курс	5-й курс
Готовность к взаимодействию с новым начальником (командиром)	– ,087	– ,433**	,179
Готовность к взаимодействию и совместной работе с другими в новом коллективе	– ,059	– ,475**	,053
Готовность к инициированию контакта с малознакомым собеседником	– ,145	– ,397**	– ,195

Наименование вида готовности	Нервно-психическая неустойчивость		
	1-й курс	3-й курс	5-й курс
Готовность к изменению настроения в коллективе	– ,111	– ,065	,378**
Готовность к смене коллектива	,02	– ,319*	,058
Готовность к изменению места жительства	– ,025	– ,319*	,072
Готовность изменить стиль одежды	– ,377**	– ,325*	– ,173
Готовность к смене рода профессиональной деятельности	,11	,112	,356**
Готовность терпеть несправедливость для достижения цели	– ,073	,044	,319**
Готовность взаимодействовать с неприятным человеком	– ,153	,016	– ,316**
Готовность принимать участие в боевых действиях	,05	– ,403**	– ,395**
Готовность к климатическим изменениям и непогоде	– ,087	– ,03	– ,273*
Готовность к нахождению в долгосрочных командировках	,044	– ,425**	– ,328**
Готовность к критике стиля работы	– ,14	– ,270*	– ,026
** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.).			
* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).			

Интерпретируя полученные результаты, отметим, что взаимосвязь готовности к изменениям служебной ситуации курсантов 1-го курса и их нервно-психической неустойчивости прослеживается слабо. Данный факт можно объяснить тем, что социализация военнослужащих начального этапа военной службы только начинается и зависимость их психических состояний от ситуативных изменений служебной деятельности еще незначительна.

С высоким уровнем значимости выявлена отрицательная корреляция нервно-психической неустойчивости и готовности курсантов 3-го курса к взаимодействию с новым начальником, к совместной работе в новом коллективе, к инициации беседы с малознакомым человеком, к смене коллектива, к смене места жительства, к участию в боевых действиях, к долгосрочным командировкам, к критике стиля работы. Эти взаимосвязи свидетельствуют о том, что чем выше нервно-психическая устойчивость, тем выше готовность военнослужащих к изменениям служебной ситуации.

В свою очередь, анализируя данные, можно обнаружить, что по ряду шкал появляются положительные корреляции в группе испытуемых курсантов-выпускников. Так, чем выше готовность к изменению настрое-

ний в коллективе, к смене рода профессиональной деятельности, готовность терпеть несправедливость для достижения поставленной цели, тем выше нервно-психическая неустойчивость. При этом чем выше нервно-психическая устойчивость курсантов 5-го курса, тем выше их готовность к взаимодействию с неприятным человеком, к участию в боевых действиях, к климатическим изменениям и непогоде, к долгосрочным командировкам. Из этих данных можно сделать вывод о разнонаправленной детерминации нервно-психической устойчивости со стороны готовности личности к изменениям служебной ситуации.

Подводя итог проведенного исследования, необходимо отметить, что нервно-психическая устойчивость личности военнослужащего является фактором его готовности к изменениям служебной ситуации, при этом готовность к изменению служебной ситуации имеет тенденцию к развитию в процессе социализации в военном вузе. Исходя из этого, следует подчеркнуть, что необходимость исследования нервно-психической устойчивости военнослужащего важна не только при определении его профессиональной пригодности к военной службе, но и в процессе прохождения военной службы как одного из факторов социально-психологического отношения к объективным либо субъективным изменениям служебных ситуаций. Своевременное выявление и корректировка нервно-психической неустойчивости, повышение готовности военнослужащих к изменению служебной ситуации ведет к более качественному выполнению служебно-боевых задач.

Considers the problem of socio-psychological readiness of servicemen to the changes in official situation, in conjunction with their psychical resistance. Presents a study of the correlation of the neuro-mental stability and readiness to make changes the service situation of soldiers at various stages of military service. Used method of determining the neuro-mental stability and the risk of maladaptation in stress «Forecast» and developed a scale defining different components (aspects) readiness of a serviceman to change the service situation. Established that the mental stability of the individual soldier are the factors of readiness to change service when both indicators have a tendency to the development of the socialization process in the military academy.

**Keywords:** socio-psychological readiness; changing the service situation; mental stability; factor of readiness for change.

### Список литературы

1. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Л. В. Куликов. — СПб. : Питер, 2004. — 464 с.
2. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / под общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-Евроник, 2006. — 672 с.
3. Нечипоренко В. В. Диагностика расстройств личности у военнослужащих [Электронный ресурс] / В. В. Нечипоренко, В. М. Лыткин, А. Г. Синенченко // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. — 2004. — Т. 01/№. — № 2. — Режим доступа: <http://www.consilium-medicum.com/media/bechter/04> (дата обращения: 25.01.2017).
4. Никошкова Е. В. Англо-русский словарь по психологии / Е. В. Никошкова. — М., 1998.

5. Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
6. Терехин Р. А. Социально-психологические установки личности как факторы готовности военнослужащего к ситуативным изменениям / Р. А. Терехин // Приоритетные направления современной науки : сб. материалов IV Международной научно-практической конференции (Москва, 30 сентября 2016 г.). — М. : Империя, 2016. — С. 105–109.
7. Чешко Л. А. Словарь синонимов русского языка / ред. Л. А. Чешко. — М., 1986.
8. An integrated model for understanding and developing resilience in the face of adverse events / I. de Terte, J. Becker, C. Stephens // Journal of Pacific Rim Psychology. — 2009. — Vol. 3 (01). — N. 20. — P. 26.
9. Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework / L. K. Kumpfer, M. D. Glantz, J. L. Johnson // Resilience and development: Positive life adaptations. — New York : Academic/Plenum, 1999. — P. 179–224.
10. Parental mental disorder as a psychiatric risk factor / R. Hales, A. Frances // American Psychiatric Association annual review. American Psychiatric Press, Inc. — Washington, DC, 1987. — Vol. 6. — P. 647–663.
11. Raising resilient children / R. Brooks, S. Goldstein. — Chicago : Contemporary Books, 2001.
12. Teaching and learning resilience: a new agenda in medical education / P. Temp-ski, M. A. Martins, H. B. Paro // Medical education. — 2012. — N. 46 (4). — P. 345–346.

---

---

# СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Арефьева Оксана Михайловна** — кандидат педагогических наук, учитель начальных классов МБОУ «Гимназия № 1» имени С. М. Омарова, г. Махачкала. E-mail: arefjewa.oksana@yandex.ru

**Бобровская Людмила Александровна** — аспирант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: lkveshka@gmail.com

**Буянов Александр Александрович** — кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии филиала ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (филиал, г. Куровское Московской области). E-mail: firstfight7@mail.ru, buyanoff.alexandr@gmail.com

**Гордякова Ольга Владимировна** — кандидат психологических наук, профессор кафедры социальной психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». E-mail: o\_gordyakova@mail.ru

**Григорович Любовь Алексеевна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: L250762@inbox.ru

**Дарибазарон Энхэ Чимитдоржиевич** — доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления» (Республика Бурятия, г. Улан-Удэ). E-mail: aryadar@mail.ru

**Ермолаева Марина Валерьевна** — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой возрастной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: mar-erm@mail.ru

**Зайцева Мария Юрьевна** — аспирант РосНОУ, специальный корреспондент телеканала РБК-ТВ (г. Москва). E-mail: geirby37@mail.ru

**Иванов Сергей Петрович** — доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», кафедра общей психологии. E-mail: ARCHSPVT@yandex.ru

**Качалина Екатерина Борисовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». E-mail: vita250803@mail.ru

**Корнетов Григорий Борисович** — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». E-mail: kornetov\_gb@asou-mo.ru

**Лебедев Александр Николаевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». E-mail: lebedev-lubimov@yandex.ru

**Лубовский Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой школьной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: lubovskiy@yandex.ru

**Славинская Ирина Сергеевна** — соискатель кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург), Общественный фонд «Помощь» (Казахстан, г. Костанай), психолог, координатор и специалист по мониторингу социально значимых проектов. E-mail: slavinskaya-irina555@yandex.ru

**Соколовский Александр Сергеевич** — аспирант ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет». E-mail: a\_sokolovskiyy@rambler.ru

**Солдатова Наталья Андреевна** — старший преподаватель кафедры клинической психологии ГБОУ ВО Московской области «Университет “Дубна”». E-mail: natalya\_mail@bk.ru

**Сысоева Лидия Владимировна** — ассистент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина» (г. Краснодар). E-mail: l.sysoeva.5@mail.ru

**Терехин Роман Алексеевич** — ФКГБОУ ВО «Саратовский военный Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации». E-mail: r87terekhin@mail.ru

**Турбовской Яков Семенович** — доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». E-mail: turbovskoy@instrao.ru

---

---

# AUTHORS

**Arefyeva, Oksana Mikhaylovna** – Ph. D. (Pedagogics), Elementary School Teacher at S. M. Omarov No. 1 Classical School, Makhachkala. E-mail: arefyewa.oksana@yandex.ru

**Bobrovskaya, Lyudmila Alexandrovna** – post-graduate, Higher School of Economics-National Research University. E-mail: lkveshka@gmail.com

**Buyanov, Alexander Alexandrovich** – Ph. D. (Psychology), Head of the Psychological Department, Moscow Psychological and Social University (Branch, city of Kurovskoe, Moscow region). E-mail: firstfight7@mail.ru, buyanoff.alexandr@gmail.com

**Daribazaron, Enkhe Chimitdorzhievich** – Dr. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Professor at the Philosophy Department, East Siberian State University for Technologies and Management (Republic of Buryatia, Ulan-Ude). E-mail: aryadar@mail.ru

**Ermolaeva, Marina Valeryevna** – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department for Age Psychology, Moscow Psychological and Social University. E-mail: mar-erm@mail.ru

**Gordyakova, Olga Vladimirovna** – Ph. D. (Psychology), Professor at the Department for Social Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis. E-mail: o\_gordyakova@mail.ru

**Grigorovich, Lyubov Alexeevna** – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor at the Department for Pedagogical Psychology, Moscow Psychological and Social University. E-mail: L250762@inbox.ru

**Ivanov, Sergey Petrovich** – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Smolensk State University, Department for General Psychology. E-mail: ARCHSPVT@yandex.ru

**Kachalina, Ekaterina Borisovna** – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor at the Department for Psychology of Education, Moscow Institute of Psychoanalysis. E-mail: vita250803@mail.ru

**Kornetov, Grigory Borisovich** – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Pedagogical Department, Academy of Social Management. E-mail: kornetov\_gb@asou-mo.ru



**Lebedev, Alexander Nikolaevich** – Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department for Social Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis. E-mail: lebedev-lubimov@yandex.ru

**Lubovsky, Dmitry Vladimirovich** – Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department for School Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University. E-mail: lubovsky@yandex.ru

**Slavinskaya, Irina Sergeevna** – Applicant at the Department for Psychology of Development and Education, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg), *Pomoshch* (Help) Public fund (Kostanay, Kazakhstan), Psychologist, Coordinator and Expert in socially significant projects monitoring. E-mail: slavinskaya-irina555@yandex.ru

**Sokolovsky, Alexander Sergeevich** – Post-graduate at Smolensk State University. E-mail: a\_sokolovskiyy@rambler.ru

**Soldatova, Natalya Andreevna** – Senior Lecturer at the Department for Clinical Psychology, Dubna University, Moscow region. E-mail: natalya\_mail@bk.ru

**Sysoeva, Lidiya Vladimirovna** – Assistant Professor at the Department for Pedagogics and Psychology, I. T. Trubilin Kuban State Agricultural University (Krasnodar). E-mail: l.sysoeva.5@mail.ru

**Terekhin, Roman Alexeevich** – Saratov Military Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation. E-mail: r87terekhin@mail.ru

**Turbovskoy, Yakov Semeonovich** – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Leading Scientific Associate at the Laboratory for Theoretical Pedagogics and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education. E-mail: turbovskoy@instrao.ru

**Zaytseva, Maria Yuryevna** – Post-graduate at the Russian New University, Special Correspondent of RBK-TV Channel (Moscow). E-mail: geirby37@mail.ru

---

---

## Правила оформления статей

1. Статьи принимаются в распечатанном виде, объемом до одного печатного листа (шрифт 14; интервал 1,5; Times New Roman), необходимо также приложить электронный вариант статьи.

2. Библиографический перечень приводится в конце статьи в алфавитном порядке (в тексте, в ссылках на источники, в квадратных скобках приводится порядковый номер источника и страница цитирования).

3. В начале статьи должны быть приведены аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

4. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

5. К статье должна быть приложена рецензия специалиста, известного своими трудами в этой области.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Редколлегия рукописи не возвращает.



## Издательство Московского психолого-социального университета

Московский психолого-социальный университет издает и распространяет по подписке журналы, которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. С содержанием журналов вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>

Оформить подписку можно через общероссийский каталог «Роспечать», объединенный каталог «Пресса России», а также через каталог «Газеты и журналы», выпускаемый группой компаний «Урал-Пресс» (<http://www.ural-press.ru/catalog/rules>).

**«Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии».** Главный редактор — Лидия Бернгардовна Шнейдер, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36648, «Пресса России» — 91835.

**«Известия Российской академии образования».** Главный редактор — Михаил Абрамович Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». Подписные индексы: «Роспечать» — 71933, «Пресса России» — 91836.

**«Мир образования — образование в мире».** Научно-методический журнал. Главный редактор — Игорь Алексеевич Алехин, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 80531, «Пресса России» — 91837.

**«Мир психологии».** Научно-методический журнал. Главный редактор — Давид Иосифович Фельдштейн, доктор психологических наук, профессор, вице-президент Российской академии образования, академик РАО. Подписные индексы: «Роспечать» — 47110, «Пресса России» — 91838.

**«Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики».** Главный редактор — Любовь Алексеевна Григорович, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36640, «Пресса России» — 91840.

**«Публичное и частное право».** Главный редактор — Виктор Александрович Михайлов, доктор юридических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 37027, «Пресса России» — 91841.

Справки о наличии книг, отправке заказов,  
о приеме заказов и заключении договоров на поставку литературы  
по тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301, или (495) 234-43-15,  
а также по электронной почте [publish@mpsru.ru](mailto:publish@mpsru.ru)

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются  
на льготных условиях.**

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 36640**

Адрес редакции:  
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а  
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301  
E-mail: [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru)

**Новое в психолого-педагогических исследованиях**  
*Теоретические и практические проблемы*  
*психологии и педагогики*  
**2017, № 1 (45)**

Подписано в печать 23.03.2017. Формат 70x100/16.  
Усл. печ. л. 10,64. Тираж 1000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика  
в ФГУП Издательство «Известия»  
127254, г. Москва, ул. Добролюбова, д. 6  
Тел.: (495) 650-38-80