МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА

VIII международная научная конференция
Москва, 17–19 ноября 2011г.

Доклады и материалы

Секция № 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

Издательство Московского гуманитарного университета
2011

УДК 378 (06)
ББК 74.58
О 23

О23 Образование для XXI века : VIII международная научная конференция. Москва, 17–19 ноября 2011 г. : Доклады и материалы. Сек. 3. Психологические проблемы образования в XXI веке / отв. ред. А. Л. Журавлев. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011. — 92 с.

В выпуске публикуются доклады и материалы, представленные участниками VIII международной научной конференции «Образование для XXI века».

Ответственный редактор
член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор
А. Л. Журавлев

Составитель
кандидат психологических наук, доцент
О. В. Лунева

© Авторы докладов, 2011.
© МосГУ, 2011.

Содержание

*Журавлев А.Л., Соина И.А.*Социально-психологическое пространство личности в разных образовательных средах……... 4
Бадя Т.П., Бычко А.В. Скорочтение как ответ на вызовы информационного общества…….. 13
Бармашев К.О. Исследования организационной справедливости в современной социальной психологии……..... 15
Бурмистрова Н.Н. Изменение представлений о третьей стороне у участников организационного конфликта в условиях коммуникативного процесса…….. 19
Жарких Н.Г. Технология формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов — психологов……..... 23
Канарш Г.Ю. Электронный проект по характерологии: итоги реализации……. 28
Маслова О.В. Русские и латиноамериканцы: особенности взаимного восприятия…. 32
Муконина М.В. Мотивационные ориентиры и некоторые личностные особенности студентов — психологов московских ВУЗов …….. 38
Новикова И.А., Шурухина Г.А. Специфика инициативности старших школьников и студентов и возможности ее гармонизации……..... 42
Ободкова Е.А. Обучение через «имидж» — новый подход в образовании управленца предприятия …… 46
Панкратов А.В., Воркунова И.А. Коммуникативные компоненты практического мышления ……... 50
Редькина Е.Б. Особенности ценностно — смысловых образований современных студентов…… 55
Рудина Л.М. Life-long learning — обучение длиною в жизнь ……. 59
Салабаева С.В. Критерии дифференциации представлений о процессе убеждения в диадном общении……... 63
Сачкова М.Е. О положении среднестатусного ученика в школьном классе……... 68
Смирнова А.Е. Инновационный подход к анализу системы образования……. 72
Субботина Л.Ю. Проблемы учебной мотивации студентов……. 74
Тихомирова Е.В. Социально-психологическая характеристика молодежи, участвующей в принятии управленческих решений. Гендерный контекст……. 77
Шлычков В.Р. Влияние социальных девиаций на процесс социализации молодежи……. 79
Шлычкова О.Н. Воспитательный потенциал современных образовательных ценностей…… 84
Юрздицкий А.А. Психологические особенности социальной ориентации учащихся в подростковом периоде при формировании социальных установок в курсе обществознания в VI классе ……. 88

Социально-психологическое пространство личности в разных образовательных средах

*А.Л.Журавлев, И.А.Соина(Москва, ИП РАН)**

Рассматривается самоопределяющаяся личность молодого человека в сложной системе отношений и социальных влияний, складывающихся в старших классах средней общеобразовательной школы и среднего специального учебного заведения. Руководствуясь своей ценностной системой, личность формирует, конструирует социально-психологическое пространство, особенности которого связаны с разными образовательными системами. Эмпирически показано, как такое пространство, изменяясь, оказывает воздействие на формирующую его личность, в частности, на ее ценностные ориентации, уровень их сформированности и динамику.

Ключевые слова: самоопределение, самоопределяющаяся личность, образовательная среда, социально-психологическое пространство, психологическая дистанция, значимые другие, психологическая близость, ценностные ориентации.

Постановка проблемы. Самоопределяющаяся личность традиционно изучается психологами, педагогами и социологами разных научных школ и направлений, в контексте решения как теоретических, так и практических задач. Этим многообразием во многом объясняются различия в подходах к определению феномена «самоопределение». В психологическом словаре под *самоопределением* понимается «сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях» (Психология: Словарь…, 1990, с.351). Иначе определяется это понятие Л.И.Божович, которая рассматривает самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, и называет его *личностным самоопределением* (Божович, 1995). М.Р.Гинзбург считает, что личностное самоопределение представляет собой потребность в формировании смысловой системы. По его мнению, «обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация есть определение себя в мире — самоопределение» (Гинзбург, 1994, с.45).

Таким образом, самоопределение выступает в разных формах и может пониматься как многообразное явление. С учетом разных подходов к анализу данного понятия, а также с целью объяснения различных феноменов с позиций уровневой модели самоопределения сформулировано наиболее полное понимание его содержания и структуры: «самоопределение есть поиск субъектом своего способа существования и развития в мире на основе воспринимаемой, принимаемой или формируемой (создаваемой) им во временной перспективе собственной системы жизненных смыслов, ценностей, принципов, возможностей, ожиданий и притязаний» (Журавлев, Купрейченко, 2006, с.11).

---

* Журавлев Анатолий Лактионович, член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии РАН, зав. кафедрой социальной и этнической психологии МосГУ, Эл. адрес: adm3@psychol.ras.ru

Соина Ирина Алексеевна, соискатель лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН

Несмотря на то, что самоопределение человека продолжается в течение всей жизни, особенно важный и сложный его этап приходится на юношеский возраст, когда разные виды самоопределения имеют место одновременно и сопряжены с серьезными перестройками личности в целом. В этом возрасте невелик жизненный опыт, недостаточно устойчивы системы убеждений и представлений, ценностей и идеалов, нечетки жизненные цели и задачи. А сам субъект при этом находится в активном поиске смысла и целей своей жизни, того важного и значительного, чему можно себя посвятить.

Чтобы объяснить сложность мира, молодой человек нуждается в соответствующей этой сложности системе взглядов, убеждений, и чтобы понять этот мир, он обращается к своему близкому и дальнему *значимому* окружению, становящемуся для него транслятором взглядов на мир, жизненных ценностей, идеалов и т.д. Молодой человек может с ними не соглашаться или, наоборот, некритично принимать их, тем не менее, эти взгляды становятся точкой отсчета, от которой начинает строиться его ценностная система. При всей важности объективных социально-экономических условий жизни, именно влияние значимых для человека других людей является решающим в формировании того духовно-нравственного «стержня», на котором будет основано социальное поведение развивающейся личности и ее самоопределение в сложном ценностном пространстве и других его видах.

Концептуальные основы исследования. Личностное самоопределение, в котором интегрированы представления о себе и мире ориентировано в будущее и связано с выбором профессии, хотя не сводится только к нему (Гинзбург, 1994). Личность находится в системе социальных отношений, а потому и личностное, и профессиональное самоопределение, готовность к которому, по мнению многих специалистов, является новообразованием в раннем юношеском возрасте и осуществляется в процессе более общего *социального самоопределения*. Проходя этапы своего профессионального становления, человек постепенно осваивает и выполняет свои социальные роли, определяет свою социальную (жизненную) и личностную позицию в структуре межсубъектных взаимодействий и отношений в социальном пространстве. По К.А.Абульхановой-Славской, самоопределение — это *осознание личностью своей позиции*, которая формируется внутри координат системы отношений, и от того, как складывается система отношений, зависит самоопределение и общественная активность личности (Абульханова-Славская, 1991).

Каждый человек одновременно включен далеко не в одну социальную связь и социальный институт. В течение своей жизни он проходит через множество социальных, в том числе, образовательных систем, со своими отношениями в рамках формальной, должностной структуры, с жестко фиксированным ролевым статусом каждого из взаимодействующих субъектов. Кроме того,

индивид включен в межличностные отношения в неформальных группах. Весь этот спектр межсубъектных отношений и взаимодействий во множестве социальных систем, с их структурами, элементами и нормами отношений, через которые в течение своей жизни проходит субъект, определяется как *социальное пространство*. Включенная в эту структуру личность испытывает на себе влияние как официальной иерархии в группе, так и иерархии в отношениях межличностной значимости в малых группах.

Субъект, подвергающийся воздействию различных социальных институтов, в процессе своего жизненного пути вступает во множество отношений и взаимодействий, включается в системы оценок и влияний, самоопределяясь в социальном пространстве и руководствуясь своей ценностной системой. Из многочисленных случайных контактов он выбирает людей, ценность которых для личности особенно высока и с кем возникают жизненно важные отношения. Значение, которое «психически отраженный объект имеет для данного субъекта», определяется К.К.Платоновым как *значимость* (Платонов, 1984, с.45). Субъективная значимость других людей и является ведущим основанием для их включения в *социально-психологическое пространство личности,* под которым понимается *выделяемое сознанием пространство личностных смыслов, ценностей и значений, встроенных в систему субъективно значимых психологических отношений, связывающих личность с ее референтным (значимым) окружением, расположение которого в пространственной системе координат определяется оценками и представлениями, ожиданиями и предпочтениями личности.*

Конструирование личностного социально-психологического пространства, впоследствии может оказывать воздействие на отдельные личностные подструктуры и фактически может привести к некоторой перестройке самой личности. При этом *субъект* такого конструирования должен рассматриваться как *самоорганизующийся и самоопределяющийся*. Это предполагает приоритет внутренней детерминации, или *самодетерминации* по сравнению с внешней социальной детерминацией. То есть «активность субъекта, разрешающего те или иные противоречия, созидает психическое» (Сергиенко, 2007, с.21), а избирательность этой активности и ее результаты проявляются в сформированном им социально-психологическом пространстве. Но человек, находясь в социальной среде, постоянно вступает в новые системы связей, включается в новые социальные условия, хотя и выступает часто «продуктом» обстоятельств, если иметь в виду то влияние, которое оказывают социальные условия (например, среда образовательного учреждения) или отношения межличностной значимости в учебной группе на самостоятельные выборы внешних связей молодого человека. При этом личность очень *избирательно* относится и к окружающим условиям, и к людям, одни из которых становятся *субъективно значимыми* (при

том, что личность себя с ними может не идентифицировать), а другие, несмотря на частоту или интенсивность контактов, признанный авторитет в группе или высокую статусную позицию, более того, будучи «своими», могут не иметь большого значения для личности и не включаться в выделяемое ее сознанием пространство значимых для нее связей и отношений, пронизанных ее жизненными смыслами, значениями и ценностями.

Формируясь в процессе становления личности, ее социально-психологическое пространство постоянно изменяется, и это наиболее интенсивно происходит в ходе самоопределения. Различные его виды, закономерно сменяющие друг друга, осуществляются как единый процесс, когда в результате одного вида самоопределения инициируются другие его виды, что в свою очередь, вызывает качественную перестройку связей между элементами в социально-психологическом пространстве личности. Новые значимые другие, включающиеся элементами в его структуру, вносят свои представления об окружающем мире и о людях, новые жизненные принципы и смыслы, цели и задачи, ценности и идеалы и т.д. И личность, характеризующаяся стремлением к самореализации, строит свои ближайшие жизненные планы и перспективы, намерения и стремления через усвоение и принятие социальных установок, представлений, оценок, мнений, ожиданий в отношении себя у значимых других, включенных в ее социально-психологическое пространство. В процессе самоопределения «преобразующая, жизнетворческая роль его субъекта» (Журавлев, Купрейченко, 2006, с.10) проявляется видимо и в том, как конструирует, а впоследствии изменяет социально-психологическое пространство самоопределяющийся субъект. Таким образом, социально-психологическое пространство личности — сложнейшее многомерное динамическое образование, которое, складываясь в ходе развития и становления личности, постоянно перестраивается по ряду направлений.

Во-первых, круг значимых других в разные периоды жизни меняется, а пространство при этом то расширяется, то сужается, неизменной же остается лишь личностно центрированная организация.

Во-вторых, в процессе перераспределения значимости различных элементов пространства, входящих в его состав или выделенных, они могут не только менять свое положение в пространстве, но и выходить, исключаться из пространства, заменяться другими элементами. Включение в социально-психологическое пространство личности в качестве элементов новых значимых других, с их представлениями и взглядами, отношениями к окружающему миру, к людям, будет обусловливать динамику ценностных ориентаций молодого человека и других особенностей личности.

Для определения того, в какой степени изменяется личностное социально-психологическое пространство у представителей разных групп учащихся,

было специально организовано исследование по квазиэкспериментальному плану для двух неэквивалентных групп. Выборку составили 110 школьников и 149 студентов колледжа (ССУЗа), 142 юноши и 117 девушек. В начале учебного года (первый этап) было проведено обследование личностных социально-психологических пространств и личностных характеристик учащихся 10-х классов 3-х муниципальных школ (всего 6 классов — *контрольная группа*) и студентов 1-го курса колледжа (ССУЗа) того же возраста (*экспериментальная группа* — тоже 6 учебных групп). В начале следующего учебного года (второй этап) была осуществлена повторная диагностика тех же феноменов, характеризующих ту же выборку: учащихся 11-х классов (*контрольная группа*) и студентов 2-го курса ССУЗа (*экспериментальная группа*).

Результаты исследования. Анализируя структуру личностного социально-психологического пространства и процесс его формирования, рассматривался вопрос о том, каковы особенности выбора значимых других личностно и профессионально самоопределяющимся субъектом.

Субъективная значимость других людей в социально-психологическом пространстве самоопределяющейся личности. На *первом* этапе исследования с помощью методики «Значимое окружение» были определены разные категории других людей, входящих в личностное социально-психологическое пространство, и особенности их предпочтения личностью. Перечисленные каждым учащимся значимые для него другие были им проранжированы по степени значимости и отнесены к соответствующим категориям. Кроме того, учащимися были даны развернутые ответы-описания на вопрос: «В чем состоит значимость каждого из них для Вас?" Полученные данные подвергались контент-анализу и частотному анализу.

По результатам исследования безусловный приоритет был отдан родителям: первой по значимости 70,5% юношей и 74,3% девушек назвали *маму*, т.к. она «дала жизнь», «заботится», «кормит, поит», «волнуется за меня», «опекает», «делает для меня всё» и др.; *папа* является самым значимым для 18,0% юношей и 6,6% девушек. Он служит «опорой», «защищает», «учит жизни», «обеспечивает», «дает мужской совет» и т.п.

Бабушка (соответственно 1,1% и 4,4%) «вырастила», «ухаживает», «с ней тепло и хорошо», она «всегда поймет и простит» и т.д. Представители ближайшего окружения, обеспечивающие благополучие индивида, закономерным образом становятся самыми значимыми для него. Значимость *дедушки* (он на первом месте только у девушек-студенток колледжа в 2,5% случаев) состоит в другом: он «берет на выставки», «помогает выбрать направление в жизни», «я его уважаю», «дорожу им» и т.п.

Полученные в исследовании данные показывают следующее: 11,3% девушек (из всей выборки) первым по значимости назвали «*любимого молодого*

человека» и 4,0% юношей (только студенты колледжа) самой значимой для себя выделили «*любимую девушку*». В числе значимых других были названы также *лучшие друзья* (7,8% всех юношей и менее 1,0% всех девушек), реже — *приятели, одноклассники, товарищи по клубу, секции*. Среди *известных людей* упоминались (но никогда не оказывались на первом месте) политические лидеры, звезды шоу-бизнеса, спорта и культуры («Титов-хороший футболист», «Джеки Чан и Брюс Ли владеют каратэ и искусством боя», «Кэмерон Диаз-красивая актриса» и др.). Иногда в числе значимых других назывались компьютерный персонаж или домашнее животное («единственный, с кем я могу поговорить», «…кто меня любит» и т.п.).

Явное сходство с межпоколенческими детско-родительскими имеют отношения со старшими *братьями* и *сестрами* (1,3% у юношей-студентов). Они тоже «защищают», «понимают», «советуют», «поддерживают», с ними часто возникают «доверительные отношения» и т.д. К младшим у самого субъекта фактически проявляется «родительское» отношение: «маленький проказник», «могу воспитать по-своему», «я всегда рядом», «маленький радует всегда» и т.п. На эти случаи хочется обратить особое внимание, т.к. здесь наблюдаются проявления феномена гетерохронного социально-психологического созревания. В противоположность беспокоящему психологов и педагогов подростковому и юношескому инфантилизму, «псевдозрелости», в этих проявлениях имеет место не отставание психологического созревания от социального (Журавлев, 2007, с.204), а наоборот, его опережение, когда до принятия на себя социальной роли взрослого, родителя, подрастающий юноша обнаруживает признаки психологически зрелой личности с присущими ей переживаниями и заботами об опекаемом, осознанием его потребностей и интересов.

Результатами первого этапа исследования стали определение *степени значимости* разных категорий других и выявление некоторых *эмпирических индикаторов* субъективной значимости других, включаемых личностью в свое социально-психологическое пространство. Кроме того, ориентация личности одновременно на нескольких значимых других, среди которых могут оказаться родители и друзья, прославленный дальний предок и знаменитый современник, литературный герой и компьютерный персонаж, может служить обоснованием необходимости введения более уместного, чем «среда» или «окружение», относительно нового понятия, обозначающего совокупность значимых субъектов (реальных или виртуальных), которые в соответствии с оценками, ожиданиями и предпочтениями личности размещены в качестве элементов в организованной ею системе –*социально-психологическом пространстве личности*.

Психологическая близость со значимыми другими в социально-психологическом пространстве личности. На *втором* этапе эмпирического исследования были установлены субъективные признаки (индикаторы) *психо-*

логической близости и определены категории наиболее близких людей из общей совокупности значимых других.

Обнаружено, что людей, включенных большинством учащихся в первый круг психологической близости, отличает «надежность», на них, по мнению респондентов, «можно положиться». В отношениях с представителями этой категории формируется атмосфера «полного доверия», «близости», с ними «можно поделиться мыслями» и даже «рассказать всё». В отношениях же со значимыми другими случается «неверие, непонимание», когда на человека «уже не полагаются». В таком случае он, оставаясь личностно значимым, выводится из числа психологически близких других.

Исследования доверия/недоверия личности другим людям, выполненные в лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН (Купрейченко, 2000), убедительно показали, что такие факторы, как «надежность», «предсказуемость» и «единство» являются составляющими более общего феномена — доверия, которое, в свою очередь, рассматривается в качестве одного из критериев психологической дистанции. Психологическая дистанция, на которой личность «располагает» значимых других в своем социально-психологическом пространстве, становится параметром изучаемого нами феномена — *психологической близости.*

В результате данного этапа исследования подтвердилось исходное предположение о том, что наиболее значимые люди не всегда оказываются в центральном круге психологической близости. Так, *мама*, названная 72,4% респондентов (около ¾ всей выборки) как наиболее значимый человек, является самым психологически близким человеком лишь для 36,1% мальчиков (примерно 1/3 выборки) и 27,1% девочек (примерно 1/4 выборки). *Папу* самым близким человеком считают 26,0% юношей и 15,1% девушек, что значимо больше, чем тех, для кого он наиболее значимый человек (соответственно 18,0% и 6,6%). *Бабушка* и *дедушка* занимают места в первом круге близости в 7,9% и 3,3% случаев соответственно. У оставшейся части молодых людей наиболее психологически близкие отношения складываются со сверстниками (*друзьями*, *одноклассниками* и т.д.).

Выявлено, что «доверие», «понимание», «поддержка» и «любовь» способствуют выделению другого из категории значимых других и определению его в центральный круг психологической близости. А наличие в социально-психологическом пространстве личности близких других создает вокруг человека особое поле симпатизирующих и поддерживающих его отношений, усиливающих у личности чувство социальной и психологической защищенности, общности и единения с окружающим миром.

Анализ результатов на втором этапе исследования (через год) обнаружил изменение личностного социально-психологического пространства и у юно-

шей, и у девушек, причем как в контрольной группе (у школьников), так и в экспериментальной группе (у студентов). Так, у мальчиков к выпускному классу школы наблюдается увеличение *значимости* родителей и других членов семьи в 54,2% случаев и усиление *психологической близости* в отношениях с ними у 56,0% старшеклассников. И лишь у 20,8% учащихся 11-х классов школ обнаружилось повышение значимости друзей, становящихся психологически близкими у такого же их числа (в 19,5% случаев).

Юноши-студенты, в отличие от школьников, проявляют в равной степени усиление *значимости* и родителей, и друзей (38,3% и 38,3%), но *приближают* они к себе в большей части случаев именно родителей, и несколько реже — друзей (43,5% против 34,8%). При этом у 25,0% юношей-школьников и 23,4% студентов (изменений в личностном социально-психологическом пространстве не обнаружено.

Значимость родителей повысилась только для 12,8% девочек-школьниц и для чуть большей части (33,3%) девушек-студенток. И, наоборот, для 35,9% девушек-школьниц и лишь 13,4% студенток возросла значимость друзей и сверстников. При этом у большей части всех девушек — и школьниц (51.3%), и студенток (53,3%) — ранги значимых других не изменились. Т.е. в сфере значимости у девушек наблюдаются меньшие изменения, чем у юношей.

Однако в сфере психологической близости у всех девушек произошли значительные изменения: сократилась психологическая дистанция по отношению к сверстникам у 45,9% одиннадцатиклассниц и у 46,7% их ровестниц-второкурсниц. Немалому числу школьниц (35,2%) потребовались более близкие, по сравнению с прошлым годом, отношения с родителями, и только 18,9% старшеклассниц оставляют психологически близких людей на привычных позициях. У студенток, напротив, меньшее их число предпочли усилить психологическую близость с родителями (20,0%), а у большего, в сравнении со школьницами числа второкурсниц (33,3%) психологически близкие другие остались на тех же позициях.

Динамика ценностных ориентаций личности в разных группах учащихся. В результате исследования обнаружены изменения в ценностных ориентациях учащихся. Наиболее выраженный сдвиг в рангах ценностей по критерию *T*-Вилкоксона наблюдался не у всех студентов, а только в структуре ценностных ориентаций юношей *(**p=0,004)*. У девушек-студенток значимых изменений отмечено не было. В группе старших школьников динамика в системе ценностей была выявлена только у девушек и только на уровне тенденции *(p=0,062)*. У юношей достоверных изменений не было обнаружено.

Общая оценка сдвига значимости отдельных ценностей по критерию *T*-Вилкоксона показала следующее.

В ценностных ориентациях старших школьников наблюдается *снижение* значимости ценностей: «исполнительность» (*p=0,033), «интересная работа»

(*p=0,028), «познание» (p=0,086), «развитие» (p=0,085), а также *повышение* значимости ценностей: «общественное признание*» (p=0,011), «твердая воля» (*p=0,030), «красота природы и искусства» (*p=0,027), «счастливая семейная жизнь» (p=0,078) и «счастье других» (p=0,093). То есть, окончание школы для юношей и девушек связано с освобождением от требований школьной среды, декларируемых ею ценностей и надеждой на будущую социальную успешность. Отмечаемые при этом явные противоречия в блоке волевых ценностей, демонстрируя незрелость намерений, характеризуют неустойчивую, не вполне сформированную, в терминологии М.С. Яницкого, систему ценностных ориентаций личности (Яницкий, 2000).

Иерархия ценностей студентов, включенных в *экспериментальную группу,* характеризуется некоторым *понижением* (на уровне тенденции, $p < 0,1$) ранга ценностей: «познание», «эффективность в делах», «активная деятельная жизнь», «наличие друзей», «независимость» и значимым *повышением* ранга ценностей «счастье других» (*p=0,050), «счастливая семейная жизнь» (p=0,093), «жизнерадостность» (p=0,089) и «честность» (p=0,099). Таким образом, изменения в ценностных ориентациях личности, перестраивающей свое социально-психологическое пространство в новой учебно-профессиональной среде (ССУЗе), связаны со снижением «веса» ценностей активной жизни при значимом усилении «веса» ценностей межличностных отношений и характеризуют вполне согласованную и достаточно сформированную систему ценностных ориентаций личности.

Сравнение данных с применением критерия Фридмана подтверждает значимость (*p=0,038) различий по структурно-динамическим характеристикам ценностных ориентаций респондентов контрольной и экспериментальной групп. Таким образом, формируемое в разных образовательных системах социально-психологическое пространство личности связано с разной по направленности динамикой и разной по характеру сформированности структурой ценностных ориентаций личности.

Выводы

1. Полученные в исследовании результаты позволяют представить основные элементы (структуру) социально-психологического пространства личности, включающего прежде всего представителей ближайшего окружения (родителей, родственников, друзей и т.п.).

2. В процессе выстраивания юношами и девушками социально-психологического пространства, в разных образовательных системах (в школе и ССУЗе), выявлены различия в совокупности элементов и принципе их пространственного расположения.

3. Особенности изменения социально-психологических пространств связаны с процессом становления ценностных ориентаций учащихся одного и того

же возраста, но формирующих социально-психологическое пространство в разных образовательных системах (средах): в школе и в среднем специальном учебном заведении.

Список литературы

Абульханова-Славская, К.А. (1991) Стратегия жизни. М.: Мысль. 299 с.

Божович, Л.И. (1995) Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. М.: Международная педагогическая академия. 212 с.

Гинзбург, М.Р. (1994) Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. № 3. С .43-52.

Журавлев, А.Л. (2007) "Социально-психологическая зрелость": попытка обосновать понятие // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв.ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». С. 198-222.

Журавлев, А.Л., Купрейченко, А.Б. (2006) Самоопределение личности и группы в изменяющихся экономических условиях // Вестник РУДН: Серия «Психология и педагогика». № 1 (3). С.6-19.

Купрейченко, А.Б. (2000) Межличностное доверие как фактор психологической дистанции // Психология созидания: Ежегодник РПО. Т. 7. Вып. 1. Казань. С.90-91.

Платонов, К.К. (1984) Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа. 174 с.

Психология: Словарь (1990) /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат. 494 с.

Сергиенко, Е.А. (2007) Зрелость: молярный или модулярный подход?// Феномен и категория зрелости в психологии / Отв.ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». С. 13-28.

Яницкий, М.С. (2000) Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: Дис… док. психол. наук. Новосибирск.

Скорочтение как ответ на вызовы информационного общества

Т.П. Бадя, А.В. Бычко* (Институт УНИК)*

Описывается, как скорочтение стимулирует развитие человека. Показано, как оно положительно влияет на личную и профессиональную эффективность человека и укрепляет его здоровье.

Ключевые слова: скорочтение, эффективная работа с информацией, развитие, обучение, информационное общество

Развитие каждого отдельного человека напрямую связано с эволюцией общества и теми требованиями, которые оно предъявляет. Общеизвестно то, что мы живем в век информации. И в высшем образовании более чем где-либо

* Бадя Татьяна Петровна, преподаватель Института УНИК. Тел. +7 926 826 44 63, email skorochtenie@gmail.com

* Бычко Анна Владимировна, преподаватель Института УНИК. Тел. +7 903 294 44 01, email skorochtenie@gmail.com

еще ощутима скорость прироста информации — как в количественном, так и в качественном измерении.

Высшее образование отвечает на вызовы информационного общества различными способами. На уровне системы это — адаптация учебных программ, модернизация технических средств, апробация новых педагогических методик. Однако студентам этого недостаточно для максимально успешной учебы и отслеживания новых данных в избранной профессиональной сфере. Необходимы усилия не только со стороны поставщиков образования, а также и со стороны самих учащихся.

Сегодня человеку, настроенному на карьеру и профессиональную реализацию, не обойтись без практических навыков эффективной работы с информацией. Одним из ключевых элементов этой области является скорочтение. Это набор методов и техник, направленных на более качественное и быстрое усвоение текста. Подробнее о скорочтении вы можете узнать из бесплатного онлайн-курса: http://4winners.ru/fastreading.

Каким же образом скорочтение помогает человеку укрепить свои позиции в реалиях информационного общества? Оно стимулирует развитие по целому ряду направлений.

Во-первых, оно увеличивает скорость чтения, а значит, скорость получения информации. Опытный скорочтец без ущерба для качества может читать до 5000–6000 символов в минуту. Для сравнения: «обычный» человек прочитывает в среднем 500-600 символов в минуту (и это уже считается хорошей скоростью). Посчитайте сами, сколько времени можно сэкономить за счет увеличения скорости хотя бы в 1,5–2 раза.

Если же человеку не требуется стопроцентное качество усвоения материала, а просто нужно найти определенные данные, и он использует так называемое сканирование, то скорость получается порядка 30 тысяч символов и даже выше.

Скорочтение не сводится только к техническому увеличению скорости. Оно уделяет огромное внимание еще и качеству работы с текстом, а также развитию памяти и внимания. И даже — улучшению здоровья.

В рамках скорочтения человек проводит подготовку к работе с текстом. Вспоминает тот материал, который ему уже известен по данной теме, а также строит предположения, о чем может идти речь в тексте. После прочтения повторяет в уме усвоенный материал. Это служит лучшему закреплению полученной информации, переводя данные из кратковременной в долговременную память.

Также качественное скорочтение предполагает ведение тезауруса, то есть профессионального словарного запаса. Создание тезауруса и периодическое обращение к нему развивает человека, обогащает его. У большинства людей

словарный запас в профессиональной сфере очень скромный (порядка 2000 слов), хотя мало кто об этом задумывается.

Когда проводилось тестирование специалистов, достигших высот в своей профессиональной сфере (юристов, экономистов, врачей и др.), оказалось, что их словарный запас составляет от 10 тысяч слов. Соответственно, для реализации карьерных амбиций мало умения грамотно ставить цели и распределять время. Необходимо задуматься и о развитии тезауруса.

Скорочтение тренирует умение концентрироваться на материале, не отвлекаясь на посторонние мысли и внешние раздражители. Тренировка выборочного внимания помогает игнорировать информационный шум и концентрироваться на главном.

Ни для кого не секрет, что сегодня многие люди страдают из-за ухудшения зрения, проблем с осанкой и целого ряда других трудностей, вызванных малоподвижным образом жизни. Виной тому в том числе — вредные привычки в чтении. А в скорочтении многие упражнения направлены на тренировку глаз, что положительно сказывается на остроте зрения.

Также в скорочтении уделяется внимание гигиене чтения — тому, в каких условиях и в какой позе человек читает. Не говоря уже о том, что если вы быстрее прочитываете текст, у вас появляется свободное время, которое можно занять физически более активной деятельностью. Таким образом, скорочтение способствует общему улучшению здоровья.

Из всего вышеперечисленного можно с уверенностью сделать вывод, что скорочтение помогает человеку лучше справляться с теми вызовами, которые ставит перед ним современное информационное общество.

Соответственно, следует обучать студентов приемам эффективной работы с информацией уже на первом курсе. Некоторые вузы (среди них — МЭСИ, МНЭПУ, РЭА им. Г.В. Плеханова и Институт УНИК) уже ввели в программу курсы скорочтения и развития памяти. Это положительно сказалось на успеваемости студентов, снизило утомляемость. А также заложило фундамент для их более успешной профессиональной реализации.

Исследования организационной справедливости в современной российской социальной психологии

К.О. Бармашев (Московский гуманитарный университет)[*]

В статье рассматриваются современные исследования организационной справедливости, проведенные российскими авторами.

---

* Бармашев Кирилл Олегович — аспирант кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета. Тел. +7(926)283-10-94. E-mail: barmashev@gmail.com

Ключевые слова: организационная справедливость, теория справедливости, восприятие справедливости.

В философско-историческом плане тема справедливости имеет многовековую историю, восходящую к трудам Платона и Аристотеля. В психологии первые эмпирические исследования данного вопроса связывают с работами Джона Адамса в 60-х годах XX века. В последующие десятилетия тема справедливости в социальной психологии получила очень широкое развитие. О.А. Гулевич, отмечает (Гулевич, 2007: 5), что в настоящее время сложились три основных направления изучения справедливости, которые отличаются как предметом, так и методиками эмпирического исследования. Первое направление — это общие представления о справедливости, в которых можно выделить конкретные аспекты, такие как роль справедливости в обыденном сознании, обыденные представления о справедливости, стратегии восстановления справедливости, и индивидуальные представления о справедливости. Второе и третье направления — это представления о дистрибутивной и процедурной справедливости. Причем нужно особо отметить, что эти направления в большинстве случаев сосредоточены на исследовании внутриорганизационном взаимодействии.

Важность справедливости как принципа управления подчеркивали еще управленцы-практики в своих работах на заре становления менеджмента как науки. В частности, Анри Файоль в своем труде «Общее и промышленное управление» прямо пишет, что «требование справедливости и равенства — это такие запросы, с которыми надо очень считаться в обращении с персоналом»(Файоль, 1923:26). Многочисленные современные исследования подтверждают эту точку зрения(Гулевич, 2007).

Долгое время процедурная справедливость, связанная с оценкой процесса принятия решения, противопоставлялась дистрибутивной, связанной с его результатом. Но в 90-х годах появились модели, делящие процесс принятия решения на три различных аспекта. А, например, модель Дж. Колкита выделяет уже четыре вида справедливости: дистрибутивную, процедурную, межличностную и информационную(Colquitt, 2001: 386). Эти четыре вида справедливости вошли в опросник Колкита, предназначенный для оценки справедливости различных процедур внутри организации, который был успешно адаптирован на русскоязычную выборку(Гулевич, 2009a, 2009b).

Представляется важным отметить, что в англоязычной научной литературе проблемам справедливости вообще, и организационной справедливости в частности, посвящена масса исследований. Между тем в отечественной социальной психологии данная тема остается практически не разработанной. В этой связи возникает соблазн переноса выводов западных исследований на российскую выборку. Однако, как показывает ряд

исследований, в восприятии справедливости, а так же в реакции на несправедливое отношение, существуют межкультурные различия(Лейнг, Стефан, 2007). Так в одном российском исследовании было показано, что существуют явные различия в представлении о справедливости у двух этносов, исторически проживающих на одной территорий(Воловикова, Соснина, 2001).

С учетом важности фактора межкультурных различий, О.А. Гулевич совместно с коллегами была проведена серия исследований справедливости внутри российских компаний.

В одном из таких исследований изучались факторы восприятия справедливости взаимодействия в организации. В качестве таких факторов были выделены размер организации, стиль руководства, статус работников в организации и их самооценка. С помощью методики Колкита респондентам предлагалось оценить справедливость проведения процедуры аттестации. Исследование показало, что все эти факторы в той или иной степени влияют на эту оценку, из чего авторы делают вывод о том, что на оценку восприятия организационной справедливости будут влиять и характеристики сотрудников, и их руководителей, а так же характеристика организации в целом(Гулевич, 2009c).

Еще одно исследование(Гулевич, 2010a) было посвящено контексту, в котором происходит взаимодействие. Авторы показали, что то, какому виду справедливости люди будут придавать большую важность, зависит от типа взаимоотношений(деловой, межличностный и т.п.).

Другое исследование было посвящено изучению влияния различных психологических характеристик работников на оценку процедуры аттестации, как справедливой или не справедливой. В качестве таких характеристик авторами были выбраны мотивация достижения, самоэффективность, отношение к организации и мотивация аффиляции. Выводы исследования подтверждают первоначальную гипотезу авторов о том, что все эти факторы буду оказывать влияние на восприятие справедливости(Гулевич, 2010b).

Важность индивидуальных характеристик в оценке восприятия справедливости подчеркивалась исследователями давно. В 1987 году Huseman, R.C, Hatfield, J.D. и Miles сформулировали так называемую «концепцию восприятия справедливости» (Equity Sensitivity Construct), которая предполагает, что люди будут воспринимать справедливость или не справедливость исходя из своих индивидуальных особенностей. По уровню восприятия справедливости ими были выделены три категории людей(Huseman, Hatfield, Miles, 1987). На основании этой концепции King, W.C. и Miles, E.W разработали инструмент оценки восприятия справедливости (Equity Sensitivity Instrument(ESI))(King, Miles, 1994). В 2001 с использованием данной методики на украинских предприятиях было проведено масштабное исследование,

авторы которого пытались установить зависимость чувствительности восприятия справедливости от типа предприятия(форма собственности, наличие иностранного капитала)(Власова, Моррис, Тласти-Шин, 2001).

В отличие от упомянутых выше исследований, В.П. Шарапова (Шарапова, 1995) в своем диссертационном исследовании, обратила внимание не только на восприятие справедливости в процессе взаимодействия между личностью и организацией, но и на справедливость в контексте отношений между различными трудовыми коллективами внутри организации. Важнейший вывод, который можно сделать из данной работы — это сформулированный так называемый «феномен социальной ущемленности», согласно которому люди склонны воспринимать свой вклад в работу как более весомый, а получаемое ими вознаграждение как более низкое по сравнению с другими.

К сожалению, это все публикации в отечественной литературе, посвященные исследованию организационной справедливости, которые нам удалось обнаружить в ходе предварительной работы над диссертацией. Это, с одной стороны, высвечивает большой пробел в этой практически значимой области, но с другой, открывает самое широкое поле для исследований. Причем, как нам кажется, в условиях пропагандирующегося сегодня в теории менеджмента индивидуального подхода к управлению, новые исследование должны быть сосредоточены на влиянии личности работника на восприятие справедливости организационного взаимодействия.

Список литературы:

Власова, А., Моррис, Т., Тласти-Шин, А. (2001) Практическое применение в украинской бизнес среде методики и методологии проведения исследований в области менеджмента // Экономический вестник (ЭКОВЕСТ). №1. С. 104-116.

Воловикова, М. И., Соснина, Л. М. (2001) Этнокультурное исследование представлений о справедливости (на примере молдаван и живущих в Молдове цыган) // Вопросы психологии. №2. С. 85-94.

Гулевич, О.А. (2007) Социальная психология справедливости: бизнес, политика, юриспруденция. М.: Аспект-Пресс. 254 с.

Гулевич,О.А. (2009a) Измерение справедливости организационного взаимодействия // Журнал психологического общества им. Л.С.Выготского. №2. С. 81-95.

Гулевич, О.А. (2009b) Как измерить справедливость в организации: методика Дж. Колкитта // Психодиагностика. №4. С.67-79.

Гулевич, О.А. (2009c) Факторы восприятия справедливости взаимодействия в организации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. №3. С. 126-133.

Гулевич, О.А. (2010a) Нормы справедливости: роль социального контекста // Вопросы психологии. №5. С. 83-94.

Гулевич, О.А. (2010b) Факторы, опосредующие восприятие справедливости организационного взаимодействия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. №1. С.130-137.
Лейнг, К., Стефан, Дж. (2003) Социальная справедливость с точки зрения культуры. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб.: Питер.
Файоль, А. (1923) Общее и промышленное управление. М.: ЦИТ.
Шарапова, В.П. (1995) Феномен социальной ущемленности в восприятии трудового вклада и вознаграждения. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ярославль.
Colquitt, Jason A. (2001) On the dimensionality of organization justice. A counstruct validation of a measure // Journal of Applied Psychology. Vol 86(3). P. 386-400.
Huseman, R.C., Hatfield, J.D. and Miles. E.W. A (1987) New Perspective on Equity Theory: The Equty Sensitivity Construct // Academy of Management Review. 12(2). P. 232-234.
King, W.C. & Miles E.W. (1994) The measurement of equity sensitivity // Journal of Occupational and Organizational Psychology. #67. P. 133-142.

Изменение представлений о третьей стороне у участников организационного конфликта в условиях коммуникативного процесса

*Н.Н. Бурмистрова (Москва, Московский Гуманитарный Университет)**

В статье на примере исследования представлений о третьей стороне у участников организационного конфликта рассматривается феномен изменения представлений в рамках коммуникативного процесса.

Ключевые слова: представление, третья сторона, организационный конфликт, разрешение конфликта, коммуникация.

Понятие «представления» широко используется в исследованиях социально-психологических явлений разного рода. Мы используем данное понятие в исследовании особенностей разрешения конфликта при участии третьей стороны. Существует много работ, исследующих перцептивные процессы в конфликтном взаимодействии: восприятие конфликтной ситуации (Дойч, 2002; Петровская, 2003), восприятие сторонами конфликта друг друга (Гришина, 2007; Рубин, Пруйт, Ким, 2003). Но не редко в конфликте участвует и некоторая нейтральная третья сторона, целью которой является разрешение конфликта. И если ситуация конфликта и оппонент воспринимаются участниками конфликта непосредственно в процессе взаимодействия, то о том, какой должна быть третья сторона, участники конфликта уже имеют некоторое мнение еще до вовлечения этой третьей стороны в процесс конфликтного взаимодействия. Именно поэтому нам кажется логичным при исследовании третьей стороны говорить не о восприятии третьей стороны, не об ее образе, а именно о представлениях участников конфликта о третьей стороне.

* Бурмистрова Наталья Николаевна, аспирантка кафедры социальной и этнической психологии Московского Гуманитарного Университета; тел. 8 916 321 1272, E-mail: naatalka@mail.ru

Существует множество различных методологических подходов к изучению представлений (Воловикова, 2005; Емельянова. 2006). Остановимся на принципиальных для нашего исследования положениях. Представление — это знание об объекте, «ментальный феномен, «разделяемый» членами социальной группы» (Емельянова, 2006: 34) который вырабатывается группами в контексте взаимодействия и, как правило, в ситуациях дефицита информации. Крайне важно подчеркнуть, что представления не являются чисто когнитивным феноменом, а находятся скорее между социальным когнитивизмом и социальным конструкционизмом. Поэтому основополагающей составляющей в формировании и поддержании представлений является процесс межличностной коммуникации, подчеркивается роль дискурса, разговора (Бергер, Лукман, 1995; Воловикова, 2005; Емельянова, 2006). Проанализировав данные положения, мы решили для изменения представлений о третьей стороне прибегнуть к использованию коммуникации.

Итак, наше исследование посвящено изучению представлений о третьей стороне как фактора оценки эффективности разрешения конфликта. В исследовании принимали участие три группы респондентов, сотрудники некоммерческих организаций с опытом участия в производственном конфликте. В одной из этих групп представления участников исследования о третьей стороне оставались без изменений (контрольная группа). В двух других представления о третьей стороне подвергались изменениям: в одной из групп проводилась групповая дискуссия о третьей стороне, особенностях ее действий, направленных на разрешение конфликта, о факторах, которые влияют на выбор той или иной стратегии поведения (дискуссионная группа); в другой группе читалась лекция на туже тему (лекционная группа). После чего участникам каждой из трех групп предлагалось заполнить методику свободного описания, направленную на выявление представлений о третьей стороне, и опросник, служащий тем же целям.

Мы предполагали, что в группах, где представления участников конфликта о третьей стороне подвергались изменениям, они станут более дифференцированными. Под дифференцированными представлениями мы понимаем такие представления, для которых характерно повышение вариативности поведения третьей стороны в разрешении конфликта (например, описание различного поведения при различных обстоятельствах, в разных ситуациях, при различных личностных качествах у участников конфликта). Третья сторона может предпринимать различные действия по разрешению конфликта. Может выступать в качестве арбитра, или применять модели посредничества с элементами арбитража или консультационного посредничества, может быть фасилитатором или неформальным посланником. Все эти модели вмешательства третьей стороны в разрешение конфликта отличаются друг от друга степенью контроля третьей

стороной за принятием решения (Бурмистрова, 2011). Как показало проведенное нами пилотажное исследование представлений участников организационных конфликтов о третьей стороне, участники конфликта, как правило, описывают только личностные и профессиональные качества, характерные третьим сторонам, разрешающим конфликт. Они практически не указывают в своих описаниях особенности поведения третьих сторон, не описывают возможные действия, предпринимаемые третьими сторонами для разрешения конфликта.

Обратимся теперь к предварительным результатам основного этапа исследования и посмотрим, есть ли разница в представлениях участников конфликта в группах, где осуществлялся коммуникативный процесс относительно третьей стороны, и в контрольной группе, где представления о третьей стороне не подвергались изменениям

Одной из линий анализа методики свободного описания было выявление наличия описания действий третьей стороны. Фиксировалось либо их отсутствие, либо описание одного варианта, либо разнообразное описание действий третьей стороны, направленных на разрешение конфликта. Подсчет коэффициента χ^2 для выявления значимости различий в частотных распределениях показал, что в контрольной группе значимо большее (уровень значимости 0,01) число респондентов не описывали действия третьей стороны вообще (22 респондента не описывали; 7 описали один вариант возможных действий и только один респондент дал разнообразное описание). В дискуссионной группе значимо большее (уровень значимости 0,05) число респондентов давали развернутое и подробное описание действий третьей стороны (16 респондентов дали подробное описание, 12 описали один из возможных вариантов поведения третьей стороны в конфликте и только у 2 описание действий отсутствовало). Эти предварительные результаты подтверждают нашу гипотезу о том, что представления о третьей стороне после их изменения в рамках коммуникативного процесса стали более дифференцированными.

Кроме того, в предложенной респондентам анкете предлагалось выбрать из предложенных вариантов описаний действий все действия, которые свойственны третьей стороне (отметим, что все предложенные описания, свойственны третьей стороне и, соответственно, все могли быть отмечены). Большинство респондентов контрольной группы выбирали лишь один вариант возможных действий третьей стороны, в лекционной группе наблюдается уже значительно большее разнообразие ответов, а в дискуссионной группе респонденты выбирали не менее трех, а часто и значительно больше, свойственных третьей стороне действий. То есть в лекционной и дискуссионной группах участники исследования уже понимали, что действия третьей стороны, направленные на разрешение конфликта, могут быть различными и зависеть от множества обстоятельств.

Важно отметить, что подсчитанный нами коэффициент χ^2 позволяет нам не просто констатировать наличие различий между группами, но и говорить о значимости этих различий (при уровне значимости равном 0,01). Статистически установлено, что распределения ответов, полученные для лекционной и дискуссионной групп, значимо отличаются от данных контрольной группы. Но более того, распределение ответов в дискуссионной группе значимо отличается от распределения ответов в лекционной группе (Уровень значимости 0,01). Представления о третьей стороне стали более дифференцированными в лекционной и дискуссионной группах. Но в дискуссионной группе, по сравнению с лекционной, представления о третьей стороне у участников производственного конфликта стали еще более детализированными. Респонденты этой группы отмечали, что третья сторона может выбирать ту или иную модель поведения в зависимости от особенностей протекания конфликтной ситуации, в зависимости от особенностей сторон-участниц конфликта.

Это позволяет нам говорить о том, что при формировании представлений важен не просто коммуникативный процесс, а важна еще и теснота взаимодействия в рамках этого коммуникативного процесса. Лекция — это процесс односторонней коммуникации (при условии, что нет обсуждения и вопросов), дискуссия же подразумевает большую долю непосредственных контактов, увеличивая тем самым тесноту взаимодействия в группе. Мы склонны считать, что именно большая теснота взаимодействия в рамках групповой дискуссии, обусловила более значительные изменения представлений участников исследования в этой группе.

На основании полученных предварительных результатов мы можем сделать вывод о том, что представления о третьей стороне у участников производственного конфликта изменяются в процессе коммуникации, направленной на анализ действий третьей стороны. При этом степень изменения зависит от тесноты взаимодействия в рамках данного коммуникативного процесса: чем больше доля непосредственных контактов в рамках коммуникации, тем в большей степени изменяются представления о третьей стороне у участников производственного конфликта.

Список литературы:

Бергер, П., Лукман, Т. (1995) Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М.: Изд-во «Медиум»,

Бурмистрова, Н.Н. Выделение критерия классификации моделей вмешательства третьей стороны в разрешение конфликта // Социальная психология малых групп: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В. Петровского. М.: МГППУ, 2011

Воловикова, М.И. Представления русских о нравственном идеале. — Издание 2-е, испр. и доп. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005

Гришина Н.В. Психология конфликта. — Спб., 2007.

Дойч, М. Разрешение конфликта (конструктивные и деструктивные процессы) // Конфликтология: Хрестоматия /Сост. Н.И. Леонов. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж, 2002, С.63-69.

Емельянова, Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006

Петровская, Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Социальная психология: хрестоматия: учебное пособие для студентов вузов/ сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. М., 2003.

Рубин, Дж., Пруйт, Д., Ким, Х. С. Социальный конфликт: эскалация, тупик, разрешение. Спб., 2003.

Технология формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов

*Н.Г. Жарких (Орел, Орловский государственный университет)**

Представлена апробированная технология формирования коммуникативной компетентности педагогов-психологов с использованием социально-психологического тренинга

Ключевые слова: технология формирования, коммуникативная компетентность, будущий педагог-психолог, тренинг.

Технология формирования коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога основывается на реализации индивидуальной траектории коммуникативной компетентности каждого специалиста. В тоже время ей присуща известная доля общности и универсальности в организации процесса управления и самоуправления становлением коммуникативной компетентности при использовании ее разными специалистами при различных обстоятельствах. Она должна быть достаточно гибкой для учета индивидуальных особенностей обучающихся, характера педагога, особенностей педагогического процесса вуза.

Реализация технологии формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов приводит к осознанию необходимости процесса самостоятельной постановки целей, овладения формами, методами и средствами их решения, построения индивидуальной стратегии формирования коммуникативной компетентности личности и ее реализации.

Этапами технологии формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов являются:

Первый этап. Диагностика, стимуляция мотивационной установки будущего педагога-психолога на процесс формирования коммуникативной компетентности

* Жарких Наталья Григорьевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель Орловского государственного университета. Тел.: 8 920 8151515. e-mail: natalya_zharkih@list.ru

Диагностика, помимо всего прочего, выявляет уровень готовности студентов и степень выраженности качеств и способностей, необходимых им для запуска процесса формирования коммуникативной компетентности. На первых занятиях фиксируются начальные представления обучающихся о предстоящей деятельности, ее объеме и содержании, необходимые с их точки зрения совокупность качеств, уровень знаний, умения, способности для реализации соответствующего процесса. Мы предлагаем проводить диагностику как специальным образом (анкетирование, тестирование, собеседование и т.д.), так и на конкретном тематическом материале при выполнении студентами упражнений и заданий, требующих владение коммуникативными знаниями и умениями.

Второй этап. Включение будущих педагогов-психологов в организацию процесса формирования коммуникативной компетентности, составление программы профессионального коммуникативного развития

Без подключения обучающихся к реализации этого процесса, по нашему мнению, будет происходить снижение мотивационной готовности и заинтересованности в овладении коммуникативными знаниями и умениями, и, как результат, внешнее поверхностное формирование коммуникативных способностей будущих педагогов. Они выбирают образовательные ориентиры; выстраивают совместно с преподавателем приоритеты и сферы внимания, определяют формы и методы деятельности, намечают тактические и стратегические цели.

Мы предлагаем развитие коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов осуществлять посредством проведения тренинга, направленного на формирование коммуникативной компетентности личности. Студенты в рамках тренинга углубленно изучают проблему общения, приобретают коммуникативные знания, коммуникативные умения, необходимые для построения эффективного коммуникативного взаимодействия в процессе осуществления будущей профессиональной деятельности.

По структуре тренинг состоит из нескольких взаимосвязанных между собой блоков. Каждое занятие включает небольшую теоретическую часть, в которой коротко освещены основные понятия блока, практическую часть, благодаря которой происходит отработка умений и навыков на практике и самостоятельную домашнюю работу. Домашнее задание служит скорее не для традиционного закрепления материала занятия, а для разностороннего развития студентов, рефлексивного осмысления ими собственного потенциала, изучения своих качеств и скрытых способностей, углубления профессионального самопознания и самоорганизации, стимулирования процесса формирования коммуникативной компетентности.

Первый блок. «Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности педагога-психолога

В начале занятия проводится беседа, в ходе которой выясняют, какой смысл обучающиеся вкладывают в понятия «коммуникативная компетентность», «профессиональная деятельность», «компетентность в профессиональной деятельности», какие качества необходимы педагогу-психологу для осуществления полноценной коммуникативной деятельности в процессе взаимодействия с учащимися в образовательном пространстве.

Далее вниманию обучающихся предлагаются различные подходы в исследовании проблемы коммуникативной компетентности личности, устанавливаются перспективные связи с тематикой будущих занятий. В процессе выполнения теста устанавливается уровень развития коммуникативных способностей студентов.

Результаты диагностики имеют большую важность при осуществлении работы по развитию познавательной мотивации обучающихся в области коммуникативной компетентности. Мы предполагаем, что правильно организованное совместное обсуждение полученного диагностического материала приведет к осознанию необходимости повышения своей квалификации в области коммуникативной компетентности, к готовности включиться в работу.

В практической части занятия студентам предлагается выполнить ряд упражнений коммуникативного характера с опорой на имеющийся у них коммуникативный опыт. При анализе выполнения акцент делается на обсуждении наиболее целесообразных стратегий их выполнения с точки зрения поставленных задач. Такой анализ также, по нашему мнению, будет способствовать развитию мотивации студентов.

В качестве домашней работы мы предлагаем обучающимся создать схему «Особенности коммуникативной компетентности в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога», которая поможет осмыслить услышанное на занятии и будет использована при изучении последующих блоков.

Второй блок. «Невербальное общение»

Целью этого занятия является освоение невербальных средств общения.

Теоретическая часть занятия построена таким образом, что вначале разбирается понятие «невербальное общение», в ходе совместного обсуждения устанавливается роль невербального общения в работе педагога-психолога. Затем обучающиеся знакомятся с классификацией невербальных средств общения. Совместно с руководителем (тренером) обсуждают возможность эффективного использования невербальных средств общения в диалоге с субъектами образовательного процесса.

Полученные знания отрабатываются на практическом материале.

Как домашнее задание, каждому студенту необходимо придумать рассказ о себе, используя невербальные средства общения.

Третий блок. «Вербальное общение»

В начале занятия проводится беседа, в процессе которой выясняется, какой смысл вкладывают студенты в понятие «вербальное общение». Затем они знакомятся со стратегиями и тактиками речевого общения, техниками малого разговора, совместно с руководителем (тренером) анализируют техники речевого общения с позиции эффективности их использования в профессиональной деятельности.

В практической части занятия предусмотрены упражнения на развитие способности говорить более ясно, точно, уместно, закрепляется умение задавать открытые и закрытые вопросы. По ходу выполнения упражнений выделяются ошибки в использовании техник вербального общения и способы их преодоления.

В качестве домашнего задания студентам предлагается составить, мини-сочинение «Случай, запомнившийся мне надолго» или (и) «Вспоминаю с болью…».

Четвертый блок. «Базовые умения активного слушания»

Цель данного занятия — знакомство и овладение микрокоммуникативными техниками активного слушания: умение задавать вопросы, умение наблюдать, ободрение, парафраз, отражение значения.

В теоретической части занятия со студентами проводится беседа, в ходе которой идет работа над понятием «микрокоммуникативные умения», обсуждается их взаимосвязь с профессиональной компетентностью. Также студенты знакомятся с типологией умений и их специфическими особенностями.

В практическую часть включены упражнения, помогающие обучающимся овладеть данными техниками.

В качестве домашнего задания с целью обобщения и закрепления полученных знаний студентам предлагается составить схему-таблицу, в которой необходимо указать особенности применения изученных умений в будущей профессиональной деятельности.

Пятый блок. «Умения межличностного влияния»

Это занятие является продолжением предыдущего. Его цель — отработать навык использования базовых умений активного слушания; познакомить студентов с умениями межличностного влияния в процессе общения.

На этом занятии студенты знакомятся с умениями межличностного влияния в процессе общения, обсуждаются возможные механизмы и средства межличностного влияния. Они узнают об интерпретации, обратной связи, самораскрытии как техниках влияния на партнера по общению и их специфике.

Благодаря практическим заданиям и упражнениям будущие педагоги получают возможность саморазвития перечисленных умений. Мы предлагаем при выполнении упражнений также использовать диадную форму работы и позиционную обратную связь.

Практический материал подбирается таким образом, что позволяет студентам, как формировать умения межличностного влияния, так и отрабатывать навык использования базовых умений активного слушания.

В конце занятия студентам предлагается выполнить домашнее задание — опираясь на полученные знания, дополнить схему-таблицу.

Шестой блок. «Коммуникативно-значимые личностные качества педагогов-психологов»

Цель занятия — сформировать потребность в развитии личностных качеств, способствующих конструктивному взаимодействию — рефлексивности, эмпатичности, гибкости, способности к сотрудничеству.

В ходе беседы обучающимся сообщается о стержневых профессионально значимых личностных качествах педагога-психолога. В практической части студентам предлагается выполнить упражнения, способствующие развитию коммуникативно-значимых личностных качеств.

В качестве домашнего задания обучающимся предлагается вспомнить ситуации, в которых они проявили свою эмпатичность и гибкость поведения.

Седьмой блок. «Заключительное занятие»

Цель данного занятия — закрепить полученные знания и умения, необходимые для осуществления компетентного общения педагогов, подвести итоги работы группы.

На этом занятии происходит обобщение всего того, что было на тренинге. Для обсуждения используется схема «Особенности коммуникативной компетентности в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога», составленная на первом занятии. Студентам предлагается выполнить наиболее понравившиеся упражнения на развитие коммуникативных знаний, коммуникативных умений и личностных качеств, способствующих становлению эффективного общения. Особое внимание уделяется получению «обратной связи» по итогам тренинга.

Третий этап. Реализация программы профессионального коммуникативного развития будущих педагогов.

Эффективность реализации программы тренинговых занятий по формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов определяется принципами организации тренинг, группы, а также эффективность проведения тренинга зависит также от профессиональной компетентности руководи-

теля (тренера), но должен уметь использовать полученный материал, «вытягивать» из него учебный эффект.

Четвертый этап. Контроль и оценка реализации программы формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов

Это заключительный этап, который состоит в повторном проведении методики на исследование коммуникативной компетентности. Цель вторичной диагностики — выявление позитивной динамики в развитии коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Электронный проект по характерологии: итоги реализации*

*Г. Ю. Канарш (Учреждение Российской академии наук Институт философии РАН)**

Представлены основные результаты работы по созданию научно-информационного интернет-ресурса, посвященного классической естественнонаучной характерологии и характерологическому изучению творческого процесса. Специально отмечаются аспекты, имеющие непосредственное отношение к задачам среднего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: естественнонаучная характерология, характерологическая креатология, научно-информационный интернет-ресурс, образование в XXI веке.

I. В своем докладе я бы хотел представить коллегам-психологам основные итоги выполнения проекта создания информационных систем (тематического интернет-сайта) «Естественнонаучный (характерологический) подход к изучению творческого процесса…». Проект поддержан грантом РГНФ в 2010 г., рассчитан на 2 года (2011 г. — завершающий). Организация, через которую осуществляется финансирование проекта и его организационно-техническое обеспечение — Московский гуманитарный университет. Одновременно данный проект является одним из текущих направлений работы Научно-методического центра Терапии творческим самовыражением в Профессиональной психотерапевтической лиге (руководитель центра — д. мед. н., проф., проф. кафедры психотерапии Российской медицинской академии последипломного образования Россздрава, вице-президент ППЛ М. Е. Бурно).

II. Основная идея и задачи проекта уже представлялись мной в публикациях прошлого года, в том числе, и на этой конференции (см.: Канарш, 2010). Напомню только, что главной задачей является обобщение, с использованием современных информационных технологий, многолетнего научно-исследовательского и практического опыта, полученного специалистами в про-

---

* *Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта создания информационных систем «Естественнонаучный (характерологический) подход к изучению творческого процесса: научно-информационный интернет-ресурс» (проект №10-06-12131в).*

* Канарш Григорий Юрьевич — кандидат политических наук, старший научный сотрудник сектора социальной философии Института философии РАН, член Профессиональной психотерапевтической лиги. Тел.: +7 (495) 697-98-93. Эл. адрес: grigkanarsh@yandex.ru

цессе работы в Терапии творческим самовыражением М. Е. Бурно (ТТС, ТТСБ) и характерологической креатологии (ХК). Этот опыт во многом является уникальным, поскольку опирается на естественнонаучную характерологию, и в целом — *естественнонаучный, одухотворенно-материалистический подход* к жизни и творчеству (см. об этом в работах М. Е. Бурно разных лет: Бурно, 2006, 2008, 2009, 2012).

Что конкретно сделано за истекшие 2 года?

1) Создан интернет-ресурс. Он имеет доменное имя (www.characterology.ru) и постоянный хостинг в Интернете. Техническую поддержку сайта осуществляет фирма «Интерсо» (www.interso.ru) (г. Петрозаводск), — один из лидеров на карельском рынке web-услуг. Сайт создан (той же компанией) с учетом его основных задач («*научно-информационный* интернет-ресурс), с него удобно считывать текстовую информацию, дизайн выполнен в духе философии *характерологической креатологии* (в «шапке» сайта в виде фрагментов картин различных авторов* представлены три природных типа мироощущения — реалистическое (материалистическое), идеалистическое и эклектическое (сочетающее в себе элементы как материалистического, так и идеалистического душевных складов).

2) Постоянно идет работа по поиску, отбору и размещению текстовых материалов на сайте. Это, прежде всего работы специалистов в ТТС и ХК, написанные и опубликованные в разные годы. Материалы структурируются следующим образом:

А) Информация о членах профессионального сообщества ТТС/ХК (Москва и региональные отделения), включая краткую биографию, основные публикации (данные о них), электронный адрес, адрес Интернет-блога или сайта (если есть). На сегодняшний момент создано более 17 личных страниц.

Б) Постоянно обновляющаяся новостная лента («Новости профессионального сообщества»), при этом важной частью новостных сообщений являются подробные содержательные отчеты о заседаниях Центра ТТС в ППЛ (регулярно проводятся 1 раз в месяц на базе кафедры психотерапии, медицинской психологии и сексологии РМАПО Россздрава).

В) Материалы мировоззренческого характера (философия клинической психотерапии и терапии творческим самовыражением, родственные подходы*)

∗ Материалистическое мироощущение представлено «Кружевницей» Тропинина; идеалистическое — фрагментом «Люксембургского сада» Матисса; эклектическое (полифоническое) — фрагментом «Прогулки в Арле» Ван Гога.

∗ К родственным ТТС/ХК можно отнести, например, клинико-экзистенциальный подход психотерапевта П. В. Волкова (см.: Волков, 2000) и подход историка, культурального антрополога и психотерапевта А. М. Кантора, пытающегося объединить (теоретически и практически) современный психоанализ Фрейда и ТТС (см.: Кантор, 2010).

и основные работы по современной естественнонаучной характерологии (М. Е. Бурно, Е. А. Добролюбова, П. В. Волков, В. П. Руднев).

Г) Разнообразные материалы по практической ТТС (статьи, методические материалы, материалы работы психотерапевтических групп). На сегодня данный раздел является хорошо разработанным, в нем представлено более 20 материалов, созданных специалистами в ТТС и ХК (врачами-психотерапевтами, психологами, педагогами) — от методик творческого общения с природой людей разных характеров до творческих мастерских в ТТС (с подробным изучением характеров великих творцов — поэтов, писателей, художников*). В этом же разделе представлены и уникальные материалы из области «большой психиатрии»: работы с описанием опыта самопсихотерапии психотических состояний методами творческого самовыражения*.

Д) Работы разных авторов в ХК по 4 основным направлениям: психолого-педагогическому; философско-политологическому и религиозному; экономическому; филолого-культурологическому и искусствоведческому. Одним из наиболее разработанных является раздел «Психология и педагогика», — в нем представлены работы целого ряда специалистов из Москвы и регионов России (психологов, педагогов-психологов, социальных работников), опирающихся в своем деле на принципы ТТС и ХК и использующих (применительно к здоровым людям с душевными трудностями) основные методики этого направления (и нередко сами являющиеся авторами новых теоретических подходов на базе ТТС и ХК и новаторских методик, например в педагогике*).

Е) Творческие работы (поэзия, проза, рисунки, творческая фотография). На данный момент раздел разработан менее остальных (что связано в немалой степени с формальными ограничениями по времени), но содержит ряд важных ссылок на родственные ресурсы (сайты «ТТС — новый российский метод психотерапии» (http://ttc-burno.narod.ru); «Afield — поле надежды» (http://afield.org.ua/); «Клуб «Терапия творческим самовыражением» (http://www.tts-club.ru/), имеющих солидные творческие подборки (работы психотерапевтов и пациентов) в оцифрованном виде. Кроме того, приводится целый ряд ссылок на персональные творческие странички авторов в ТТС (например, на сайте: http://www.stihi.ru).

---

* Например, занятие «Характер Сергея Есенина и характер Ярослава Гашека»; занятие «Шишкин и Куинджи»; занятия, посвященные различным, в том числе, экзотическим, творческим занятиям (хокку, икебана, бонсай) — преломляя все это в духе ТТС и характерологической креатологии.

* Речь идет о работах А. А. Капустина, автора целого ряда уникальных работ, в том числе брошюры «О логике психотического бреда» (Капустин, 2003).

* Подробно о характерологической креатологии, ее главных направлениях см. в работе М. Е. Бурно (Бурно, 2011).

Ж) Патографические исследования (своеобразная «изюминка» сайта). Большинство работ в области клинической патографии (более 50 материалов) предоставлены А. В. Шуваловым, автором-составителем известной «Энциклопедии патографий» (Безумные грани таланта, 2004), но немало также и других материалов авторов, пишущих на эти темы (М. Е. Бурно, П. Бологов, Г. Ю. Канарш, А. А. Филозоп). В разделе представлен широкий спектр клинических жизнеописаний художников, поэтов, писателей, религиозных и государственных деятелей, а также теоретические работы по клинической патографии.

III. Отличительная особенность сайта в том, что все материалы проходят тщательное редактирование (научное и техническое) перед их размещением в интернете. Оформление материалов — в соответствии со стандартами оформления, принятыми в ведущих рецензируемых журналах*. На сайте есть раздел «Гостевая книга», где уже размещен ряд отзывов о сайте и предложения по его работе.

Важно отметить, что сайт включен в электронные каталоги www.mail.ru и www.rambler.ru, установленный счетчик посещений позволяет регулярно отслеживать статистические данные. Число посетителей сайта до настоящего времени постоянно увеличивалось (до 100 посещений в день), и это пользователи как из России (различных регионов страны), так и из стран ближнего и дальнего зарубежья (Украина, Белоруссия, Казахстан, страны Прибалтики, Германия, США, Канада, Израиль). Возросло и число постоянных посетителей сайта (в среднем 4-5 человек в сутки).

По запросу «характерологическая креатология» в поисковых системах Yandex и Google в ссылках на ХК сайт занимает первую строку. Ссылка на ресурс присутствует и в «Википедии», в статье «Характерология» (ресурс обозначен там как «сайт по характерологической креатологии»).

Список литературы:

Безумные грани таланта: Энциклопедия патографий (2004) / Авт.-сост. А. В. Шувалов. М.: ООО «Издательство АСТ»; ООО «Издательство Астрель»; ОАО «Люкс».

Бурно, М. Е. (2006) Клиническая психотерапия. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Академический Проект; Деловая книга.

Бурно, М. Е. (2008) О характерах людей (психотерапевтическая книга). 3-е изд., испр. и доп. М.: Академический Проект; Фонд «Мир».

Бурно, М. Е. (2009) Клинический театр-сообщество в психиатрии (руководство для психотерапевтов, психиатров, клинических психологов и социальных работников). М. : Академический Проект ; Альма Матер.

Бурно, М. Е. (2011) О «Характерологической креатологии» и «психотерапии здоровых» // Психотерапия. №10. Спец. Вып. С. 54–62.

---

* Конкретно за образец оформления взяты правила, установленные в журнале «Знание. Понимание. Умение».

Бурно, М. Е. (2012) Терапия творческим самовыражением (отечественный клинический психотерапевтический метод). 4-е изд., испр. и доп. М.: Академический Проект; Альма Матер.
Волков, П. В. (2000) Разнообразие человеческих миров (руководство по профилактике душевных расстройств). М.: Аграф.
Канарш, Г. Ю. (2010) Психология характеров в сети интернет (о новом электронном проекте ИФПИ МосГУ) // Высшее образование для XXI века: VII Международная научная конференция. Москва, 18–20 ноября 2010 г.: Доклады и материалы. Секция 4. Психологические проблемы высшего образования. Вып. 1. / отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2010. С. 69–74.
Кантор, А. М. (2010) Терапия творческим самовыражением М. Е. Бурно, психоанализ, глубинная психология: различия, сходства, дополнения // Психотерапия. №10. Спец. Вып. С. 20–21.
Капустин, А. А. (2003) О логике психотического бреда: Учебно-методическое пособие для психотерапевтов и пациентов. М.: Российское общество медиков-литераторов.

Русские и латиноамериканцы: особенности взаимного восприятия

О.В. Маслова (Москва, Российский университет дружбы народов) *

В статье приводятся результаты выполненных под руководством автора ряда исследований, в которых рассматриваются вопросы взаимного восприятия русскими и латиноамериканцами друг друга. Описываются и анализируются выявленные парадоксы межкультурного восприятия. На основе полученных результатов автором предлагаются пути оптимизации межкультурного общения и понимания между русскими и латиноамериканцами.

Ключевые слова: этностереотипы, социальная дистанция, межкультурная адаптация, межкультурное восприятие, коммуникативный этностиль, межкультурная компетентность, межкультурная сензитивность.

С каждым годом в мире растет число иностранных студентов и эта тенденция по прогнозам специалистов будет усиливаться. Для повышения конкурентоспособности российской высшей школы на мировом рынке образовательных услуг актуальными являются вопросы психологического самочувствия иностранных студентов в России.

В проведенном Куяла Макера Г.Э. под нашим руководством исследовании, направленном на изучение межкультурной адаптации латиноамериканских студентов в России, были выявлены некоторые особенности адаптации этой группы студентов В частности, с помощью специально разработанной для целей исследования методики неоконченных предложений было выявлено, что данная группа иностранных студентов среди основных трудностей своей адаптации в России отмечает недоброжелательность и холодное отношение к ним русских. Эта группа трудностей находится на втором месте, а первое место

* Маслова Ольга Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов. e-mail: olgamas@list.ru

среди всех сложностей занимает незнание приехавшими языка (практически никто из студентов не владеет русским языком на момент приезда в нашу страну). По данным этого исследования, русские воспринимаются латиноамериканцами как нелюбезные, грубые, агрессивные и враждебные по отношению друг к другу и особенно — к иностранцам. Русские представляются холодными, нечувствительными, безразличными, не уважающими иностранцев. Молодые латиноамериканцы нередко отмечают, что мрачные хмурые лица русских, особенно в транспорте, а также пасмурная погода, любимая русскими темная одежда (практично для зимы!), — приводят их в состояние депрессии... Приведем примеры конкретных высказываний: «Холодные люди и холодная погода», «Все темное и матовое в этом городе, ему не хватает солнца», «Холодные и мало любезные люди, грустная и облачная атмосфера», «Русские были такими холодными и было так трудно находить русских друзей», «Люди очень грубые и безразличные»… Уровень личной удовлетворенности взаимоотношениями с новым окружением, определяемый с помощью опросника Л.В.Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде» в модификации Т.Г.Стефаненко и М.С.Панова, у них низкий. Он равен трем баллам из десяти возможных как у студентов подготовительного факультета, так и у студентов старших курсов (Маслова, 2007, Маслова, Куяла Макера Г.Э., 2008, Маслова, 2008).

Однако в ряде наших эмпирических исследований, рассматривающих вопрос об отношении российских студентов и преподавателей к латиноамериканским студентам, было выявлено однозначно положительное отношение россиян к латиноамериканцам (Коваленко и др., 2009, Маслова, Тархова, 2010). В этих работах в качестве показателей (индикаторов) отношения рассматривались существующие в обществе стереотипы, имеющие эмоционально-оценочный характер, а также социальная дистанция по отношению к латиноамериканцам, характеризующая степень их принятия россиянами. Были использованы модифицированная для целей исследования методика «Приписывание качеств», разработанная Д.Кац и К.Брейли, методика «Биполярные шкалы», методика «Подталкивание к стереотипизации», предложенная О.В.Леонтович (Леонтович, 2007) , и Шкала социальной дистанции в варианте В.Н.Павленко и С.А.Таглина (Стефаненко, 2006). Согласно полученным в этих исследованиях данным, образ латиноамериканского студента — как у российских преподавателей, так и российских студентов — является однозначно позитивным, хотя и несколько односторонним. Латиноамериканским студентам приписывается позитивный эмоциональный настрой (*веселые, эмоциональные, энергичные, жизнерадостные*), позитивное отношение к себе (*уверены в себе, обладают чувством собственного достоинства*) и к другим людям (*дружелюбные, общительные, открытые, не бросают друг друга в беде, не конфликтны*), позитивное отношение к буду-

щему (*оптимистичные, не унывают*). Сравнивая представления о типичном русском человеке и типичном латиноамериканце у наших граждан, мы не без удивления обнаружили, что по большинству положительных качеств они более высоко оценили латиноамериканцев, чем соотечественников. Российские студенты и преподаватели считают латиноамериканских студентов более жизнерадостными (p=0,01) и оптимистичными (p=0,01), более эмоциональными (p=0,001) и энергичными(p=0,01), менее конкурирующими(p=0,05) и менее предпочитающими материальные ценности (p=0,01), чем российские студенты. Кроме того, студенты-россияне усматривают различия между собой и студентами из Латинской Америки по ряду таких качеств, которые характеризуют межличностные отношения. Они считают латиноамериканцев более дружелюбными (p=0,05), более добрыми (p=0,05), более отзывчивыми (p=0,001) и даже более гостеприимными (p=0,05). Напротив, себя российские студенты оценивают как более равнодушных к окружающим людям(p=0,05), более агрессивных (p=0,01) и эгоистичных (p=0,01). Также россияне оценивают себя как профессионально заметно пассивных (p=0,05) и консервативных (p=0,05) (Межкультурная коммуникация, 2009). Как видим, автостереотип российского студента выглядит совсем без «ореола». Более идеализированным, чем свой собственный, оказался у них скорее образ латиноамериканского студента, особенно если учесть, насколько высоко ценятся в российской культуре жизнерадостность, общительность и оптимистичность.

Другим важным показателем отношения принимающего общества к иностранцу выступил такой фактор как социальная дистанция — степень принятия его личности, выражающаяся в готовности предоставить ей различные социальные роли — друга, супруга, коллеги и т.д. Согласно нашим данным, социальная дистанция российских студентов к латиноамериканцам значимо короче, чем к другим иностранцам (в частности, из Африки и Китая): большинство (67%) участников опроса не возражает против наиболее близкой формы взаимодействия — принять представителя Латинской Америки в качестве супруга, 79% респондентов — готовы увидеть в латиноамериканце своего друга (Маслова, Тархова 2010).

Однако, несмотря на такое в целом положительное отношение к латиноамериканцам со стороны наиболее тесно контактирующей с ними части принимающего российского общества, латиноамериканцы, как показало вышеназванное исследование Куяло Макера Г.Э., не только не замечают этого позитивного отношения к ним со стороны русских, а наоборот, говорят об их недоброжелательности и холодном отношении к ним, особенно на первых этапах пребывания в России. Почему же латиноамериканцы не замечают положительного отношения к ним со стороны русских? И одновременно возникает вопрос — почему русские не видят эмоциональных затруднений латиноамериканцев?

На наш взгляд, к числу причин искаженного восприятия латиноамериканцами отношения к ним со стороны русских относятся различия русского и латиноамериканского коммуникативных стилей. Коммуникативный этностиль — исторически сложившийся, предопределяемый культурой и закрепленный традицией тип коммуникативного поведения народа, проявляющийся в выборе и предпочтительности определенных средств коммуникации (вербальных и невербальных), используемых в процессе межличностного взаимодействия (Ларина, 2009). Русский коммуникативный стиль является более прямым (с точки зрения выражения коммуникативных интенций), категоричным (при выражении мнения, совета, отказа), ориентированным на средний и низкий уровни вежливости (при симметричных отношениях и при отношениях «сверху вниз») и одновременно ориентированным на высокий уровень вежливости при отношениях «снизу-вверх», статусно — ориентированным (асимметричность ролей, неравенство коммуникантов) (там же). Из-за манеры русских людей говорить громко и категорично, часто без особых ритуалов вежливости (допускается, например, перебивание) латиноамериканцам, на первых порах плохо понимающим или совсем не понимающим русский язык, кажется, что все вокруг кричат и ругаются (между собой и на них), что нередко их даже пугает. Кроме того, латиноамериканский коммуникативный стиль является сверхэкспрессивным и многословным, а русский — экспрессивно-умеренным и немногословным, что также дает основание латиноамериканцам предположить, что русские — холодные, нечувствительные и безразличные.

Особенности невербальной коммуникации русских усиливают впечатление об их холодности и нелюбезности. И иностранцы, и исследователи отмечают, что русские люди улыбаются гораздо реже, чем представители других культур. Лица русских в толпе сосредоточены, часто хмуры, замкнуты. «Бытовую неулыбчивость русских» обычно объясняют главным образом тем, что русские улыбаются в тех ситуациях, когда они действительно испытывают положительные эмоции, т.е. улыбка служит для передачи эмоциональной информации. В России улыбка должна быть осмысленной и иметь эмоциональные причины, она обязательно должна выражать чувства. В России улыбка — выражение естественного, искреннего расположения и симпатии «своим» (друзьям, знакомым, но не всему миру!), радости по поводу конкретного события. К этикету русская улыбка не имеет никакого отношения. Улыбка не является необходимым элементом коммуникации, как во многих культурах. (Прохоров, Стернин 2002, Ларина, 2009). В России люди не просто мало улыбаются, но у нас просто не принято улыбаться на улице незнакомым людям. Улыбка может быть воспринята как насмешка или как знак того, что имеется какая-то несуразность, например, в одежде, или даже как призыв сексуального содержания. Эта особенность русского национального нрава нашла отражение в таких пого-

ворках как «Смех без причины — признак дурачины» и «Скалозубы не бывают любы» (Коваленко и др., 2009). Наши соотечественники (особенно молодежь) после путешествий по миру и знакомства с другими культурами — замечают эту свою особенность — неулыбчивость, зажатость и пытаются быть более улыбчивыми, но это не всегда им легко удается. Пока же вежливая улыбка не стала привычкой для россиян, даже для тех, кто работает в сфере обслуживания. Поэтому латиноамериканцев шокирует и беспокоит, когда, по их словам, «продавцы — как будто каменные и глухие, слышали — не слышали, поняли — не поняли». Отсутствие каких-либо знаков со стороны работников сферы обслуживания, особенно в первые месяцы пребывания латиноамериканцев в нашей стране, является для них большой помехой для адаптации, хотя в дальнейшем они к этому обычно привыкают. Ситуация «равнодушия» к ним окружающих наиболее типична на улице, когда «все бегут мимо» и кажется, что «никто не хочет ответить».

Латиноамериканцы воспринимают коммуникативный стиль русских сквозь призму своей культуры, в соответствии с нормами и стандартами своих стран и поэтому неулыбчивость русских шокирует их, и они усматривают за ней не только нелюбезность, но и недоброжелательное и холодное отношение к себе. Другими словами, за фасадом русской серьезности и неулыбчивости латиноамериканцы не замечают положительного отношения к себе и интерпретируют серьезность, неулыбчивость русских как равнодушие и даже недоброжелательность.

А русские воспринимают коммуникативный стиль латиноамериканцев с позиций своей культуры, и им кажется, что веселые, жизнерадостные, улыбчивые латиноамериканцы «никогда не унывают», «всегда веселятся» и «наслаждаются жизнью». За улыбчивостью они усматривают постоянно веселое радостное состояние и не видят эмоциональных трудностей, переживаемых латиноамериканцами.

Полученные результаты ярко свидетельствуют о том, что для оптимизации межкультурных отношений обеим сторонам межкультурного взаимодействия необходимо повышение межкультурной компетентности, прежде всего таких составляющих ее элементов как межкультурная сензитивность, рефлексия стереотипов (даже положительных!), понимание культурной опосредованности поведения. Представителям принимающей российской стороны важно знать и уметь замечать, что за внешним благополучным фасадом могут скрываться серьезные проблемы, отражающие недостаточный уровень адаптации к новой культурной среде и требующие более чуткого и внимательного отношения, эмоциональной поддержки. Думается, что понимание россиянами особенностей их восприятия латиноамериканцами может способствовать выработке новых, более адекватных моделей их поведения в ситуации взаимодействия с латино-

американцами. А латиноамериканцам полезно знать об особенностях русского коммуникативного стиля и о том, что внешней холодностью и неулыбчивостью могут скрываться теплые отношения.

Полученные результаты используются нами в курсе «Межкультурная коммуникация: теория и практика», а также были учтены при разработке тренинга межкультурного взаимодействия (для латиноамериканцев и русских).

Примечание: Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Межэтническая напряженность в полиэтнической образовательной среде: психолого-педагогические аспекты», проект № 110600718а.

Список литературы:

Коваленко, А.Г.,Чеботарева, Е.Ю., Михеева,Н.Ф., Ларина, Т.В., Новикова, И.А., Эбзеева, Ю.Н., Маслова, О.В., Волк, М.И., Ибадова, Т.И. (2009) Межкультурная коммуникация: лингвистические и психологические аспекты. М., РУДН

Ларина, Т. В. (2009) Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М: Рукописные памятники Древней Руси.

Леонтович, О.А. (2007) Введение в межкультурную коммуникацию. М.: Гнозис.

Маслова, О.В.(2007) Особенности адаптации к новой социокультурной среде студентов из Латинской Америки и Анголы.// Вестник РУДН. Серия "Психология и педагогика". № 2. С. 83-91

Маслова, О.В. (2008) Различия в межкультурной адаптации студентов из Африки, Латинской Америки и Китая // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии. Материалы Международной научной конференции 29-30 мая 2008 г., Смоленск. С.399-405.

Маслова, О.В., Куяла Макера Г.Э. (2008) Адаптация к новой социокультурной среде студентов из Латинской Америки. // Психология и педагогика в инновационных процессах современного медицинского образования. Межрегиональный сборник научных работ. Под ред. Н.А. Русиной. Ярославль, Аверс Плюс. С. 154-158.

Маслова, О.В., Тархова В.С. (2010) Этнические стереотипы и социальная дистанция российских студентов в отношении иностранцев // YII Международная научная конференция «Высшее образование для XXI века, Вып. 2. М.,. С.229-236.

Прохоров, Ю.Е., Стернин, И.А. (2002) Русское коммуникативное поведение. М.

Стефаненко, Т.Г. (2006) Этнопсихология: практикум. М.: Аспект Пресс.

Мотивационные ориентиры и некоторые личностные особенности студентов-психологов московских вузов

М.В. Муконина (Москва, Московский гуманитарный университет)[*].

Обсуждаются результаты исследования мотивационных ориентиров и личностных особенностей современных студентов-психологов; выявлена иерархия профессиональных мотивов будущих специалистов, исследованы их личностные особенности, установлены два типа мотивационных ориентиров, присущих студентам-психологам.

Ключевые слова: личностные особенности, мотивационные ориентиры, профессиональные мотивы, студенческая молодежь, самореализация.

Проблемы мотивационных ориентиров студенческой молодежи в условиях насыщенности рынка труда психологов продолжают быть актуальными. Чтобы создать максимально благоприятные условия для стимулирования студентов к инновационной деятельности, повышения социальной активности необходимо изучить ее потребности, нужды, мотивы, ценностные ориентации и профессиональные предпочтения.

Для психологической науки эти проблемы имеют традиционное значение. С точки зрения существующих концепций мотивации, заинтересованность человека в своей работе связана с потребностями и условиями его существования. В классических теориях, представленных в работах Д. Шульца (Шульц, 2003: 68), делается предположение о том, что люди сознательно выбирают такую стратегию трудового поведения, которая в финансовом отношении им более выгодна. Потребности, удовлетворяемые с помощью работы, выстраиваются в строгую иерархию, причем потребности более низкого уровня необходимо удовлетворять раньше, чем потребности более высокого. Вместе с тем, размер зарплаты может служить в основном удовлетворению потребностей низшего уровня, поэтому необходимо шире применять стимулы, действующие на удовлетворение высших потребностей.

Тем не менее, основные результаты подобных исследований получены при изучении профессиональной деятельности уже работающих специалистов, соответственно, не всегда применимы для объяснения закономерностей трудового поведения и установок учащейся молодежи. Что же касается студенчества, то чаще изучение этой возрастной категории связано с проблемами учебной мотивации и профессиональной ориентации.

Таким образом, целью проведенного исследования стало изучение мотивационных ориентиров, личностных особенностей и некоторых социально-демографических характеристик студентов-психологов московских вузов. В исследовании приняли участие 100 студентов (47 мужского и 53 женского пола), в возрасте от 16 до 20 лет; 78 человек обучаются на бюджетной основе, 22 че-

---

* Муконина Марина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета. Тел.: 8 499 3748375. e-mail: pallados@mail.ru

ловека — на платной. Предполагалось, что современные студенты психологических факультетов имеют разные мотивационные ориентиры, и эти различия связаны, в том числе, с их личностными особенностями. В качестве метода изучения мотивационных ориентиров использовалась методика «12 факторов мотивации» Ш. Ричи, П. Мартина (Ричи, Мартин, 2004: 25). Для оценки личностных особенностей студентов применялся 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (Рукавишников, Соколова, 1998: 45). Обработка полученных данных осуществлялась методами дескриптивной статистики, кластерного анализа (с использованием техники K-means), Т-критерия Стьюдента (для независимых выборок).

В ходе исследования была определена иерархия профессиональных мотивов студентов-психологов. На первом месте выступает «высокая заработная плата и материальное вознаграждение (39,2 балла). Это указывает, что движущей силой большинства молодых людей, принявших участие в исследовании, являются деньги, высокий заработок и материальное поощрение. Деньги нужны не только для содержания дома и семьи, но и представляют самостоятельную ценность. На втором месте находится «ориентация на интересную общественно полезную работу» (34,0 балла). У молодых людей есть выраженное желание быть востребованными, найти себя в интересной и общественно полезной работе. Также на высоком месте представлен мотив «самосовершенствования»» (33,9 балла). Студенты заинтересованы в личностном росте и развитии. Не менее заметным выступает мотив «завоевание признания со стороны других» (33,2 балла), что говорит о значимости внешней оценки для молодежи. Наименее всего обследованным важны «возможности для влияния и власти» (22,5 балла), «формирование и поддержание долгосрочных и стабильных взаимоотношений» (25,0 балла). Молодым людям не присущи желание руководить другими, настойчивое стремление к конкуренции и влиятельности. Они пока не видят необходимости формировать и поддерживать стабильные долгосрочные взаимоотношения.

Среди личностных особенностей студентов-психологов более ярко выделены: повышенная щепетильность, подозрительность, обидчивость и педантизм (L = 7,4 балла). Они чувствительны и впечатлительны, склонны к самоанализу, не всегда уверены в себе (O = 6,6 балла), отличаются чертами радикализма, ставят под сомнения позицию авторитетов (Q1 = 6,6 балла). Вместе с тем, они общительны, готовы к сотрудничеству (A = 6,1 балла), обладают достаточным уровнем развития общих интеллектуальных способностей (B = 6,4 балла), необходимым самоконтролем (Q3 = 6,2 балла). Проявляют умеренные черты доминирования (E = 6,0 балла), при необходимости способны проявлять лидерские качества. Однако они не всегда дисциплинированы и упорядочены (G = 4,9 балла), склонны к простодушию и непосредственности (N = 4,9 балла).

При помощи кластерного анализа (техника K-means) студенческая выборка разделилась на две группы, в зависимости от преобладающих у ее представителей профессиональных мотивов.

Молодые люди, отнесенные к первой группе, состоящей из 27 человек (что составляет четверть выборки), имеют более гармоничный профиль мотивационных характеристик. Они практически в равной степени ориентированы на получение высокой заработной платы, материального поощрения и на самосовершенствование, личностный рост и развитие. Их привлекает также социальное признание, решение в ходе деятельности задач повышенной сложности. Таким образом, студентов-психологов, отнесенных к первому типу можно назвать ориентированными на «гармоничную самореализацию».

Среди явных приоритетов студентов второй группы, к которым принадлежит большинство — 73 человека (что составляет почти три четверти выборки), выступают стремление к получению высокой заработной платы и материального поощрения, а также желание работать в благоприятных условиях и комфортной обстановке. Менее всего они стараются ставить перед собой задачи повышенной сложности и решать их, не испытывают потребности во влиянии и власти, что говорит об отсутствии выраженных профессиональных амбиций. Соответственно, студентов этого типа можно назвать ориентированными на инструментальные профессиональные ценности.

Анализ социально-демографических характеристик представителей выделенных типов показывает, что юноши и девушки распределены в них почти одинаково. По фактору пола существенных различий между студентами с разными мотивационными ориентирами не выявлено.

Среди студентов-психологов, принявших участие в исследовании, есть лица, совмещающие обучение с временной подработкой (их 45 человек), причем большинство именно неработающих студентов нацелены на инструментальные ценности. Вместе с тем, среди молодых людей, ориентированных на гармоничную самореализацию число работающих и незанятых деятельностью одинаково.

Результаты исследования показали, что вне зависимости от основы обучения (платной или бюджетной) среди студенческой молодежи преобладают более чем в два раза лица, ориентированные на инструментальные ценности.

При помощи Т-критерия Стьюдента (для независимых выборок) был проведен сравнительный анализ личностных особенностей студентов-психологов с разными мотивационными ориентирами. Его результаты указали на ряд значимых различий. В частности, студенты, стремящиеся к гармоничной самореализации в деятельности, более общительны, склонны к сотрудничеству и совместной деятельности, дружелюбны и открыты для взаимодействия; им свойственно легко, с некоторой беззаботностью относиться к жизненным трудностям;

они предпочитают довольно быстро принимать решения и действовать в зависимости от конкретной ситуации.

Студентов-психологов второго типа, ориентированных на инструментальные ценности, от первого отличают большая осмотрительность, недоверчивость и настороженность. Они более замкнуты, склонны к соперничеству, индивидуалистичны; стремятся к независимому принятию решений и удовлетворению личных потребностей и интересов.

Таким образом, подводя итоги исследования, можно сделать следующие выводы: в иерархии профессиональных мотивов современных студентов-психологов московских ВУЗов высшие позиции занимают заработная плата и материальное вознаграждение; ориентация на интересную общественно полезную работу; стремление к самосовершенствованию и завоеванию признания со стороны окружающих.

Выделено два типа мотивационных ориентиров студентов-психологов. Первый — нацеленность на гармоничную самореализацию, в котором оптимально соотнесены материальная заинтересованность и потребности в личностном саморазвитии, выявлен у четверти студенческой выборки. Второй тип — ориентация на инструментальные ценности, связанные с финансовой выгодой и комфортом рабочей обстановки, обнаружен у трех четвертей студентов, вне зависимости от их пола и основы обучения (платной или бюджетной). Студенты с разными мотивационными ориентирами различаются по уровню развития некоторых личностных качеств.

Таким образом, полученные в исследовании данные указывают, что в студенческий период, основываясь на личностных особенностях, можно с определенной долей вероятности оценить мотивационные ориентиры будущих молодых специалистов-психологов. Для большинства студенческой молодежи в период обучения профессии более значимыми являются инструментальные ценности, т.е. контекст, обеспечивающий необходимые условия безопасного существования. Лишь у четверти молодых людей уже на ранних этапах профессионализации можно увидеть ориентацию самореализацию и самовыражение.

Список литературы

Ричи, Ш. Мартин, П. (2004) Управление мотивацией. М.: Юнити.

Рукавишников, А.А., Соколова М.В. (1998) Факторный личностный опросник Р.Кеттелла. Санкт-Петербург.: Иматон.

Шульц, Д., Шульц, С. (2003) Психология и работа. М.: Питер.

Специфика инициативности старших школьников и студентов и возможности ее гармонизации

И.А. Новикова [*], *Г.А. Шурухина* [*]

(Москва, Российский университет дружбы народов)

Проанализированы индивидуально-типические особенности инициативности старшеклассников и студентов с позиций системно-функционального подхода. Описаны направления гармонизации инициативности выделенных типов.

Ключевые слова: инициативность, системно-функциональный подход, старшие школьники, студенты, индивидуально-типические особенности

Глубокие политические и социально-экономические преобразования, происходящие на современном этапе развития общества, ставят перед системой образования задачу подготовки квалифицированных и инициативных специалистов, способных к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, адекватно выполняющих профессиональные задачи, отличающихся готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала умений и навыков, освоению новых сфер деятельности. Особое значение приобретает желание и способность личности активно исследовать новизну и сложность меняющегося мира, а также создавать оригинальные стратегии поведения и деятельности, в основе которых лежит инициативность как стремление к самостоятельным действиям, активной жизненной позиции.

Именно у старшеклассников и студентов инициативность сопутствует успешности и результативности в любой деятельности, способствует плодотворному протеканию процессов саморазвития и самосовершенствования, определяет их профессиональную направленность, что очень важно для молодежи, стоящей на пороге самостоятельной жизни. Инициативность имеет не только специфическую психологическую структуру, но и зависит от условий усвоения личностью опыта инициативного поведения, создание которых наиболее благоприятно в средних и высших учебных заведениях.

Как многомерное свойство личности инициативность активно изучается в рамках системно-функционального подхода (Крупнов, 2006), в том числе в сравнительном аспекте на выборках школьников и студентов (Алексеева, 2011; Жарикова, 2011), в типологических исследованиях (Полянская, 2008; Тучак, 1993; Фомина, 2002), при разработке психокоррекционных программ (Байков, 2008). Однако до настоящего времени не было проведено исследований возрастной специфики типологических особенностей системно-функциональных свойств личности вообще и инициативности в частности. С теоретической точ-

---

* Новикова Ирина Александровна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии. Тел. 8-901-484-73-28, e-mail: camiga@yandex.ru

* Шурухина Галина Анатольевна, педагог-психолог высшей категории, соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии. Тел. 8-917-757-97-19, e-mail: 230659@mail.ru

ки зрения подобные исследования актуальны, так как позволяют поставить и решить вопрос об устойчивости предлагаемых типологий в выборках разного возраста, а с практической точки зрения — обеспечивают возможность разработки адресных программ гармонизации и психокоррекции инициативности с учетом ее не только индивидуально-психологической, но и возрастной специфики.

Эмпирическое исследование проводилось нами на базе общеобразовательных школ №7 и №19 г. Уфы, а также географического и экономического факультетов Башкирского государственного университета. В исследовании приняло участие 200 человек: 100 учащихся 10-11 классов (53 девушки и 47 юношей) в возрасте 16-17 лет и 100 студентов 3-5 курсов (74 девушки и 26 юношей) в возрасте 21-22 лет. Для диагностики инициативности применялась методика А.И. Крупнова Бланковый тест «Инициативность».

С целью определения индивидуально-типических вариантов проявления инициативности старшеклассниками и студентами был проведен кластерный анализ методом К-средних, в результате которого было выделено по три кластера в каждой из изучаемых подгрупп. Сравнительный анализ характеристик кластеров показал, что можно говорить о четырех основных типах реализации инициативности личности: инструментально-агармоническом, избирательно-смысловом, слабомотивированном (выделен только в группе старшеклассников), инструментально-смысловом (выявлен только у студентов). По характеру соотношения и доминирования мотивационно-смысловых и инструментально-динамических переменных инициативности эти типы в целом соответствуют типологиям общительности, настойчивости, любознательности, уверенности, разработанным в рамках системно-функциональной модели (Замалдинова, 2011; Полянская, 2008; Шляхта, 2009 и др.).

Старшеклассники (50 человек) и студенты (36 человек), отнесенные к *инструментально-агармоническому типу,* хотели бы быть инициативными в разных сферах своей деятельности, но сталкиваются на пути реализации инициативы с большим количеством проблем и трудностей, в связи с чем мы назвали их «затрудняющимися».

Для старшеклассников (18 человек) и студентов (39 человек с *избирательно-смысловым типом* инициативности характерно выборочное проявление инициативы, только в тех случаях, когда они считают это выгодным. При этом они умеют распределить усилия и эмоции для достижения поставленных целей, рационально применить навыки инициативного и волевого поведения, поэтому мы дали им условное название «прагматисты».

Старшие школьники *слабомотивированного* типа (32 человека) не очень стремятся к проявлению инициатив, и у них это не очень хорошо получается,

поэтому, по нашему мнению им подходит название «инертные» или «безынициативные».

Инструментально-смысловой тип инициативности, представлен только в выборке студентов (25 человек). Представители этого типа («целеустремленные») стремятся и умеют как можно чаще проявлять свои инициативы в различных сферах жизни и деятельности, не испытывая при этом особых проблем и трудностей.

На основе проведенного количественного и качественного анализа нами были предложены примерные направления коррекционной работы, нацеленной на гармонизацию и развитие инициативности выделенных типов.

Для студентов с *инструментально-смысловым типом* инициативности основными направлениями коррекционной работы являются: 1) овладение приемами более рационального реагирования на неизбежные неудачи; 2) развитие навыков самоаргументации при отказе от потерявших актуальность целей и выделения наиболее приоритетных направлений в реализации инициативных действий; 3) избавление от чрезмерно жесткого самоконтроля и критичности по отношению к себе; 4) развитие навыков эффективного общения с другими людьми.

Коррекционная работа с представителями *инструментально-агармонического типа* предполагает: 1) коррекцию самооценки, укрепление чувства уверенности в себе; 2) составление планов достижения конкретных жизненных целей и анализ их выполнения; 3) освоение механизмов нейтрализации отрицательных эмоций и их рационализации; 4) анализ, развитие и совершенствование приемов волевой регуляции в осуществлении своих инициаций; 5) формирование навыков преодоления трудностей в реализации инициативных действий.

Основными направлениями психологической работы по гармонизации инициативности *избирательно-смыслового типа* являются: 1) подробный анализ мотивационной сферы; 2) расширение мотивации за счет альтруистических мотивов; 3) при необходимости — оптимизация эмоциональной сферы и индивидуальная психотерапия.

Психологическую работу со старшеклассниками *слабомотивированного типа* инициативности, желательно проводить комплексно, сразу по нескольким направлениям: 1) анализ мотивационной сферы; 2) развитие осмысленного понимания инициативности; 3) улучшение сотрудничества с другими людьми, коррекция самооценки, укрепление чувства уверенности в себе; 4) постановка целей для инициаций, и определение путей их достижения; 5) выработка навыков инициативного поведения в процессе достижения данных целей; 6) оптимизация эмоциональной сферы; 7) анализ и совершенствование конкретных приемов регуляции инициативных действий, используемых для достижения своих

целей; 8) работа с трудностями. Для реализации данных целей психокоррекционной работы нами была разработана и апробирована программа психологического тренинга. Было проведено четыре занятия (18 часов). Для оценки эффективности психокоррекции мы провели итоговое тестирование респондентов экспериментальной (18 человек) и контрольной (10 человек) групп, которое состоялось после окончания тренинга и по прошествии трех месяцев (в общей сложности) после первоначального тестирования. В экспериментальной группе статистически значимо увеличились показатели всех гармонических и снизились показатели агармонических переменных мотивационно-смысловой и инструментально-динамической подсистем инициативности, в контрольной группе статистически значимых изменений не выявлено. Данные факты позволяют нам сделать вывод об эффективности психокоррекционной программы по гармонизации и развитию инициативности, разработанной с учетом выявленной индивидуально-типологической и возрастной специфики.

Список литературы:

Алексеева, В.В. (2011) Психологические особенности инициативности старших школьников и студентов: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М.: РУДН.

Байков, В.И. (2008) Динамика развития переменных инициативности в ходе тренинга. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: РУДН.

Жарикова, А.С. (2009) Соотношение переменных инициативности с показателями креативности в старшем школьном и студенческом возрастах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. №2. — С. 32-37.

Замалдинова, Г.Н. (2011) Соотношение индивидуально-типических особенностей инициативности с уровнем самоактуализации сотрудников коммерческих организаций: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М.: РУДН.

Крупно,в А.И. (2006) Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. № 1 (3). — С. 63-73.

Полянская, Е.Н. (2008) Индивидуально-типические особенности настойчивости, инициативности и карьерных ориентаций студентов: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М.: РУДН.

Тучак, Н.В. (1993) Психологическая структура и типы реализации инициативности личности предпринимателя: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М.: РУДН.

Фомина, Н.А. (2002) Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи: Автореф. дис. … докт. психол. наук. М.;РУДН.

Шляхта, Д.А. (2009) Индивидуально-типические особенности активности личности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах: Дисс…. канд. психол. наук. М.: РУДН.

Обучение через «имидж» — новый подход в образовании управленца предприятия

Е. А. Ободкова (Ярославль, ФГБОУ ДПО «Государственная академия промышленного менеджмента имени Н.П. Пастухова») *

Обсуждаются возможности использования феномена «имидж» в сфере развития управленца среднего и высшего звена управления предприятием. Ставится проблема поиска научных способов формирования успешного адекватного реальности управленца. Приводятся частичный анализ современного состояния исследований по обозначенной проблеме.

Ключевые слова. Имидж, инновационная социально-психологическая мобильная модель имиджа, психологическое управление, имидж — механизм психологического управления, инновационное обучение, образовательная программа, обучение взрослых.

Важнейшим фактором успешной деятельности предприятий, развития всей экономики в целом, являются хорошо образованные и талантливые трудовые и управленческие ресурсы. Модернизация всех сфер жизни общества в кризисный и послекризисный период требует новых подходов к формированию, обучению управленца предприятия на основе инновационных методов обучения и психологических концепций.

С нашей точки зрения, формирование научно обоснованной социально-психологической концепции имиджа как механизма психологического управления личностью (организацией, обществом) и создание (лицензирование) научно обоснованной социально-психологической программы формирования успешного адекватного реальности управленца предприятия посредством инновационной методологии обучения (например, В.С.Дудченко) через призму формирования имиджа (как механизма психологического управления) с учетом спроектированных стратегий формирования имиджа, ориентированных на качественное управление предприятием — позволит сузить границы проблемы развития квалифицированных управленческих кадров предприятий России.

Нами по-новому ставится задача формирования (обучения) управленческих кадров предприятия, как отсутствия реальных социально-психологических инновационных концепций, образовательных моделей, обеспечивающих оптимальное решение вопросов управления предприятием.

Поставленная задача предполагает разработку инновационной социально-психологической динамической модели имиджа, как механизма психологического управления, не зависимой от социального объекта (имидж личности, города, товара, организации и т.д.) на основании которой формируется обоснованная социально-психологическая программы формирования (образования) успешного адекватного реальности управленца предприятия. Именно социальная психология, смещающая внимание с вопросов управления как анализа

* Ободкова Е.А., к. псх. н, бизнес — тренер, зав.кафедрой социологии и психологии ФГОУДПО «Академия Пастухова», obodok@mail.ru, тел: (4852)32-03-64

управленческой деятельности, на групповые закономерности, эффекты и т.д. обеспечивает поиск новых способов решения вопросов управления предприятием. Новые научные разработки, в частности инновационная социально-психологическая динамическая модель имиджа, как механизма психологического управления, инновационная методология «выращивания» знаний, имиджа позволяют современному управленцу через правильно выстроенную нить образования эффективно достигать поставленные цели.

Изучение проблемы развития квалифицированных управленческих кадров предприятий, в частности проблемы поиска научных способов формирования успешного адекватного реальности управленца сквозь призму феномена «имидж», в такой постановке никем ранее не изучалась — не смотря на большую популярность и востребованность самого термина «имидж» и государственное значение формирования эффективного управленческого звена предприятий России.

Что касается современного состояния исследований по обозначенной проблеме, то отечественные крупные ученые А.Ю.Панасюк, Е.Б.Перелыгина, Е.А.Петрова, Г.Г.Почепцов, В.М.Шепель и др. в основном останавливаются на гносеологическом изучении проблемы имиджа; либо другие ученые делают акцент на исследовании конкретного социального объекта (личность, организация, страна и т.д.) без формирования общей мобильной модели имиджа, кроме того, имидж рассматривается с разных авторских позиций: и как образ, знак, представление (более 150 определений), а научное обоснование имиджа как механизма психологического управления отсутствует.

Отечественная психология при изучении имиджа более ориентирована на вопросы феномена лидерства и преимущественно на изучение имиджа политиков, кандидатов в депутаты, общественных деятелей, лидеров: С.Е. Ананьев, С.В. Вилков, Л.Я. Гозман, Е.В. Егорова, В.Г. Зазыкин и др.

В настоящее время расширяется круг изучаемых объектов имиджа, в том числе работы посвящены проблемам формирования профессиональных имиджей — государственных служащих (О.В. Безгодовой, В.С. Комаровский, А.Ю. Кошмаров и др.), руководителей (С.Е. Ананьев, Ю.В. Андреева, Л.А. Безниско и др.), предпринимателей (В.В. Марченко, О. Феофанов и др.), телеведущих (Т.Я. Аникеева, Н.Н. Богомолова, Л.В. Матвеева и др.), учителей (А.А. Калюжный, Г.М. Коджаспиров, Л.М. Митина и др.), ученых (Е.А. Володарская), личности (И. Битус, А.А. Бодалев, П.С. Гуревич и др.) и др.

Наблюдается рост исследований, посвященных и проблемам корпоративного имиджа. Предприняты попытки определения основных элементов структуры имиджа организации и изучения психологических условий, факторов и механизмов формирования имиджа организации (И.В. Алешина, В.П. Баранчеев, А.Э. Бинецкий, А.О. Блинов и др.). Раскрывается специфика корпоративно-

го имиджа политических партий и объединений (В.Г. Зазыкин, С.Е. Захарова, Г.Г. Почепцов, В.Ф. Петренко и др.), муниципальной власти (А.В. Келлер, И.В. Тримурич и др.), учебных заведений (И. Васюков, В.В. Волкова и др.), имидж организации как работодателя (А.Н. Ковтунова, И.А. Ларионова и др.), имидж как характеристика организационной культуры (Е.Ю. Кравченко, В.А. Спивак, Л.Р. Яковлева и др.), имидж сферы страхования (В.А. Васильева и др.), имидж как фактор конкурентоспособности организации (А.О. Блинов, В.Я. Захаров и др.). Также исследуется имидж таких объектов как семья (Т.И. Дымнова и др.), торговая марка (И.Л. Викентьев, С.С. Владимиров, А. Дейян и др.), бизнес (О.А. Феофанов и др.), радиостанция (В.В. Маринович и др.) страна (Л.А. Соколова-Сербская, В.И. Сороковикова), территория (И.П. Черная и др.), монументы (Ю.Г. Вешнинский) и т. д.

В зарубежной науке вопросы имиджа чаще рассматриваются в экономической литературе (С. Блэк, А. Дейян, Б. Джи, Ф. Котлер, Д. Огилви, Ч. Сэндидж и др.), при этом социально-психологические аспекты освещены довольно поверхностно: как правило, исследователи опираются на эмпирический опыт западных фирм.

В настоящее время создание общей научной теории имиджа как социально-психологического феномена является актуальной задачей. Вопрос психологического управления через механизм имидж в целом изучен крайне недостаточно и не только потому, что нет единого определения феномена «имидж», моделей, алгоритмов формирования и т.д., но и потому что сам вопрос психологического управления в социальной психологии и психологии представлен лишь частично.

Большинство авторов подчеркивают, что разработка и актуальность психологического управления лежат в плоскости социального управления (Э.Мэйо, Д.Морено, Д.Макгрегор и др.). В трудах названных ученых содержатся перспективные идеи, связанные с феноменом «имидж». Однако, общественные отношения изменились, что требует новых способов организации и управления, прежде всего — производством. Отечественные экономисты, философы, юристы, социологи и психологи (А.Г.Аганбегян, В.Г.Афанасьев, Д.М.Гвишиани, А.В.Карпов и др.) внесли существенный вклад в разработку теории управления процессами функционирования общества. Они раскрыли интегративный характер управленческой деятельности, включающий такие аспекты, как политический, экономический, организационно-технический, административно-правовой, социальный, психологический и др. В нашей стране было много интересных публикаций по социально-психологическим проблемам управления. Благодаря исследованиям О.И.Зотовой, А.Л.Журавлева, Е.С.Кузьмина и других ученых сложилась теория социально-психологического управления. По мнению В.В.Новикова, Ю.М.Забродина и др. психологическое управление является ча-

стью психологии управления. «Психологическое управление…, — пишет Ю.М.Забродин, — заключается в практическом воплощении научного знания в действиях и рекомендациях психологов, когда знания и методы, имеющиеся в фундаментальных и прикладных разделах психологии, используются для выработки реальных управленческих воздействий». Феномен «имидж» в контексте психологического управления затрагивается косвенно, лишь в ряде исследовательских и научных проектов (В.А.Бодров, А.Л.Журавлев, Ю.М.Забродин, А.Н.Лебедев, В.В.Новиков, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов, В.В.Марченко, А.Л.Свенцицкий и другие). Продуктивное решение проблемы имиджа как механизма психологического управления организацией, обществом в современных экономических условиях не отделимо от рассмотрения вопросов межличностного взаимодействия людей, познания человеком друг друга в процессе совместной деятельности, анализа процесса восприятия объекта и управления им и пр. На уровне отражения человеком предметного мира его познанию, о чем справедливо свидетельствуют исследования в социальной психологии, присущи предметность, константность, целостность, обобщенность, структурность. Эти же свойства отчетливо проявляются, когда один человек в различных сферах познания отражает другого человека, группу людей, социальные объекты (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, В.М.Бехтерев, Б.А.Еремеев и др.). Так же исследования прослеживают сравнение особенностей восприятия людьми человеческого лица, социальных объектов (А.М.Зимичев, В.Н.Парфенов), раскрыты изменения, происходящие в восприятии и понимании другого человека на протяжении различных возрастных этапов жизни человека, общества (Г.Ф.Гусева, С.В.Кондратьева, В.Н.Куницина и др.), выявлены психологические условия, облегчающие или замедляющие складывания у человека эталонов и возрастных и профессиональных стереотипов, которые воздействуют на восприятие им внешнего облика других людей и на социально-психологическую интерпретацию этого облика (А.А.Бодалев, В.Н.Куницина, В.Н.Лозовцева, В.М.Синченко и др.) многие другие исследования. Важнейшие основы понятийного аппарата, используемого в исследованиях имиджа, как механизма психологического управления, вытекают из социально-перцептивного подхода (К.А. Альбуханова-Славская, А.А. Бодалев, Р.Б. Гительмахер, Д.В. Журавлев, В.Н. Куницина и др.) и психологии социального познания (Г.М. Андреева, Г. Келли, К. Левин, А.Н. Леонтьев, С. Московичи и др.). Исследование содержания воспринимаемого образа невозможно без обращения к категориальным основам «картины мира». Психологические механизмы обобщения, категоризации проявляются в отнесении единичного объекта, организации, события, переживания к некоторому классу значений, к определенной категории (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Дж. Брунер и др.). Восприятие объектов обусловлено субъективной когнитивной структурой личности, репрезентирующей знания личности о мире, предме-

тах, явлениях и ситуациях. В различных подходах существуют свои, специфические определения понятия индивидуальной категориальной структуры: «имплицитная теория личности» (Дж. Брунер), «теория личностных конструктов» (Дж. Келли), понятие «личностного смысла» (А.Н. Леонтьев), «семантическое пространство» (В.Ф. Петренко, Ч. Осгуд, А.Г. Шмелев), «жизненное пространство» (К. Левин) и др. В данных понятиях и теориях заложена идея преломления восприятия через некие структуры знаний.

Нами ставится проблема управления предприятием, как отсутствием реальных социально-психологических инновационных концепций, моделей, обеспечивающих оптимальное решение вопросов управления. Именно социальная психология, смещающая внимание с вопросов управления как анализа управленческой деятельности, на групповые закономерности, эффекты и т.д. обеспечивает поиск новых способов решения вопросов управления. Применение инновационных методов обучения, в частности инновационных семинаров (В.С.Дудченко), «выращивание» знаний у управленцев предприятий с основой на формирование адекватного каждой социальной группе имиджа как механизма психологического управления является актуальным в условиях расширения коммуникаций, модернизации глобализации общества.

Коммуникативные компоненты практического мышления

А.В. Панкратов, И.А. Воркунова

*(Ярославль, Ярославский гос. университет им. П.Г. Демидова)**

Успешность повторного решения задачи связана с коммуникативными составляющими репрезентации способа ее разрешения, с наличием образного представления в тексте рассказа о способе решения задачи.

Ключевые слова: мышление, практическое мышление, умение, коммуникация, репрезентация, гендерные различия

Работа посвящена исследованию коммуникативных компонентов практического мышления, учет которых необходим в ходе обучения любым видам деятельности.

Она основывается на предположении, что теоретическое и практическое мышление не существуют отдельно, в любой осмысленной активности они неразрывно связаны: начиная действовать, субъект применяет уже имеющиеся заготовки, метакогниции, стереотипы (это — практика), но он тут же их проверяет, переосмысливает, переопосредствует, переформулирует, заново освобождает от конкретности, субъектности, ситуативности (а это уже — теория). Таким

* Панкратов Александр Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Ярославского гос. университета им. П.Г. Демидова. Тел.: 0852 478894 0852 352017. e-mail: pank@uniyar.ac.ru

Воркунова Ирина Александровна, студентка факультета психологии Ярославского гос. университета им. П.Г. Демидова.

образом, в любой целенаправленной активности субъекта имеет место замкнутый регуляторный цикл: обогащенные во взаимодействии с реальностью теоретические «инструменты» вновь упрощаются для дальнейшего хранения, живой процесс взаимодействия вновь редуцируется в теоретическую схему.

Как считает Б.Ф. Ломов (Ломов, 1984), в любой форме активности человека присутствуют познавательные, регуляторные и коммуникативные компоненты. Очевидно, в соответствии с принципами целостности С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1957) и субъектности А.В. Брушлинского (Брушлинский, 1994), коммуникативные компоненты решения задачи существуют как в форме регуляции процесса, например, по полисубъектной схеме, так и в форме рассказа себе будущему об обобщенном способе решения задачи в соответствие с принципом «добавочного продукта» Я.А. Пономарева (Пономарев, 1960).

В исследовании проверяются следующие гипотезы:

1. Успешность повторного решения задачи будет связана с особенностями репрезентации способа ее разрешения, в частности, с его коммуникативными составляющими: наличием образного представления в тексте рассказа о способе решения задачи; соответствия изложенного способа правильному алгоритму решения задачи.

2. В соответствии с концепцией В.А. Геодакяна (Геодакян, 1965), согласно которой мужской пол является оперативной подсистемой популяции, женский пол — консервативной подсистемой, предполагается, что параметры решения задач и сохранения опыта (способа решения задачи) у женской и мужской групп будут отличаться: мужчины будут успешнее решать задачи при первом предъявлении, женщины будут лучше сохранять опыт и лучше решать задачи при повторном предъявлении. Также предполагается что будут отличаться и формы репрезентации опыта.

В качестве методики исследования использовался вариант разработанной нами ранее (Панкратов, 2010) процедуры «Инструкция преемнику».

Для того, чтобы выявить связь принудительной вербализации опыта с успешностью повторного решения задачи сравнивалась успешность решения задачи испытуемыми, от которых требовалось сформулировать представление о способе решения в вербальной форме, и теми испытуемыми, от которых этого не требовалось. В первой группе, после решения каждой задачи, испытуемым задавались дополнительные вопросы, позволяющие определить наличие образных и действенных компонентов в представлении о способе решения задачи.

Представленная в «инструкции» испытуемого последовательность действий по решению задачи сопоставлялась с правильным алгоритмом ее решения и оценивалась по 5-ти балльной системе.

Полученные результаты позволяют нам сделать следующие выводы:

1. В ходе работы была подтверждена первая гипотеза — о связи успешности повторного решения задачи с особенностями репрезентации способа ее разрешения, в частности, с его коммуникативными составляющими. Результаты показывают, что в репрезентации способа решения задачи присутствуют образные компоненты, в той или иной степени переосмысленные и перекодированные в вербальный текст. Они способствуют правильному повторному решению задачи. Но испытуемому удается сохранить в репрезентации образные составляющие способа ее разрешения в только в случае более простой задачи и то только мужчинам, причем непосредственно после первичного решения задачи.

Успешность решения и простых, и сложных задач во всех остальных опытах связана только с наличием правильного алгоритма решения задачи, изложенного в вербальной форме.

Парадоксальную высокозначимую связь правильности алгоритма решения задачи, изложенного в виде текста, с представленностью в тексте «инструкции» образных составляющих представления о способе решения задачи можно объяснить:

— тем, что правильный алгоритм, репрезентированный в текстовой форме может быть выстроен на основе переосмысления первоначального «впечатления», «переживания» ситуации, того, «как я решил эту задачу», представленной в феноменальном плане в чувственной образно-действенной форме. Но это впечатление в сознании удается удержать недолго. Тут же начинается работа по созданию словесного рассказа кому-то другому или себе — будущему о том, «как решать эту задачу» Она побуждается установкой, неосознаваемой детерминирующей тенденцией, связанной как с требованием после решения задачи рассказать о способе ее решения, так и механизмами создания «добавочного продукта» по Я.А. Пономареву (Пономарев, 1960);

— тем, что само построение этого рассказа, как и любое порождение речевого высказывания, — циклический процесс. В нем на каждом уровне функционируют обратные связи сопоставления выстроенного текста, с тем, что мы хотим оречевить. Но в качестве оречевляемого содержания в когнитивном опыте испытуемого уже представлена репрезентация способа решения задачи в текстовой форме. Но это — «свой» текст, максимально сокращенный и предицированный. И, по схеме, описанной Д. Слобиным (Слобин, 1976), «вспоминание» пережитого происходит в форме ***неосознаваемого*** наполнения этого текста ***обобщенным*** образным и действенным содержанием. То есть перед субъектом оречевляемое представление в феноменальном плане предстает опять в образно-действенной форме, но составляющие этого когнитивного образования уже не конкретны, а обобщены, и выстроены на основе текста! При повторном решении задачи эта «вторичность» образа способа действия проявляется в том,

что в нашем исследовании практически не выявлено связей степени его выраженности с успешностью решения задач.

Этим, по нашему мнению можно объяснить достаточно распространенное мнение о том, что опыт решения практических задач, опыта профессионала — «молчалив» (Sternberg, 1994). На самом деле, в образно-действенной форме он предстает в феноменальном плане, будучи в когнитивном опыте представлен в форме акта коммуникации, сообщения другому, в том числе и «другому себе», о том, что ему делать.

Таким образом, успешность решения задачи определяется продуктивностью процесса построения на основе описанного выше обобщенного, «теоретизированного» вербального содержания нашего когнитивного опыта, феноменально представленного в виде опять таки обобщенной образно-действенной композиции, в когнитивное обеспечение действия конкретного субъекта в конкретных условиях. Как мы уже отмечали (Панкратов, 2010), этот процесс и является предметом психологии практического мышления.

2. Различия между «опрошенными» и «неопрошенными» во времени решения обоих задач и в результативности решения более сложной задачи не значимы. То есть, получается, что вербализация способа решения сложной задачи не способствовала повышению успешности ее решения. Эти результаты соответствуют различиям связей независимой переменной — результативности с параметрами вербализации, отраженными в корреляционных матрицах. При повторном решении более сложных задач выявлена более слабая связь результативности с наличием образного представления решаемой задачи в тексте «Инструкции» и более сильная связь с соответствием инструкции правильному алгоритму решения. То есть, испытуемым при решении сложной задачи не удается сохранить образно репрезентированные компоненты, составляющие способа решения задачи, а сохранялся лишь алгоритм запечатленный в текстовой форме.

3. При сравнении женской и мужской групп по связи параметров вербализации способа решения задачи друг с другом и с основной зависимой переменной — результативностью решения задач отмечены существенные различия: в рассказе о способе решения простой задачи. У мужчин оказались более выраженными, чем у женщин образно-действенные составляющие, речь имела более «драматический» характер (в отличие от более «эпического» у женщин.). У мужчин была выявлена связь успешности решения простой задачи с наличием в рассказе образных компонентов. Это хорошо согласуется с основными положениями концепции В.А. Геодакяна, в соответствии с которой мужчина каждый раз выстраивает текст «заново», переосмысляя оречевляемую ситуацию, преодолевая затруднения за счет включения в речь драматических компонентов, а женщины пользуются мощным аппаратом хранимых речевых заготовок,

легко актуализирующихся для вербализации любых компонентов оречевляемой ситуации. И регуляция речевого потока происходит на разных уровнях: у мужчин — на высоком, сознательном, у женщин — на уровне сенсомоторных автоматизмов.

В решении сложной задачи эти связи и у мужчин и у женщин отсутствуют. Там успешность решения значимо связана только с наличием в рассказе правильного алгоритма решения.

Список литературы:

Брушлинский, А.В. (1994) Проблемы психологии субъекта. — М.: изд-во ИП РАН.

Геодакян, В.А. (1965) Роль полов в передаче и преобразовании генетической информации. // Проблемы. передачи информации., т. 1, № 1, с. 105-112.

Ломов, Б.Ф. (1984) Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука

Панкратов, А.В. (2010) Практическое мышление Учеб. пособие / Ярославль: Изд-во ЯрГУ.

Пономарев, Я.А. (1960) Психология творческого мышления. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР.

Рубинштейн, С.Л. (1957) Бытие и сознание. — М.: АН СССР.

Слобин, Д., Грин, Дж. (1976) Психолингвистика. — М.: Прогресс.

Sternberg, R.J. (1994) PRSVL: an integrative frame work for understanding mind in context // Mind in context: interactionist perspectives on human intelli-gence. Cambridge Un. Press.

Особенности ценностно-смысловых образований современных студентов

Е.Б. Редькина (Москва, Столичная финансово-гуманитарная академия)[*],*

Обсуждаются особенности ценностно-смысловой сферы студенчества.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, ценность, мотив, субъектность

Проблема изучения ценностно-смысловой сферы личности в настоящее время — важная область исследований, которая становится предметом социальных дисциплин, касающихся различных отраслей знаний о человеке — философии, психологии, социологии, педагогики. Большой вклад, в изучение психологического аспекта данной проблематики в отечественной психологии внесли А.Н. Леонтьев, В.А. Ядов, Б.С. Братусь, Э.И. Моносзон, В.Э. Чудновский, А.В. осимовский, Г.Е. Залесский, А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк, В.В. Столин, Д.А. Леонтьев и др.

Ценностно-смысловая сфера личности включает в себя два основных компонента − ценностные ориентации и систему личностных смыслов. Оба компонента неразрывно связаны с понятием личность, поскольку тесно соприкасаются с изучением человеческого поведения и побуждений.

К ценностно-смысловым образованиям относят направленность, ценностные ориентации, убеждения, мировоззрение. Проблема направленности понимается, вслед за С.Л.Рубинштейном, как «…вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами».

Принцип иерархии ценностей, многоуровневость, является важнейшей характеристикой системы ценностно-смысловых образований личности. По словам В. Франкла, субъективное «переживание определенной ценности включает переживание того, что она выше какой-то другой». Принятие личностью ценностей, таким образом, автоматически предполагает построение индивидуальной ценностной иерархии.

Ценностно-смысловые образования, определяющие жизненные цели человека, выражают то, что является для него наиболее важным и обладает для него личностным смыслом. В процессе взаимодействия с социальным миром человек присваивает определенные нравственные знания, правила, руководствуясь вначале императивным принципом, а позже личностным смыслом присваиваемого опыта.

Ценностно-смысловые образования личности выступают как интернализованное отношение человека к определенным ценностям (материальным, духовным), система его установок, убеждений, предпочтений и целей, выражающаяся в поведении. Они формируются и развиваются в процессе жизнедеятель-

* Редькина Елена Борисовна, к. псх. н., доцент, зав. кафедрой психологии Столичной финансово-гуманитарной академии. Тел.: 8 916 182 45 75. e-mail: eredkina@mail.ru

ности человека, отражая в обобщенном виде значимые для него стороны объективной действительности. Ценностно-смысловые образования обеспечивают внутреннюю целостность личности, определяют главные и относительно устойчивые отношения человека к себе, к другим людям, в целом к миру. Именно они выступают важнейшими регуляторами жизни и деятельности человека.

Социально-экономические изменения в нашей стране в конце XX века привели к мучительной ломке стереотипов и жизненных ценностей людей, при этом разрушение ценностных ориентиров не сопровождалось появлением сколько-нибудь равноценных новых. Разрушение ценностной основы приводит к кризису (социальному, личностному), выход из которого связан с обретением новых ценностей. Вместе с тем проблема становления личностных убеждений, мировоззрения в традиционной отечественной психолого-педагогической литературе рассматривалась в основном с позиций их усвоения. На современном же этапе вопрос о присвоении (интериоризации) единообразных государственных ценностей перерос в вопрос о самостоятельной выработке личностью собственных нравственных ориентиров.

Целью нашего эмпирического исследования стало выявление особенностей ценностно-смысловых образований студентов. Для достижения заявленной цели нами использовались следующие психодиагностические методики: тест — опросник субъективной локализации контроля (СЛК), ряд шкал теста смысложизненных ориентаций (СЖО); методика Е. Фанталовой.

Базой эмпирического исследования стал факультет психологии, педагогики и права НОУ ВПО СФГА, 137 студентов 2-4 курсов очной и очно-заочной форм обучения по специальности «психология» (разного возраста: от 18 до 39 лет, пола, социально-психологической ориентировки и семейного положения).

Для студентов нашей выборки наиболее значимыми являются традиционные ценности молодежи: любовь (10,3), здоровье (8,5) и свобода как независимость в поступках и действиях (7,8). Обращает на себя внимание тот факт, что ни один испытуемый (0%) не назвал в качестве сколько-нибудь значимой активность для достижения позитивных изменений в обществе… Малоценными являются также помощь и милосердие (0,6), а также высокий социальный статус, позволяющий управлять людьми (0,5). Заметим, что первостепенными для испытуемых выступают сфера самовыражения (5,65) и безопасности (4,9), значительно уступают им социальная и материальная сферы (соответственно 1,75 и 1,7), а также гедонистическая и сфера социального признания (соответственно 1,1 и 1).

Для испытуемых нашей эмпирической выборки характерен (33,3%) повышенный интерес к процессуальной составляющей жизни (ориентация на настоящее), выраженное стремление (30%) к достижению практических результатов и, несколько в меньшей степени, — 29,6% — наличие перспективного це-

леполагания, заключающееся в определении целей, детерминирующих стратегические жизненные смыслы.

В нашей эмпирической выборке:

- каждый второй испытуемый (51,9%) продемонстрировал среднюю интернальность; они считают, что происходящее в общем-то зависит от них, но при этом немалую роль в этом играют внешние факторы — случай, удача и другие люди;
- каждый четвертый студент выборки (25,9%) показал нейтральный уровень субъективного контроля (УСК), т.е. эти испытуемые рассматривают происходящее как результат собственных усилий и случая, внешних обстоятельств;
- у каждого десятого испытуемого (11,1%) выявлена ситуативная интернальность, т.е. в разных ситуациях они по-разному оценивают характер собственной ответственности (от «это результат моих действий», до «здесь от меня мало, что зависело…»);
- в 7,4% случаев — яркая интернальность. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом;
- 3,7% — яркая экстернальность. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других людей.

В нашей эмпирической выборке:

- большинство студентов (соответственно 63% и 55,6 %) продемонстрировали средний уровень субъективного локус-контроля;
- каждый третий студент (соответственно 33,3% и 29,6%) показал высокий локус Я контроля и локус жизни, что соответствует представлению о себе, как о сильной личности, сознательно делающей свой выбор в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле; убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь;
- у 14,8% испытуемых выявлен низкий уровень локуса жизни, эти студенты убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, поэтому строить планы на будущее просто бессмысленно;
- 3,7% студентов, принявших участие в исследовании, продемонстрировали низкий уровень локус Я контроля, т.е. неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

Таким образом, наши испытуемые продемонстрировали преобладание среднего уровня субъектности (66,6%); каждый четвертый испытуемый (25,9%) — высокий уровень; низкий уровень субъектности показало абсолютное меньшинство испытуемых (7,4%).

Проведенный анализ полученных эмпирических данных показал, что для испытуемых, показавших высокий уровень субъектности (25,9%) , являются наиболее значимыми следующие сферы жизни — 1 (здоровье), 14 (любовь), 17 (свобода, как независимость в поступках и действиях), а сфера жизни 5 (активность для достижения позитивных изменений в обществе) является наименее значимой. Также для студентов с высоким уровнем субъектности, наиболее достижимыми оказались те же сферы жизни, что и значимые (т.е. 1, 14, 17 соответственно), а наименее доступными- 3 (высокий социальный статус, управление людьми) и 5. Для лиц с высоким уровнем субъектости характерно наличие действующих мотивов, в качестве которых выступают 1 (здоровье), 14 (любовь), 17 (свобода, как независимость в поступках и действиях). Данные результаты у испытуемых с высоким уровнем субъектности, говорят о том, что у этих студентов существуют потребности, ставшие действующими мотивами, которые «толкают» вперед, но в то же время являются вполне осуществимыми. Эти студенты ставят перед собой задачи, оценивая свои силы, решают их. Для испытуемых с высоким уровнем субъектности характерна динамика поступательного движения как в учебном плане, так и в других сферах жизни.

Для студентов, показавших низкий уровень субъектности, наиболее значимой сферой жизни является — 14 (любовь), а наименее значима сфера 6 (познание нового в мире, природе, человеке). У этих испытуемых общих наиболее достижимых сфер жизни не выявлено, а наименее достижимой сферой является 8 (высокое материальное благосостояние). Для лиц с низким уровнем субъектности характерно наличие только мотивов-стимулов.

Итак, мы выяснили, что каждый четвертый студент, принявший участие в исследовании, имеет высокий уровень субъектности, что выражается в принятии личной ответственности за себя, события своей жизни; этот студент будет ставить перед собой задачи и самостоятельно их решать в различных сферах жизни, что сделает возможным движение вперед, познание нового, покорение новых вершин. У этих студентов развита ценностно-смысловая сфера, широко представлены мотивы, функционирующие на уровне действующих.

Студенты с низким уровнем субъектности с трудом достигают поставленных задач, их решение носит ситуативный характер, что в свою очередь тормозит движение вперед. У этих студентов возможно «однобокое» развитие ценностно-смысловой сферы, она не настолько многогранна и динамична в развитии, как у лиц с высоким уровнем субъектности.

В ходе жизнедеятельности смысловые системы формируют опыт человека, организуют когнитивную и эмоциональные сферы личности, служат источником изменения поведения. Люди продолжают развивать свои смысловые системы на протяжении всей жизни. Человек, находящийся в развитии, непрерывно дифференцирует себя из общей массы и в то же время понимает свою инте-

грацию с более широким миром. Все это является характеристикой личности самоактуализирующейся. Соответственно, процессы адаптации к окружающей действительности и интеграции с ней предполагают развитие ценностно-смысловой сферы и субъектной позиции, которые, осуществляясь в условиях социального взаимодействия, расширяют границы субъективной реальности, делают процесс развития человека индивидуальным и осмысленным.

Список литературы:

Залесский, Г.Е. Редькина, Е.Б. (1996) Психодиагностика убеждений и ориентаций личности. М.

Леонтьев, Д.А. (1984) Проблема смысла в общепсихологических исследованиях. М.

Леонтьев, Д.А. (1999) Психология смысла. М.

Редькина, Е.Б. (2011) Теоретические подходы к изучению ценностно-смысловых образований личности //Сб. Теория и практика психологического сопровождения развивающейся личности. М.

Life-long learning — обучение длиною в жизнь

Л.М. Рудина (Московский гуманитарный университет)*

В статье представлен концепт lifelong learning — пожизненного образования, определены стадии непрерывного образования, отмечены результаты Проекта «Общественное конструирование образа выпускника школы 2020», выделены психофизиологические аспекты обучения.

Ключевые слова: life-long learning — пожизненное обучение, стадии непрерывного обучения, управление знаниями.

Сумма знаний человечества удваивается каждые 4 года, и более 50% знаний, полученных студентом, зачастую, устаревает к моменту окончания им университета. Американские исследователи изобрели понятие «старение знаний» и стараются определить сроки периодов «полураспада компетенций». Традиционная классно-урочная форма обучения, Яна Коменского, построенная по принципу: «учить всех всему», уверенно вступила в фазу кризиса.

Высшая Школа, жестко «замотивированная» демографическим кризисом, с одной стороны и требованиями работодателей — с другой, *вынуждена* перестраиваться достаточно быстро (хотя процесс этот протекает болезненно). Модернизация системы обучения в средней Школе — в преддверии принятия законопроекта «Об образовании в РФ» вызывает «шок и трепет» у родителей и педагогов.

Выпускник школы 2020

14 августа 2011 г. завершилась работа над проектом «Общественное конструирование образа выпускника школы 2020». Автор проекта: Фонд «Общественное

* Рудина Лариса Максимовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и этнической психологии МосГУ, действительный член Профессиональной психотерапевтической лиги, тел.8.903.109.81.36, e-mail: rudina@front.ru

мнение» совместно с WikiVotel, инициатор — помощник Президента РФ, А.В. Дворкович. По замыслу авторов: «Проект направлен на создание образа выпускника российской школы 2020 г. По результатам проекта мы сможем понять, что общество и работодатели ждут от школьника ближайшего будущего. Выбранные … умения и знания выпускника будут рассматриваться правительством как наиболее значимые при определении направления развития российского образования» [8].

По итогам проекта (приведем некоторые):

- Среди наук важнее всего для выпускника — картографическая и географическая грамотность.
- Из трудовых навыков главный — умение создавать видеоматериалы.
- Главное личное качество — самоорганизация.

Отрадно, что мнение о необходимости изучения в школе психологии было практически единодушным. В то же время, в процессе обсуждения отрицательный рейтинг получили такие, в частности, позиции, как: *лидерство, умение работать в команде, конфликтная конструктивность, эмоциональный и социальный интеллект*. В случае с «интеллектами», видимо, роковую роль сыграла формулировка: *…Развитие навыков социального и эмоционального интеллекта, в противоположность чистому IQ, позволяет более эффективно решать задачи повышенной срочности, потому что эти навыки подключают к «групповому разуму». Низкий уровень развития ЭИ и СИ оставляют ученика за пределами мыслительного мейнстрима*…[8]. Печально, но лучшего определения в проекте не прозвучало.

Если составлять список качеств и умений, необходимых абитуриенту «на входе» в ВУЗ, полезный навык готовить презентации вряд ли окажется главным. А если вспомнить о наиболее ценных — по мнению руководителей крупного и среднего бизнеса — свойствах и качествах выпускников ВУЗов (лидерская и коммуникативная компетентность, умение работать в группе, самоорганизация, навыки решения проблем и пр.), единственным общим пунктом будет *самоорганизация*.

Концепция пожизненного обучения может уменьшить дискретность и нестыковку списка компетенций во времени.

Пожизненное обучение

Термин «пожизненное обучение» (lifelong learning) Совет Европы ввел в 60-е года прошлого столетия, а становление самого концепта «непрерывное образование» прослеживается в работах И. Канта, И. Гердера, В.И. Вернадского [7].

Life-long Learning — это концепция непрестанного, добровольного поиска новых знаний, который вдохновляется как профессиональными, так и личными причинами. Подобный образ жизни способствует профессиональному росту и

конкурентоспособности человека на рынке труда, и при этом является важнейшей частью личностного роста. При этом в масштабах страны массовое принятие этой концепции благотворно сказывается на формировании человеческого и интеллектуального капитала и его качестве, а тем самым помогает развитию экономики [Мильнер Б. З.(2003)].

Стадии Life-long Learning

Принято выделять [6] три стадии непрерывного обучения, основанные на возрасте обучающихся.

Первая группа — возраст от 6 до 24 лет. Они, как правило, обучаются в специальных образовательных учреждениях, от начальной школы до ВУЗов. Помимо формального обучения, дети и молодые люди учатся и в собственной семье, участвуют в общественных организациях, вращаются в определенной культурной среде — все это представляет собой неформальное обучение, которое, наряду с формальным, закладывает основы интеллектуального, социального и эмоционального развития человека.

Вторая группа — взрослые от 25 до 60 лет. Хотя формальное образование к этому времени, как правило, закончено, люди все же не прекращают обучаться. Они могут заниматься профессиональным развитием, получать дополнительное образование, заниматься научной работой, а кроме того, они обучаются, решая задачи своей рабочей и повседневной жизни, расширяя круг знакомств и кругозор, путешествуя, осваивая новые умения и заводя новые увлечения.

Третья группа — старше 60 лет. В этот период жизни люди обычно получают прекрасную возможность посвятить себя своим интересам и увлечениям. Пожилым людям необходимо чувствовать осмысленность своей жизни, именно поэтому так важна поддержка, которую общество могло бы оказывать их непрекращающемуся развитию и обучению.

На взгляд автора логично было бы расширить возрастные рамки, определяя первую стадию обучения с 0 до 6 лет, поскольку школа получает «в комплекте» с первоклассником уже готовый характер, сформированный стиль мышления (не *зрелость мысли*, а *особенности атрибутирования*) и устойчивые поведенческие модели. Видимо, целесообразно разделение «школьного» и «университетского» периодов, поскольку модели и методы обучения детей и взрослых базируются, помимо прочего на психофизиологических и нейробиологических особенностях развития человека.

Психофизиология и обучение

Роль школы в становлении «человека и профессионала» переоценить сложно, если вспомнить современный взгляд на строение мозга. Как известно, условные рефлексы, автоматизмы, поведенческие и мыслительные стереотипы «складируются» в стволе мозга, а за высшие когнитивные функции: планирова-

ние, прогнозирование, умение предвидеть и просчитывать риски «отвечают» префронтальные доли неокортекса — структуры, окончательно формирующейся у человека к 30 годам. Ситуация достаточно драматична. Образно говоря, сначала *думать нечем*, а потом — *нет привычки* включать эволюционно созревший «механизм». То есть, одна из серьезнейших задач средней школы — *научить учиться*, выработать *привычку учиться*, чтобы, когда уже появилось «чем думать», человек автоматически «просчитывал двухходовку».

Задача Высшей школы — эту привычку развить, выстроить на ее основе устойчивую *модель управления знаниями*, тиражируемую как в профессиональной деятельности человека, так и на уровне организаций. Здесь эффективной технологией будет, по мнению автора, формирование пакетов элективных дисциплин, обеспечивающих их логическую взаимосвязь и функциональную полноту подготовки. Так устроена, к примеру, бакалаврская программа по управлению бизнесом университета Warton (США), которая признана одной из лучших в мире.

Управление знаниями

Впервые термин «управление знаниями» появляется в 1980-х годах, однако предпосылки возникновения данного понятия и в связи с ним целой управленческой концепции можно отнести уже к середине XX века. Именно в это время формируются основные представления о постиндустриальном обществе и новом типе работников — «работников знаний». В 1990 году в книге «Пятая дисциплина: Искусство и практика самообучающейся организации» Питер Сенге представляет концепцию обучающейся организации — компании, способной к непрерывному самообучению. Управление знаниями выходит на практический уровень: в 1991 году в шведской страховой компании «Скандия» официально утверждается пост директора по управлению знаниями (Chief Knowledge Officer). Именно знания становятся источником высокой производительности, инноваций и конкурентных преимуществ организации [5].

Все последующие годы вплоть до сегодняшнего дня можно охарактеризовать как период широкого распространения концепции управления знаниями во всех сферах деятельности, включая науку и образование.

Выживание и экономический успех компаний обеспечивается использованием интеллектуального капитала. Требование профессионального роста сотрудников диктует необходимость распределения образовательных ресурсов индивида в течение всей его жизни, вместо концентрации их (ресурсов) в строго определенный период.

Отсюда следует еще одна *прямая и явная* задача ВУЗа — обучение взрослых.

Обучение взрослых

В 1980-е годы Дэвид Колб, специалист по психологии обучения взрослых, разработал состоящий из четырех стадий цикл обучения. Колб показал, что взрослым недостаточно просто слушать преподавателя; они должны «переварить» новую информацию, опробовать полученные знания на практике, а затем включить их в свою уже сложившуюся систему знаний [Lowson E., Price C, (2003)].

На деле это означает, что лучше всего разбить процесс обучения на несколько этапов, при этом между этапами должно оставаться время для того, чтобы люди успели осмыслить услышанное, поэкспериментировать, а затем начать применять новые знания. Для взрослого человека очень важно понять, *зачем* ему необходима учеба, *где* сможет применить новые знания, *что* он получит в результате; ему необходима уверенность, что обучение ведут профессионалы.

Клинические исследования подтверждают тот факт, что личный пример, который известный детский врач Б. Спок считал решающим фактором развития детей, имеет большое значение и для взрослых. Личный пример профессионалов — преподавателей в постоянном совершенствовании может стать основой формирования всеобщей культуры обучения в стране.

Список литературы:

1.Мильнер, Б. З.(2003) Управление знаниями: эволюция и революция в организации.

2.Нонака и Такеучи. (2003) Компания — создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах.

3.Привалов, А. (2011) О нехватке обратных связей//журн. Эксперт, №42, стр. 14.

4.Lowson, E., Price C, (2003) The McKinsey Quarterly//McKinsey. №2.

5.Teece, D.J. (2001) Firm organization, industrial structure and technological innovation. Journal of Economic Behavior and Organization.

6.http://www.smart-edu.com. Портал Smart education.

7.http://www.isras.ru/files/File/Publication/Monografii/obraz/5_1_K_voprosy.p Ключарев Г.А. К вопросу о теоретических основаниях непрерывного образования.

8.http://construct.crowdexpert.ru/book/node/complex/646 Проект: Общественное конструирование образа выпускника школы 2020.

Критерии дифференциации представлений о процессе убеждения в диадном общении

С.В. Салабаева (Москва, Московский Гуманитарный Университет)[*]

В статье раскрывается авторский подход к изучению представлений о процессе убеждения в диадном общении, выделяются критерии дифференциации указанных представлений.

Ключевые слова: убеждение, диадное общение, диалог, монолог, представления.

∗ Салабаева Светлана Валерьевна, аспирантка кафедры социальной и этнической психологии Факультета психологии и социальной работы Московского Гуманитарного Университета. Тел.: 8 (926) 572-46-55. e-mail: salabaeva1986@bk.ru

Процесс убеждения одним человеком другого представляет собой рациональное аргументированное воздействие на собеседника при условии активности последнего, его осознании, понимании и принятии сообщения и личности коммуникатора, возможности контраргументации, опровержения сообщений коммуникатора и критики. Убеждать в чем-либо собеседника значит изменять его отношение к различным явлениям, событиям, людям, а также склонять его к определенному поведению.

Убеждение как метод воздействия используется в совершенно разных видах общественной деятельности, начиная с взаимодействия «преподаватель — ученик» и заканчивая общением руководителя и подчиненного или общением друзей. Как видно, исследование проблем убеждения актуально для современного общества, поскольку затрагивает многие сферы общественной жизни. Тем не менее, активное и грамотное использование на практике рассматриваемого метода воздействия, к сожалению, представляет собой определенные трудности. Именно поэтому научный интерес к проблемам убеждения не угасает со времен античности. Ученые исследуют различные стороны убеждения, выявляют его потенциал по сравнению с другими методами воздействия на собеседника. Однако углубляясь в подробный анализ характеристик убеждения, практически без внимания остается убеждение как целостный процесс, социально-психологический метод воздействия на собеседника. Создание такой единой картины — это очень важный этап в изучении убеждения, позволяющий рассмотреть все стороны исследуемого процесса в их совокупности. При этом для начала важным представляется выявление и изучение представлений различных групп людей о том, как один собеседник убеждает в чем-либо другого.

Изучение представлений о коммуникативных процессах является неотъемлемой частью социально-психологических исследований. Одной из основ формирования представлений о явлениях действительности является рефлексия прошлого опыта (в том числе опыта участия в процессе убеждения собеседника), которая определяет и последующее поведение индивида. Несмотря на то, что в современном обществе распространена практика совершенствования коммуникативных навыков (например, участие в специализированных тренингах), в реальной жизни люди, как правило, ведут себя, основываясь на своем жизненном опыте, своих представлениях. Исходя из данных представлений, а также ряда других факторов, индивид выбирает способ поведения и в ситуации общения. Опыт убеждения в разных видах общения способствует формированию различающихся представлений о таких ситуациях, что определяет его последующее поведение.

Таким образом, автором было сделано предположение, что в обществе существуют разные представления о процессе убеждения. Логичных будет являться и тот факт, что причины формирования указанных представлений скры-

ваются как за внутренними, так и за внешними факторами. Результаты проведенного автором в 2009 году исследования (Салабаева, 2009) свидетельствуют о том, что некоторые коммуникативные особенности личности могут являться ключевыми при формировании тех или иных представлений о процессе убеждения и его участниках. В данном случае имеется в виду критерий *«диалогичности — монологичности»*. Исходя из теоретических утверждений о равноправии сторон, их активности и включенности в беседу, появляется возможность проанализировать представления об убеждении с точки зрения данного критерия.

Проблема диалога, разрабатываемая отечественными и зарубежными учеными (М.М. Бахтин, Л. Бинсвангер, С.Л. Братченко, Дж. Бьюджентал, М. Бубер, С. Джурард, К. Роджерс, М. Фридман, А.У. Хараш и др.), позволяет раскрыть особенности взаимодействия людей, определить не просто способ общения, но и способ существования человека (Братченко С.Л., Леонтьев Д.А., 2007). В связи с этим диалог является предметом изучения не только психологии, но и философии. Но, интерес для нас представляет выделение психологической дихотомии «диалог — монолог» как по формальным (наличие одного или двух собеседников), так и по содержательным основаниям. Именно содержательная сторона является определяющей при описании особенностей представлений о взаимодействии участников процесса убеждения и их дифференциации, в то время как формальная сторона (два собеседника) остается неизменной.

Диалог, по сути, представляет собой взаимодействие людей на основе взаимоуважения, равноправное общение, признание интересов, ценностей собеседника. В противоположность ему монолог предполагает отсутствие должного уважения к собеседнику и его точке зрения, нежелание понимать его, непризнание равноправия.

В рамках научных представлений существует мнение, что сознательная ориентация на коммуникативное воздействие превращает диалогичное общение в монологичное, в котором активность проявляет только одна из сторон, другой же собеседник, в представлении респондентов, пассивен (Соловьева, 2002). Каким образом это положение отражается в обыденных представлениях человека, остается неясным. Предполагается, что обыденные представления не так однозначны, они дифференцируются в зависимости от некоторых личностных и коммуникативных особенностей личности.

В рамках концепции диалога и с учетом содержательных особенностей общения двух людей С.Л. Братченко была разработана классификация типов направленности личности в общении (Братченко, 1997). В результате теоретического анализа шесть коммуникативных типов направленности личности в общении (диалогический, авторитарный, манипулятивный, альтероцентрист-

ский, конформный, индифферентный) мы объединили в три типа взаимодействия участников процесса убеждения в диаде, определяемые характером убеждающего воздействия (Салабаева, 2011):

- *Взаимодействие с односторонним сильным воздействием*, предполагающее активную позицию и личностное включение в процесс общения только одного из участников — коммуникатора при игнорировании ценностей и интересов собеседника.

- *Взаимодействие с односторонним слабым воздействием*, суть которого заключается в уступках коммуникатора, принижении собственных интересов, а также «центрации» коммуникатора на собеседнике или подчинении авторитетному реципиенту.

-*Взаимодействие с двусторонним сильным воздействием,* представляющее собой идеализированный тип диадного общения в процессе убеждения, который соответствует научным представлениям об убеждающей коммуникации, о том, каким образом убеждение должно проходить. Это диалог в его полном понимании, равноправное взаимодействие и взаимопонимание сторон, их активность, коммуникативное сотрудничество и стремление к достижению обоюдовыгодной цели (Братченко, Леонтьев, 2007).

Другим критерием (внешним) дифференциации представлений о процессе убеждения является *вид диадного общения*, т.е. та ситуация, в которой один собеседник убеждает другого. Теоретический анализ научных представлений о процессе убеждения показал, что данный вид психологического воздействия рассматривается, как правило, в контексте делового общения (см., например, Аминов, 2007; Журавлев, Соснин, Красников, 2006; Бороздина, 2006; Зимбардо, Ляйппе, 2001; Куницына и др., 2001; Мицич, 1987; Панасюк, 1990, 2004; Психология и этика делового общения, 1997 и др.). Действительно, достижение необходимых целей и выгодная презентация своей позиции в деловой беседе зачастую являются одними из приоритетных задач для современного человека; при этом убеждение как наиболее рациональный и эффективный вид воздействия играет большую роль. Однако практически не изучены особенности процесса убеждения в других видах диадного общения, и, как следствие, не определены особенности преставлений о таких процессах убеждения. Поскольку представления о процессе убеждения и его участниках в деловой беседе содержат преобладающее количество контекстных характеристик, т.е. принадлежащих описанию особенностей именно деловой беседы (Салабаева, 2009), то автором было выдвинуто предположение о наличии характерных особенностей представлений о процессе убеждения в других видах диадного общения. Например, возможно сравнение особенностей контекста деловой и дружеской бесед, различаемых по критерию опосредованности формальными и неформально-личностными отношениями соответственно.

Таким образом, не претендуя на всесторонний охват критериев дифференциации представлений о процессе убеждения в диадном общении, представляется возможным выделить в качестве наиболее существенных внутренние факторы (коммуникативные особенности личности) и внешние факторы (вид диадного общения).

Список литературы

Аминов, И.И. (2007) Психология делового общения: Учеб. пособие — 4-е изд., сер. Москва: Омега-Л.

Бороздина, Г.В. (2006) Психология делового общения: Учебник. — 2-е изд. М.: ИНФРА-М.

Братченко, С.Л. (1997) Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов. Псков.

Братченко, С.Л., Леонтьев, Д.А. (2007) Диалог // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. № 2 (11). С. 23-28.

Журавлев, А.Л., Соснин В.А., Красников М.А. (2006) Социальная психология: Учебное пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М.

Зимбардо,.Ф., Ляйппе. М. (2001) Социальное влияние. СПб.: Питер.

Куницына, В.Н., Казаринова. Н.В., Погольша, В.М. (2001) Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб.: Питер.

Мицич/ П. (1987) Как проводить деловые беседы. Сокращ. пер. с сербскохорватского. 2-е изд., стереотипное, М.: Экономика.

Панасю,к А.Ю. (1990) Управленческое общение. М.: Экономика.

Панасюк, А.Ю. (2004) Как убеждать в своей правоте: современные психотехнологии убеждающего воздействия. — 3-е изд. М.: Дело.

Психология и этика делового общения: Учебник для вузов / В.Ю. Дорошенко, Л.И. Зотова, В.Н. Лавриненко и др. (1997); Под ред. проф. В.Н. Лавриненко. — 2-е изд., перераб. и доп. М: Культура и спорт, ЮНИТИД.

Салабаева, С.В. (2009) Образы убеждающей и убеждаемой сторон в деловой беседе // Психология общения XXI век: 10 лет развития: Материалы Международной конференции 8-10 октября 2009 года: в 2 томах. Том 1. — М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН. С. 171-174.

Салабаева, С.В. (2011) Типы взаимодействия участников процесса убеждения в диадном общении // Социальная психология малых групп: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В. Петровского. 25-26 октября 2011 г. Москва, МГППУ / Отв. ред. М.Ю. Кондратьев. М. МГППУ, 2011. С. 408 — 411.

Соловьева, О.В. (2002) Общение: традиционные исследования и новая проблематика // Социальная психология в современном мире: Учебное пособие для вузов / Т.Л.Алавидзе, Г.М.Андреева, Е.В.Антонюк и др.; под ред. Г.М.Андреевой, А.И.Донцова. М.: Аспект-Пресс.

О положении среднестатусного ученика в школьном классе

М. Е. Сачкова (Москва, Московский городской психолого-педагогический университет) *

Обсуждаются положение и значимость среднестатусных учащихся в системах отношений «ученик-ученик» и «учитель-ученик» в трех измерениях — социометрическом, референтометрическом, неформальном властном.

Ключевые слова: среднестатусный ученик, ученическая группа, отношения межличностной значимости, неформальная структура

В рамках традиционной средней общеобразовательной школы, где, несмотря на несомненную декларацию выбора личностно-ориентированной модели образования, а также провозглашенность индивидуального подхода к учащимся, на настоящий момент продолжает доминировать фронтальная схема как обучения, так и воспитания, педагоги практически полностью оказываются лишены психологически выверенных знаний о позиции среднестатусного ученика. Учителя зачастую не используют «ресурс среднего» для формирования своих взаимодействий с учащимися разных статусных категорий, а также для развития непосредственно системы отношений учащихся. Необходимо отметить, что современные исследователи взаимоотношений в школьных классах также часто анализируют лишь позиции полярных статусных категорий, упуская из виду основной контингент ученических групп. При этом особенности развития детей, которые занимают промежуточное положение в межличностных отношениях, так называемые среднестатусные члены группы, оказываются недостаточно изученными. Между тем данная статусная категория, несомненно, способна оказать определенное воздействие не только на становление общегрупповых норм и ценностей, но и в определенной степени на формирование самой статусной иерархии (Кондратьев, 2005; С.Л. Михайлов, 2006; М.Е. Сачкова, 2011). Соответственно, на сегодняшний день важным представляется изучение интрагрупповой позиции и значимости среднестатусного ученика в школьном классе. Под «среднестатусным» мы понимаем такого члена группы, который занимает промежуточное положение в интрагрупповом статусном ряду и имеет своеобразные черты и особенности ролевого поведения, качественно отличающиеся от характеристик лидерской и аутсайдерской категорий контактного сообщества.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей интрагрупповых взаимоотношений среднестатусных школьников в системах «ученик-ученик» и «учитель-ученик». В качестве объекта исследования мы рассматривали отношения межличностной значимости в системах «ученик-ученик» и

---

* Сачкова Марианна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры «Теоретические основы социальной психологии» Московского городского психолого-педагогического университета, член Европейской ассоциации социальной психологии, т. раб. (495) 632-95-44, т. дом.(499) 725-66-41, sachkova@list.ru

«учитель-ученик». Предметом исследования стала значимость среднестатусного ученика для одноклассников и учителей.

В работе использовалась батарея социально-психологических методик и методических приемов: социометрия, аутосоциометрия, референтометрия, аутореферентометрия, методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе. Контингентом исследования выступали учащиеся со 2 по 11 классы и учителя средних общеобразовательных школ Москвы и Московской области. В основной серии исследования участвовало свыше1100 учащихся и 148 учителей.

В ходе исследования было установлено, что наибольший процент социометрических выборов принадлежит среднестатусной категории школьников. Несомненно, так как среднестатусные составляют большинство группы, они и получают большее количество предпочтений. И сами среднестатусные, а также лидеры и аутсайдеры, склонны в наибольшей степени отдавать данной статусной категории социометрические выборы (в среднем, 61,5% от всех выборов). Однако, как показали результаты статистического анализа с помощью Т-критерия Стьюдента, лидеров учащиеся выбирают чаще, нежели среднестатусных членов групп ($t=3,166$ при $p=0,05$). В то же время среднестатусные намного привлекательнее для всех учащихся, нежели аутсайдеры ($t=5,13$ при $p=0,05$).

Проанализировав данные о взаимных социометрических выборах, было установлено, что наибольшая взаимность в отношениях характерна для среднестатусных учащихся (39,3%). Особо нужно подчеркнуть, что наибольшее количество взаимных выборов у всех статусных категорий оказывается также со среднестатусными школьниками. Самый большой процент взаимности встречается в ситуации выбора среднестатусным школьником среднестатусного одногруппника (43,3%).

В первую очередь, среднестатусные учащиеся хотят получить эмоциональные выборы от своей статусной прослойки (71%). Кроме того, с категорией среднестатусных учащихся связываются наибольшие ожидания и надежды на получение социометрических выборов и двух других статусных слоев. Нужно отметить, что уровень осознанности социометрических выборов у категории среднестатусных учащихся является таким же высоким, как и у лидеров школьных классов. В результате сравнения по уровню осознанности лидеров и среднестатусных значимых психологических различий обнаружено не было. Что касается категории аутсайдеров, то по полученным данным можно судить о том, что процент осознанности выборов у них в группе является самым низким, это подтверждают и данные, полученные с помощью критерия Стьюдента ($t=2,59$ $p=0,04$).

По результатам референтометрического опроса, среднестатусных учащихся избирают все статусные категории. В среднем, около 67% опрашивае-

мых школьников отмечают среднестатусных как категорию референтных для них лиц. Стоит отметить, что для аутсайдеров среднестатусные часто бывают более референтны, чем лидеры. Несмотря на то, что по общему количеству референтометрических выборов высокостатусные уступают среднестатусным школьникам, наиболее референтной для групп является все же категория лидеров (t=2,19 при p=0,05). При этом различия между среднестатусными и низкостатусными школьниками по фактору «значимости» намного существеннее (t= 4,55 при p=0,001).

По данным аутореферентометрии, большинство ожиданий, связанных с получением референтных выборов, относится к среднестатусным. Что касается осознанных выборов, то нужно отметить, что у среднестатусных учащихся показатели максимально приближены к уроню лидеров. Таким образом, среднестатусные учащиеся достаточно четко определяют, для каких одноклассников они являются референтными личностями.

В представлении учителей категория среднестатусных школьников многочисленнее, чем в представлении учеников. Кроме того, статистическая обработка данных с помощью t-критерия Стьюдента показала, что значимые психологические различия в восприятии системы отношений школьного класса между учениками и учителями проявляются только по отношению к среднестатусной категории (t=1,94 при p=0,05). В остальных случаях различия в представлениях учителей и учеников статистически не достоверны.

По результатам социометрического опроса, наиболее предпочитаемыми личностями, с точки зрения педагогов, являются лидеры. Среднестатусные учащиеся обладают для педагогов меньшей привлекательностью. Что же касается результатов аутсайдеров, то, как и следовало ожидать, они оказываются наименее предпочитаемыми для педагогов. По результатам статистической обработки данных эти выводы подтвердились (t=2,85 при p=0,02). Наиболее референтными для педагогов являются также высокостатусные школьники (t=5,38 при p=0,001). Значимость среднестатусных и аутсайдеров для учителей ниже, чем лидеров, и приблизительно одинакова.

Выводы:

1. Учет позиции и специфики поведения среднестатусных учащихся необходим при построении достоверной картины социально-психологических феноменов контактной группы. При этом психологический анализ научной литературы показывает слабую степень разработанности данного подхода, а также четкую направленность исследователей на анализ системы взаимоотношений только между полярными статусными категориями, что не дает в достаточной степени концептуализировать проблему среднестатусности.

2. Среднестатусные члены группы отдают большинство выборов всем статусным категориям, а также чаще отвечают взаимностью на социометриче-

ский и референтный выбор сверстника. Данная закономерность наблюдается в различных типах образовательных групп и не детерминирована возрастом участников или уровнем социально-психологического развития контактного сообщества.

3. Среднестатусные школьники достаточно адекватно осознают неформальную систему взаимоотношений. В целом, уровень адекватности их несколько ниже, либо на уровне с высокостатусными одногруппниками, а также существенно выше, чем у аутсайдеров групп. Данный уровень осознанности аттракционной, референтной и властной систем отношений дает им возможность постоянно быть включенными в жизнедеятельность группы.

4. Предсказуемость поведения среднестатусных членов группы для всех категорий учащихся положительно сказывается на системе значимых отношений. Разностатусные члены ученических групп надеются на оказание им психологической поддержки, прежде всего, от своих среднестатусных сверстников, и данные ожидания чаще всего оправдываются, что задает общий положительный психологический настрой и повышает удовлетворенность учащихся от нахождения в ученической группе.

5. Педагоги в своей деятельности и при оценке системы межличностных отношений с учениками ориентируются, в первую очередь, на высокостатусных членов группы. Наименее полно и дифференцированно учитель видит категорию среднестатусных школьников, в связи с чем ему сложно выявить точное положение среднестатусного ученика в системе неформальных взаимосвязей одноклассников.

Список литературы

Кондратьев, М.Ю. (2005) Социальная психология закрытых образовательных учреждений. М.: Питер.

Михайлов, С.Л. (2006) Особенности позиции в группе среднестатусных дошкольников при переходе из детского сада в начальную школу: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 2006.

Сачкова, М.Е. (2011) Среднестатусный учащийся в образовательном пространстве. М.: изд-во СГУ.

Инновационный подход к анализу системы образования.

А.Е.Смирнова (Ярославль, Ярославский государственный Университет им. П.Г.Демидова; Академия Пастухова)[*],

В статье система образования рассматривается через модель трансформационного коучинга, где выделяются базовые противоположности, которые представляются как основа для анализа образовательных процессов и постановки направления эффективности.

Ключевые слова: образование, образовательное учреждение, система противоположностей, трансформационный коучинг.

Во все времена образование представляло собой значимую ценность. Однако в некоторые периоды эта ценность становилась особенно приоритетной. При этом то, что в самом характере образования считалось наиболее существенным, претерпевало серьезные изменения. Более того, даже формулируемое в одинаковых понятиях требование к качеству образования могло иметь разнообразные цели.

Социальный конфликт между идеальным типом образованного человека, объективно требующимся современному обществу в аспекте его перспективного и позитивного развития, и конкретным образцом, востребуемым индивидом, выстраивающим стратегию собственной жизни в соответствии с конкретной социальной ситуацией — явление не новое. Этот конфликт отражает ценностные координаты разных уровней: макроуровня как уровня общества в целом и микроуровня как уровня личности.

Но не стоит забывать о том что образование в целом и любое образовательное учреждение — это система, и любая система существует в неких противоположностях, и по первому закону диалектики основной закон развития — это единство и борьба противоположностей. Поэтому если мы говорим о системе, об организации, мы должны понимать, а в каких противоположностях она существует, потому что без противоположностей не существует организации. Без умения разбираться с тем, а что за противоположностями мы управляем, в каких противоположности живем и работаем, невозможно управлять системой и способствовать ее развитию, а так же развитию ее членов.

Компас трансформационного коучинга (по модели Питера Врице, Великобритания) представляет собой две основных противоположности для организации: некий смысл, предназначение — что-то внутреннее, постоянное, с одной стороны, а с другой стороны — контекст, изменчивая реальности, которая существует; вторая противоположность — ориентация на цель, на решение задач, с одной стороны и человеческий фактор и отношения, с другой.

---

* Смирнова Анна Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии ФГОУ ДПО "Государственная академия промышленного менеджмента имени Н.П. Пастухова", старший научный сотрудник отдела инноваций ФГОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. Тел.: 8-910-975-0711. e-mail: nnasmip@gmail.com

Это модель эффективного развития системы образовательного учреждения и в отдельности личности каждого участника образовательного процесса. Первая противоположность: стабильность и изменения в образовательном учреждении. Под стабильностью мы понимаем высшее предназначение образовательного учреждения, миссию и стратегию а так же образовательные планы и нормативы. Изменяющимся полюсом является социальная реальность и внешний контекст. Важно чтоб между противоположными были гармоничные отношения: важно чтоб стабильные стороны образовательного учреждения вписывались в изменяющийся контекст…

Вторая противоположность: ориентация на цель и на отношения. Так вот направленность на задачи и на действие — это когда мы управляем целями и способами достижения этих целей. На самом деле это достаточно эффективный подход, потому что он позволяет рассматривать человека как механизм в большой системе организации, в большой машине. Но этот механизм рассматривается с точки зрения функционала и с точки зрения винтика, и того, какие усилия может приложить конкретный человек, чтобы вся система работала. Направленность на отношения — это персонифицированный подход к каждой личности в образовательном учреждении с учетом индивидуальных особенностей.

Максимально эффективно образовательное учреждение развиваться в том случае если обе противоположности находятся в гармоничном и грамотном соотношении. Но чаще всего именно эти противоположности находятся в конфликтных взаимоотношениях. Этот конфликт находит отражение и в поведении людей в сфере образования, проявляющем ценностные установки населения в целом. Как же оценивается место института высшего образования в жизни современного человека? Будем исходить из того, что ценность образования вытекает из двух основных обстоятельств. Во-первых, из самого по себе удовлетворения от обладания им, связанного с тем, что знание отвечает на присущий всем людям импульс любознательности. Во-вторых, образование имеет существенную инструментальную ценность, помогающую в достижении других, более значимых для людей, ценностей.

Однако соотношение между этими двумя аспектами ценности образования — онтологической и инструментальной — может быть разным.

Сегодня самый популярный ракурс рассмотрения образования — это его роль в повышении конкурентоспособности: общества и личности. Вряд ли можно обнаружить здесь принципиальную новизну: еще Ф. Бэкон сказал: «знание — сила», где по смыслу и на самом деле сила — это «власть». Образование — интеллектуальный ресурс для модернизации общества и «лифт» для индивидуальной восходящей социальной мобильности.

Проблемы учебной мотивации студентов

*Л.Ю. Субботина (Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова)**

Статья посвящена актуальной проблеме формирования учебной мотивации у студентов высших учебных заведений, как фактора профессионализации. Анализируются причины снижения мотивации и ее динамика в процессе обучения.

Ключевые слова: мотивация, учебные мотивы, интерес к профессии, учебный процесс, способы обучения.

Большинство вузов страны в настоящее время использует информационную модель обучения, которая ориентирует деятельность студентов на следующие направления: принять информацию, переработать её, продемонстрировать степень её освоения. Подобная модель способствует развитию пассивной роли студента и формированию мотивов «избегания неудачи», направлена главным образом на приобретение необходимых знаний и слабо нацелена на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности. Проблема мотивации студентов в высшем учебном заведении всегда была актуальна, хотя и не стояла так остро как, например, в школе. Однако в последнее время (10-15 лет) наблюдается неуклонное снижение интереса к освоению профессии. Нами проведено исследование данного вопроса на примере обучения студентов-психологов Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова*. Мотивационно — ценностный компонент очень важен на этапе обучения психолога.

На факультете психологии тенденция снижения и деформации мотивации к обучению проявляется достаточно ярко. На это указывает постоянно возникающая необходимость изыскивать меры воздействия на студентов по повышению учебной дисциплины, уменьшению пропусков занятий, снижению количества «задолженников» и т.д. Следовательно, работа в этом направлении является одним из основных направлений деканата, кафедр и преподавателей.

В рамках исследовательской работы был проведен анализ профессиональной мотивации студентов факультета с помощью разработанной оригинальной анкеты «Выявление ведущих мотивов и оценок учебного процесса». В качестве респондентов выступили студенты 1 — 4 курсов.

Анализ мотивационной сферы студентов факультета и оценки учебного процесса на факультете позволяет сделать ряд выводов.

---

* Субботина Лариса Юрьевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психология труда и организационная психология» Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова

* Выполнено при поддержке государственного контракта 02.740.11.0601ФЦП "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009-2013 годы.

Анализ профессиональных мотивов показал, что они различны по своему строению: есть студенты, у которых преобладает один мотив (22 %) — неустойчивое желание заниматься психологической деятельностью; другие (52 %) два мотива: устойчивое желание заниматься психологической деятельностью и склонность к работе с людьми; третьи (26 %) — желание заниматься профессионально психологической деятельностью, склонность к работе с людьми, интерес к специальному учебному предмету и намерение использовать полученные знания. Все эти структуры мотивов непосредственно связаны с выполнением учебной деятельности и организацией учебного процесса.

В целом студенты имеют четкое, но несколько противоречивее мнение об организации учебного процесса на факультете, что отражается на их профессиональной мотивации (например, негативная оценка роли НСО сочетается с интересом к кружковой работе; низкая оценка материалов учебника и использование последних как основного источника подготовки на экзамене; стремление получить больше знаний с игнорированием фактора учебной дисциплины и т.д.).

Прежде всего, следует отметить, что для очень многих студентов базовым мотивом обучения психологии является *возможность разрешения собственных проблем*. Основными формами эффективной работы, поддерживающими высокую мотивацию, являются *практические занятия* (семинары, лабораторные, практика). Парадоксальным является низкий рейтинг у *курсовых* и *дипломных* работ, которые обладают и высоким практическим и творческим потенциалом. Следовательно, *организация работы над курсовыми и дипломами неэффективна*, и они не выполняют в полной мере свои обучающие функции. Высоко оценивают студенты эффективность видов работ относящихся к категории *«индивидуальной»* (беседа с преподавателем, кружки). Самыми важными критериями занятий являются *занимательность, доступность и практическое применение получаемых знаний*. Именно соответствие занятия этим критериям будет иметь наибольшую мотивирующую силу для студентов. Учитывая высокую оценку творческого проведения семинаров, можно выделить *свободу творчества* как достаточно весомый фактор мотивации.

Интерес представляет проекция студентов роли преподавателей на себя. Из этой информации можно сделать вывод, что хотели бы видеть студенты *в деятельности преподавателей* в наибольшей степени: стимуляция самостоятельности мышления, инициативности, ответственности, повышение качества профессиональных знаний. Требование дисциплины находится на седьмом месте.

По итогам исследования были предложены практические рекомендации, направленные на оптимизацию учебного процесса с целью усиления его мотивационного потенциала.

1. Для повышения учебной мотивации студентов необходимо повысить *практический потенциал* всех занятий. Для этого предлагаемую в курсах информацию как можно больше насыщать указанием на практическое значение данных знаний и реальные возможности их практического применения.

2. Больше внимания уделять *индивидуальным* формам работы. С этой точки зрения могут хорошо зарекомендовать себя разработка минипроектов конкретными студентами или временными исследовательскими группами по решению задач факультета. Причем это вполне можно делать в рамках учебных курсов. (Примером может служить данный материал, когда студенты 5 курса организационной психологии участвовали в исследовании профессиональной мотивации психологов в рамках освоения спецкурса «Личность в системе профессиональной подготовки»)

3. Расширять *кружковую* форму работы. Здесь вполне можно решить вопрос обоюдовыгодно для студентов и преподавателей. (Например, организовать кружок по теме оригинального исследования или подготовки книги).

4. Предлагать студентам больше *самостоятельности* в проведении занятий. (Например, выбирать тему семинара, учитывая их пожелания, в лекциях внедрять элементы диалогового общения, усиливая тем самым проблемность изложения)

5. Расширять *формы персональных индивидуальных* занятий. (Кроме традиционных конспектов, например, предлагать разработать тестовые задания по отдельным темам, вопросник на определенную тему, аннотации к статье, книге, задания для самостоятельной работы для младших курсов, тему для семинаров, подготовить статью для факультетского сборника «Научный поиск», возможно проведение занятий на младших курсах и т.д.)

6. Пересмотреть организационные *формы подготовки курсовых и дипломных* работ (Например, провести конкурс на лучшую тему курсовой работы для младшего курса).

7. Учитывать *интересы* студентов для формирования тематики курсов по выбору.

Внедрение данных рекомендаций позволило повысить интерес к учебной деятельности, актуализировать самостоятельное творчество и инициативу студентов в учебе. Вместе с тем необходимо признать, что данный процесс требует постоянного совершенствования и внимания как со стороны практики преподавания, так и продолжения научного анализа.

Социально-психологическая характеристика молодежи, участвующей в принятии управленческих решений. Гендерный контекст

Е.В. Тихомирова (г. Кострома, Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова)[*]

Исследовались социально-психологические качества личности старшего школьника и студента, включенного в управленческую деятельность. Были изучены вопросы гендерной идентичности молодежи, участвующей в различных организационных формах принятия управленческих решений, гендерные особенности социально-психологических качеств представителей данной социальной группы, зависимость социально-психологических качеств личности от способности к социально-психологической адаптации и от степени субъективной включенности в управленческий процесс.

Ключевые слова: пол, гендер, гендерная идентификация, принятие управленческих решений, социально-психологические качества личности.

Социальная активность молодежи, реализующаяся в самых различных организационно-правовых формах, была и остается предметом глубокого изучения педагогов и психологов на протяжении многих десятилетий. Динамика развития общества, трансформация общественных отношений определяет потребность в постоянном обновлении социально — психологических знаний о разных сторонах данного феномена. Так изучение социально-психологических особенностей молодежи, участвующей в принятии управленческих решений, в частности особенностей их отношения к другим людям до сих пор остается серьезной научной проблемой. Особенно актуальной становится данная область в связи с появлением детских и молодежных коллективных формирований, которым придается статус государственных органов управления с акцентированием соответствующих властных полномочий. Очевидно, что участие в деятельности таких структур требует от юношей и девушек проявления определенных свойств и в свою очередь определяет путь их дальнейшего развития.

Несмотря на исторически сложившуюся в России традицию социального активизма женского населения в различных организационных формах, в восприятии управленческой деятельности присутствует стереотип преимущественно «мужского», но не «женского» поведения. Так на большинство выдвигаемых руководящих должностей выдвигаются и принимаются именно мужчины в силу присвоения им типичных маскулинных черт. Однако в современной ситуации развития общества девушки, женщины демонстрируют не менее мягкий тип поведения, что может быть обусловлено в свою очередь и ранним включением молодежи в решение управленческих задач, а также изменившимся положением женской части населения в части демократизации отношений и возросшим уровнем потребности в профессиональной самоактуализации и независимости. Особенности гендерной идентификации подрастающего поколе-

---

* Тихомирова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Тел. 84942332761. e-mail: tichomirowa82@mail.ru

ния несомненно оказывают дальнейшее влияние на выбор будущей профессии, образ своего будущего и успешную социальную адаптацию.

Исследования, посвященные сравнительному анализу социально-психологических особенностей участников ученического, студенческого самоуправления мужского и женского пола с разной гендерной идентичностью, позволили бы продвинуться в изучении социально-психологических особенностей личности, обусловленных принадлежностью личности к социальному полу и принадлежностью к той или иной социальной «деятельностной» группе — в данном случае к группе молодых участников управленческой деятельности в рамках делегированных им полномочий.

В проведенном нами исследовании, посвященном выявлению социально-психологических особенностей молодежи, участвующей в принятии управленческих решений, был выявлен ряд различий и в аспекте поло-гендерной принадлежности респондентов. Необходимо отметить, что исследованием было охвачено 75 юношей и девушек в возрасте 14-17 лет, являющихся участниками ученического самоуправления (30 мальчиков и 45 девочек), а так же 40 юношей и девушек в возрасте 17-20 лет (14 юношей и 26 девушек), являющихся студентами Костромского государственного университета, активно участвующих в планировании и реализации общественной жизни ВУЗа.

Для статистической обработки полученных результатов использовались коэффициент ранговой корреляции Спирмена, непараметрический критерий U-Манн-Уитни, регрессионный и факторный анализы.

В результате исследования мы пришли к выводу, что девушки демонстрируют более высокий уровень субъективной включенности в процесс принятия управленческих решений, чем юноши, характеризуя себя как активных, целеустремленных, инициативных членов объединения (65%). При этом было выявлено, что они обладают развитым внутренним контролем ($U=303,00$ при $p<0,0003$), самоуверенностью ($U=196,00$ при $p<0,000$), в большей степени склонны к доминированию ($U=386,00$ при $p<0,001$), лидерству и руководству ($U=353,00$ при $p<0,000$).

Взаимодействуя с окружающими людьми в рамках деятельности органов ученического самоуправления, юноши наоборот проявляли склонность к приспособлению, сотрудничеству и альтруизму.

Отличительными особенностями группы участников ученического/студенческого самоуправления в целом являются преобладание активных стратегий взаимодействия с окружающими людьми, связанных с доминированием, независимостью и агрессивностью и личностных особенностей, характеризуемых как андрогинные. При этом по своим социально-психологическим качествам девушки — участники управленческой деятельности во многом при-

ближаются к характеристикам, свойственным мужскому населению и отличаются от стереотипов фемининной психологии.

Кроме того в обеих исследуемых группах обнаружены высокие значения как по маскулинным, так и по фемининным качествам. Причем у представителей ученических и студенческих органов самоуправления женского пола выраженность обоих показателей оказалась выше, чем у представителей мужского пола, данные различия являются значимыми ($U=288$ при $p<0,001$) . У девушек также выше и показатель нейтральности. Это позволяет нам сделать предположение о выраженной андрогинии данной группы. В свою очередь это объясняет высокие показатели социально-психологической адаптации участников управленческой деятельности по сравнению с юношами и девушками, не включенными в процесс принятия управленческих решений ($U=226,5$ при $p<0,0000$). При этом от способности к адаптации зависят такие характеристики самоотношения, как самоуважение ($\beta=0,65$ при $p<0,0000$), самоинтерес ($\beta=0,27$ при $p<0,001$), самоуверенность ($\beta=0,25$ при $p<0,02$), саморуководство ($\beta=0,36$ при $p<0,001$). Данные показатели значительно выше в экспериментальной группе.

Данное исследование позволяет учесть не только индивидуально-психологические особенности молодых участников управленческой деятельности, но и социально-психологические качества, обусловленные их гендерной принадлежностью.

В связи с этим мы считаем данную проблематику интересной и перспективной для дальнейшего научного изучения.

Влияние социальных девиаций на процесс социализации молодежи

В.Р. Шлычков (Москва, ГОУ ВПО Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова)[*]

Российское образование в последние годы столкнулось с новыми социально-экономическими, политическими, культурными и иными угрозами, требующими глубокого анализа, нейтрализации и профилактики.

Нездоровый образ жизни, возрастающая алкоголизация, наркотизация в молодёжной среде, рост криминогенности, уход от социально-конструктивной деятельности, праздное времяпрепровождение и прочие феномены социальной жизни стали актуальными проблемами для всей системы образования и предпосылками развития различных видов и форм отклоняющегося поведения.

---

* Шлычков В.Р. Москва, ГОУ ВПО Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, к. псх. н., доцент кафедры политологии и социологии, тел., 8 — 926 — 218 — 01 — 82, e-mail: varush@list.ru

Каждый вид отклоняющегося поведения, какой бы масштаб социального зла он не нёс, является таковым только в определенной системе координат: никакие социальные девиации, никакие конфликты между личностью и обществом не могут быть признаны проявлениями психических расстройств, если они не являются симптомами дисфункции личности (Секач , 2005).

Саморазрушающее поведение индивида рассматривается как проявление дисфункционального состояния личности, нарушение ее развития, при котором наряду с нанесением физического ущерба организму происходит трудновосполнимая утрата духовности, падение нравственности, что в конечном итоге приводит к ее социальной дезадаптации.

Особое место в структуре саморазрушающего поведения занимает агрессивное и аутоагрессивное (суицидальное) поведение профилактика которых предполагает знание специалистами не только социальных, но и медицинских аспектов борьбы с этими социально-психологическими феноменами.

Здоровье — состояние живого организма, при котором организм в целом и все органы способны полностью выполнять свои функции; и предполагает отсутствие недуга, болезни. По уставу ВОЗ, здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов. Однако это определение не может быть использовано для оценки здоровья на популяционном и индивидуальном уровне. По мнению ВОЗ, в медико-санитарной статистике под здоровьем на индивидуальном уровне понимается отсутствие выявленных расстройств и заболеваний, а на популяционном — процесс снижения уровня смертности, заболеваемости и инвалидности.

С точки зрения ВОЗ, здоровье людей является социальным качеством, поэтому для оценки общественного здоровья рекомендуется использовать следующие показатели: отчисление валового национального продукта на здравоохранение; доступность первичной медико-социальной помощи; уровень иммунизации населения; степень обследования беременных квалифицированным персоналом; состояние питания детей; уровень детской смертности; средняя продолжительность предстоящей жизни; гигиеническая грамотность населения.

Традиционно принято выделять уровни в медико-социальных исследованиях:

- индивидуальное здоровье, т.е. здоровье отдельного человека;
- групповое здоровье — здоровье социальных и этнических групп;
- региональное здоровье — здоровье населений отдельных территорий;
- общественное здоровье — здоровье популяции и общества в целом.

Помимо биологических показателей здоровья отдельного человек и влияния наследственного аппарата, принято выделять социальные факторы, влияющие на здоровье.

Согласно данным ВОЗ соотношение условий, влияющих на здоровье таково: условия и образ жизни, питание — 50%; генетика и наследственность — 20%; внешняя среда, природные условия — 20%; здравоохранение — 10% (Прохожев, 2005).

Критериями общественного здоровья являются:

- медико-демографические — рождаемость, смертность, естественны прирост населения, младенческая смертность, частота рождения недоношенных детей, ожидаемая средняя продолжительность жизни;

- заболеваемость — общая, инфекционная, с временной утратой трудоспособности, по данным медицинских осмотров, основным неэпидемическим заболеваниям, госпитализированная;

- первичная инвалидность;

- показатели физического развития;

- показатели психического развития.

Все критерии нужно оценивать в динамике. Важным критерием оценки здоровья населения следует считать индекс здоровья, то есть долю «неболевших» на момент исследования (например, в течение года).

Особое место в системе оценки «человеческого» потенциала национальной безопасности занимает психическое здоровье.

Как отмечается в документах ВОЗ: «Общественное психическое здоровье — это важнейший медико-социальный ресурс и потенциал общества, способствующий оптимальному уровню качества жизни людей и обеспечению национальной безопасности» (ВОЗ, 2003).

По весьма приблизительным данным в мире страдают психическими расстройствами не менее 450 миллионов человек, в том числе: алкоголизмом — 70 млн., эпилепсией — 50 млн., шизофренией — 24 млн. Депрессии занимают 4 место среди 10 основных причин глобального бремени болезней. 1 из каждых 4 человек в тот или иной период жизни переносит психическое расстройство (Дмитриева Т.Б., 2006).

Бремя психических расстройств для общества имеет определённый вес и может быть выражено в количественно-качественных (экономических) показателях:

- от общего количества лет, потерянных в связи с инвалидностью, психические расстройства составляют 19,5% (ВОЗ, по данным на 2005);

- в США расходы в связи с психическими расстройствами составляют 8 %, а в странах Европы — 14% от общего бюджета здравоохранения (ВОЗ, по данным на 2005);

- соотношение подушевого финансирования психиатрической помощи в России и США составляет 1 к 119 (Дмитриева , 2006).

По-мнению специалистов Центра социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского: «Новые кризисные ситуации, стрессы, непредсказуемость завтрашнего дня — все это проблемы, которые сокращают наши дни». Масштабы проблемы глазами специалистов поистине ужасают. Согласно статистике, 40% здоровых людей имеют психические расстройства, которые еще не оформились в болезни. А 7% здоровых страдают глубокими депрессиями. «Поэтому, когда мы говорим о психическом здоровье, мы говорим о каждом человеке», — утверждает директор центра им. Сербского (Дмитриева Т.Б., 2006). И с мнением этого специалиста невозможно не согласиться.

В 2009 году в лечебные учреждения страны обратились за психиатрической и наркологической помощью более 7,5 миллионов человек, что составляет 5,4 % населения страны. За 15 лет (с 1991 по 2009 гг.) заболеваемость психическими расстройствами в РФ в пересчёте на 100 000 человек населения в целом по всем категориям населения увеличилось более чем на 45% и в частности по взрослым — на 62%, по подросткам — на 49,5%, по детям — на 61% (Дмитриева , 2006).

А в завершение наглядности будет уместно напомнить цифры, которые являются результатом работы военкоматов и военно-врачебных комиссий — ежегодно ещё на уровне призыва из-за психических расстройств отсеивается порядка 100 тысяч человек, а в 2007 году из армии были уволены 8,2 тысячи солдат и офицеров с больной психикой. Современная статистика тенденцию уменьшения расстройств этого класса не подтверждает.

Все приведённые цифры довольно красноречиво говорят о масштабе проблемы в вопросах сохранения психосоматического здоровья населения страны и позволяют утверждать о наличии совершенно конкретной, реальной, внутренней угрозе национальной безопасности РФ.

Несомненно, заметное ухудшение «качественных» (не только психосоматических) характеристик «человеческого потенциала страны» не может не сказаться негативно на мобилизационных показателях, в том числе на уровне функциональной и мотивационной готовности призывников и на содержании и качестве воспитательной работы с ними. А если не забывать, что реформирование общественной жизни касается и такой сферы как образование (что напрямую связано с образовательным уровнем населения и его «интеллектуальным потенциалом»), то становится совершенно очевидно, что решать комплекс проблем в области защиты национальных интересов без приложения усилий в области сохранения и укрепления здоровья населения во многом будет похоже на авантюру и популизм.

Президент Российской Федерации в Стратегии национальной безопасности до 2020 года определил, что государственная политика в сфере здравоохранения и здоровья нации нацелена на профилактику и предотвращение роста уров-

ня социально-опасных заболеваний, а решение этой задачи достигается выполнением комплекса мероприятий, в том числе путём формирования национальных программ (проектов) по профилактике и лечению таких социально-опасных заболеваний как наркомания и алкоголизм (Указ Президента РФ от 12.05.2009).

Однако, как показывает опыт, от сказанного до реализованного, всегда «дистанция огромного размера» и, как бы много и правильно не говорилось в последнее время, по основным формам «проблемных девиаций» — «воз и ныне там»… Вопросы эффективной профилактики социальных девиаций не могут быть проблемами одного социального института (например, МВД, ФСКН или органов здравоохранения), или проблемами педагогов школ и вузов. Это комплексная, многоуровневая проблема, требующая соответствующего отношения к себе. И «кампанейщина», как составная часть рекламных усилий власти, не позволит решить даже минимально эти проблемы. Трудно не согласиться, что для получения оптимистических результатов в этой сфере нужна, прежде всего, политическая воля (прежде всего руководителей страны и власть-предержащих на местах), настойчивость, решительность, жертвенность и время. Возможно, что усиление «репрессивности» государственных усилий в совокупности с тотальным просвещением (разъяснением, наступательной пропагандой), со временем даст свои положительные результаты, приведёт к положительной «социальной дрессуре» общественных нравов, привычек и повлияет на образ жизни той части населения, что в социально-вредных девиациях находят «смысл жизни» и сами справиться «со своими проблемами» не в состоянии. Надежда на то, что «здравомыслие» возобладает в умах россиян, склонных к проявлению в поведении социальных девиаций, и они осознают масштабы личной катастрофы, всё больше похожа на «маниловщину». Государственная политика в этом вопросе должна обладать наступательностью, активностью и последовательной решительностью. Сказанное нуждается в подкреплении делами. И только коллективные усилия всего российского общества, комплексный подход к решению стоящих задач позволит добиться существенных результатов в обеспечении общегосударственных интересов в этой сфере.

Важнейшим условием успешности профилактической деятельности в этой сфере, по мнению автора, является не только широкая просветительская работа, но и узкая, целенаправленная подготовка специалистов различных специализаций в этой области. Представляется важным, чтобы дисциплины, изучающие «девиантологические аспекты» социальной жизни общества и их профилактики, стали частью федеральной компоненты ГОС для студентов (слушателей) гуманитарного профиля в нашей стране, а не «вузовской компонентой» или дисциплинами «по выбору». Без подготовленных и мотивированных специалистов (как юристов, так и психологов, педагогов) в вопросах борьбы (профилак-

тики) социальных девиаций вся «вербальная наступательность» и актуализация проблемы будут обречены на провал. Каждый вуз может не только взять на себя часть ответственности в этом вопросе, но и проявить социально полезную инициативу, не дожидаясь указаний.

Список литературы:

Прохожев, А.А. Теория развития и безопасности человека и общества. М.: Ин-октаво, 2006. — 288с.

Секач, М.Ф., Шевченко В.Г. Психология здоровья руководителя и организационная безопасность. Монография. В 2-х томах. Т.2. Тула: Гриф и К, 2007. — 488 с.

Секач, М.Ф. Психология здоровья: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академический проспект, 2005.

Дмитриева, Т.Б. Роль охраны и укрепления общественного психического здоровья в достижении социального благополучия России. Доклад на Международной конференции. — М., 2006.

Материалы для подготовки и квалификационной аттестации по специальности «Общественное здоровье и здравоохранение». Учебное пособие / Под редакцией В.С. Лучкевича и И.В. Полякова. — С-Пб, 2005.

Указ Президента РФ от 12.05.2009 года № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской безопасности до 2020 года».

Воспитательный потенциал современных образовательных ценностей

О.Н. Шлычкова (Москва, НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия) *

В современном кризисном состоянии образования главным нам представляется антропологический пласт проблемы, поскольку сама сущность образования состоит в становлении человека, в обретении индивидом многомерной личностной идентичности.

Сформулированная проблема предполагает: во-первых, ясное понимание тех целевых и нормативных ориентиров, которым была подчинена деятельность нашей системы образования, ее содержание, организационная и институциональная структура. Только в этом случае будут видны направленность и характер инновационных проектов реформирования отечественного образования, предлагаемых в течение последних десятилетий.

* Шлычкова О.Н. Москва, НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия», к. фил. н., доцент, зав. кафедрой гуманитарных, естественнонаучных дисциплин, тел. 8(916)4593339, e-mail: oshlychkova@mail.ru

Во-вторых, необходим тщательный анализ приоритетов и ценностей, лежащих в основе различных моделей образования, тем более, что выбор их на образовательном рынке весьма широкий.

Наконец, в-третьих, требуется объективный диагноз нынешнего состояния образования, которое, оставаясь во многом прежним, существует уже в новых социальных, экономических и культурных условиях. Прежде чем двигаться дальше по пути реформ, следует выяснить, что потеряла и что приобрела система образования за предшествующие годы, насколько ей удалось сохранить преемственность и вместе с тем преодолеть прежние недостатки, удалось ли педагогической практике воплотить инновационные приоритеты и ценности.

Классическая парадигма в образовании сохранялась и эффективно работала вплоть до последнего времени. Составив основу национальных систем образования как на Западе, так и в России, она определила в качестве их ведущих приоритетов научность и гуманистичность. Дух научности выразился прежде всего в подведении научных основ под сам процесс образования, что ознаменовалось созданием дидактики как общей теории обучения и вытекающих из ее принципов множества частных методик. Повсеместно существовала ориентация на однородность образовательного пространства, которое строилось как однородность учебных заведений, единство педагогических принципов и требований, всеобщность формируемых знаний, умений и навыков.

Умения, которыми система образования должна вооружить обучаемых, это умения рационального, логического мышления, методы, приемы научного исследования. Основу воспитанности составляет знание нравственных требований, норм общения, т.е. всего того, что необходимо для цивилизованного совместного проживания людей. Однако культура реализуется не в знании, а в поведении. Отсюда задача — научить человека «технологии» социального поведения, умению применить общую норму к конкретной практической ситуации, вычислить наиболее рациональную модель поступка. Однако здесь важно, что именно рациональность в форме научного разума выступает верховным законодателем в сфере духовной жизни человека. Образованность, как свидетельство гражданско-правовой и моральной зрелости, предполагает внутреннюю суверенность личности в сочетании с индивидуальной ответственностью. Однако, поскольку разумность и свобода даны нам только в качестве предпосылок человеческой природы, задача воспитания состоит в том, что развить их в способности культурного существа, научить индивида пользоваться ими соответственно своему назначению. Поэтому гуманистическое призвание образования состоит в последовательно проведенном принципе формирования каждой личности как индивидуальной формы всеобщности.

В современной парадигме, которую условно можно назвать постмодернистской, приоритеты и ценности образования определяются существенно иначе.

Ведущим приоритетом современного образования становится саморазвитие личности в свободных формах деятельности. Отсюда широкое внедрение методов активного обучения. Акцент был перенесён с универсальных, всеобщих характеристик личности на ее специфические, индивидуально неповторимые особенности, на черты самобытности и уникальности. Восприятие понятия «интерсубъективность» открыло возможности преодоления экзистенциального одиночества и социальной отчужденности личности. Субъект — субъектные отношения, с точки зрения постмодернистского дискурса, явились единственно возможной формой педагогических отношений. Место научных принципов организации педагогом познавательной деятельности обучаемого занимает «диалогика партнерства», сотрудничества, сотворчества, основанная на механизмах эмпатии, идентификации воспитателя с воспитанником (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000)

При этом преодоление отчуждения личности от знаний, норм и ценностей, мыслится как слияние горизонтов индивидуального и культурно-исторического жизненных миров. Принимая во внимание постмодернистскую направленность политики и идеологии в области реформирования образования, можно сказать, что состояние современной российской системы образования является результатом частичной реконструкции ее классической модели. Для всякого наблюдателя ясно, что потерь здесь пока больше, чем положительных обретений. Прежде всего, отметим утрату образованием ясных целевых установок и приоритетов, что лишь на первый взгляд обусловлено процессами деидеологизации. В действительности же причины лежат гораздо глубже — в сфере структурных изменений общества. Являясь институтом гражданского общества, которое представляет собой систему отношений между самостоятельными социальными субъектами, как субъектами не только деятельности, но и потребностей, образование вынуждено ориентироваться на множественность интересов этих субъектов. С одной стороны, социальное государство призвано путем создания гибкой и вариативной системы образования предоставлять гражданам максимально широкий спектр образовательных услуг, а с другой, объединения граждан, корпорации, муниципальные и другие образования сами вправе создавать необходимые им типы образовательных учреждений. Отсюда неизбежность разрушения прежнего образовательного пространства и возникновение на месте «единства без многообразия» «многообразия без единства». Восстановление целостности образовательной сферы сегодня должно диктоваться не соображениями контроля за нею со стороны государства, а тем, что в образовательных учреждениях формируется личность, жизнедеятельность которой не может замыкаться в какой-либо узкой, изолированной сферой. Поэтому необходимо определение единой системы приоритетов, представляющих все многообразие национальных, государственных, корпоративных и частных интересов. Внут-

ренне конфликтной оказывается положение школы, особенно профессиональной, в ситуации образовательных услуг. Ориентация на образовательные услуги ведет к резкой профессионализации учебных заведений. Прагматичное, специализированно-утилитарное отношение к образованию ведет к игнорированию, а стало быть и к вытеснению, гуманитарной и общекультурной подготовки, составляющей, во-первых, необходимое противоядие против узкого технократизма в профессиональной деятельности, и являющейся, во-вторых, условием личностного развития человека. Намечается тенденция редуцирования образования к обучению, а обучения к профессиональной подготовке. Еще большую тревогу вызывает отстраненность образовательных услуг от воспитательных целей. Безусловно, полное исключение воспитательной стороны из образования, невозможно. На личностные качества, взгляды, убеждения и ценности обучаемых оказывают влияние на содержание и характер обучения, атмосферу и правила школьной жизни, общение с преподавателями и т.д. Поэтому каждый из типов образовательных учреждений должен вырабатывать собственный воспитательный потенциал на основе единой системы ценностных приоритетов.

В стремлении к преодолению растущего отчуждения молодежи от культурного наследия находит объяснение широкое внедрение в образование игровых методов и технологий. Давая определенный эффект, они однако не решают, а лишь усугубляют главную проблему. Игровое отношение к учебе ставит личность в условное отношение к жизни, не позволяет ей достигнуть ее реальных онтологических основ. Соприкасаясь с жизнью, знанием, ценностями и нормами как с миром виртуальностей, современная молодёжь оказывается еще более изолированной от их смысла. Главное здесь в том, что игра — это форма удовлетворения потребностей, а не способ их развития. Поскольку же настойчивое и упорное освоение научного знания и культурного опыта не согласуется с гедонистическими установками игрового сознания, обучение перестает быть школой труда, заключающего в себе долг и ответственность. Низкий уровень массовых духовных потребностей определяет снижение общего уровня образованности людей в нашем обществе. Ухудшение качества общего и профессионального обучения столь заметны, что возникает необходимость определения образовательных стандартов, минимума образованности, без которого просто невозможно жить в цивилизованном обществе.

Список литературы:

Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И (2000).. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса.

Психологические особенности социальной ориентации учащихся в подростковом периоде при формировании социальных установок в курсе обществознания в VI классе

А.А. Юрздицкий (Магадан, МБОУ «Лицей №1 имени Н.К. Крупской» г. Магадана) *

В статье рассматриваются психологические особенности учащихся в подростковом периоде, активно влияющие на формирование социальных установок личности.

Ключевые слова: подростковый период, психологические особенности, социальные установки.

К началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. (Фельдштейн, 1999: 283)

Подростковый возраст представляет собой сложный и противоречивый период возрастного развития, характеризующийся многочисленными изменениями в организме и психике ребёнка. В подростковом возрасте происходит развитие социальной взрослости, то есть становление готовности ребёнка к жизни в обществе взрослых как полноценного и равноправного члена.

Это новообразование самосознания является стержневой особенностью личности, её структурным центром, так как выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживания и аффективных реакций. Возникновение у подростка представления о себе как о человеке, уже перешагнувшем границы детства, определяет его переориентацию с одних норм и ценностей на другие — с детских на взрослые. (Петровский, 1973: 107)

Переход от детства к взрослости протекает, как правило, остро и порой драматично, в нем наиболее выпукло переплетены противоречивые тенденции социального развития. (Фельдштейн, 1999: 319) Уже в самом лингвистическом значении слова «подросток», происходящего от латинского слова «adolescere»- расти, созревать, продвигаться вперёд, выходить из опеки, становиться совершеннолетним — содержится квинтэссенция особенностей развития десяти — пятнадцатилетнего ребёнка, устремлённого к приобретению самостоятельности, социальной зрелости, нахождению своего места в жизни. При этом речь идёт, прежде всего, не о желании подростка подражать взрослым

---

* Юрздицкий Алексей Анатольевич, учитель истории и обществознания, Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей №1 имени Н.К. Крупской» г. Магадана, член Магаданского регионального отделения учителей истории и обществознания, член секции Фундаментальных проблем психологии и антропологии Санкт-Петербургского Союза Учёных. Тел.: (4132) 65-04-95, 8-914-032-0807. E-mail: Pkstud-NIU@yandex.ru

людям, а о том, что он жаждет приобщиться к их делам и взаимоотношениям, у него формируется чувство социальной ответственности как возможность и необходимость отвечать за себя и за других на уровне взрослого человека. Если дошкольник играет во взрослого, младший школьник подражает ему, то подросток ставит себя в ситуацию взрослого в системе реальных отношений. (Фельдштейн, 1999: 320)

В теории К. Левина переход от детства к взрослости понимается как изменение групповой принадлежности, перемещение подростка из сообщества детей в сообщество взрослых, то есть переход в незнакомую область жизненного пространства. К.Левин сравнивает это перемещение с приездом в незнакомый город. Индивидууму не ясно, с чем связано его новое положение в обществе и в каком направлении ему следует двигаться, чтобы достичь цели, а может быть и отказаться от нее. Отсутствие понятности — причина неустойчивого поведения подростка. Он не уверен в правильности поступков, так как находится в незнакомом окружении. Эта неуверенность возрастает, если ребенка держали в неведении относительно взрослого мира, в который ему предстоит вступить. (Фельдштейн, 1999: 273)

Подросток, вступая в новый период развития, испытывает серьезные сложности. Привычные социальные роли, которые подросток играл раньше, становятся ему «малы» и он начинает ощущать себя личностью равноправной и тождественной личности взрослого, претендуя на признание со стороны окружающих своей «взрослости». Однако, при этом подросток еще не осознает себя полностью равным взрослому.

На рубеже 9 и 10 лет у подростка появляется тенденция к самостоятельности и потребность в признании этой самостоятельности во взрослом мире, в обществе, которое осознаётся не просто как совокупность знакомых людей, а как социальный организм, где его «Я» выступает наравне с другими. Для ребенка в это время типичны стремление и потребность быть взрослым, значимым среди взрослых, желание выйти из круга отношений с агентами первичной социализации в круг широких общественных отношений. Осознание себя как личности, отличной от других людей, порождает особый интерес ребенка к своим нравственно — психологическим особенностям и потребность в оценке собственных личностных качеств и качеств других людей. (Фельдштейн, 1999: 344)

Ключевым для младшего подростка является стремление добиться доверия, что побуждает его к поиску таких видов деятельности, которые имеют социальное признание и получают социальную оценку. Решающее значение в этом возрасте приобретает стремление подростков найти свое место в обществе, которое представляет собой ведущий мотив поведения подростков,

для которых характерно развитие общественной активности, ярко выраженное желание играть определенную роль в коллективе.

Важнейшим моментом в характеристике подросткового периода является осознание подростком своей новой социальной позиции, которое осуществляется в самооценке, в отношениях со сверстниками и взрослыми. В подростковом возрасте у ребенка значительно возрастает самостоятельность, более содержательными становятся его отношения со сверстниками и взрослыми.

Большая социальная активность подростка, направленная на усвоение определенных образцов и ценностей, на построение удовлетворяющих отношений со взрослыми и товарищами, наконец, на самого себя (проектирование своей личности и своего будущего с попытками реализовать намерения, цели, задачи), является важнейшим фактором развития личности подростка. (Петровский, 1973: 98) Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. (Петровский, 1973: 107)

Важность развития в подростковом периоде во многом определяется тем, что именно в это время закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений, моральных и социальных установок личности.

Представления современного подростка об окружающем мире, осознание себя и своего положения в социальном окружении формируется в сложных условиях общества XXI века. (Белопольская, Иванова, Свистунова, Шафирова, 2007: 5) Проблема современного подростка — это, прежде всего, проблема ориентации в мире взрослых, конструирования подростком своих жизненных планов и целей, проблема выбора среди сложных и противоречивых мировоззренческих образцов и ценностей.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать следующее: 1)подростковый возраст характеризуется целым рядом физиологических, психологических и социальных особенностей; 2) в подростковом периоде происходит процесс анатомо-физиологической перестройки организма, на фоне которого протекает острый психологический кризис; 3) подростковый возраст является одним из самых благоприятных периодов в становлении личности человека, формировании его мировоззрения и собственной жизненной позиции. Подросток включается в различные виды деятельности, что расширяет сферу общения, возможности усвоения социальных ценностей, формируются нравственные качества личности.

Список литературы:

Белопольская, Н.Л., Иванова, С.Р., Свистунова, Е.В., Шафирова, Е.М. (2007).Самосознание проблемных подростков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН».

Возрастная и педагогическая психология.(1973). Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. /Под ред. проф. А. В. Петровского. М.: Просвещение.

Фельдштейн, Д.И. (1999) Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт.

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА
VIII Международная научная конференция
Москва, 17-19 ноября 2011 г.
Доклады и материалы

Секция 3
Психологические проблемы образования
в XXI-м веке

Ответственный редактор
доктор психологических наук, профессор
А. Л. Журавлев

Составитель
кандидат психологических наук, доцент
О. В. Лунева

Технический редактор
Е. В. Мартусова

Издательство Московского гуманитарного университета
Подписано в печать 11.11.2011

Формат 60×84 1/16 Усл. печ. л. 5,75 Тираж 100 Заказ №

Адрес: 111395, Москва, ул. Юности, 5/1