

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 4

Т.5. Психология

Санкт-Петербург
2011

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 4 (Том 5) 2011
Психология
Основан в 2006 году

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор (отв. за выпуск);
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент;
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, определенный Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел./факс: (812) 476-90-34
[http: // www.lengu.ru](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2011

Содержание

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

- В. Н. Скворцов, Г. Ю. Авдиенко*
Социально-психологическая комфортность образовательной среды вуза
как один из критериев оценки качества образования 5
- Е. С. Ермакова*
Психолого-педагогические основания построения технологии
формирования гибкости мышления детей 18
- Е. И. Кудрявцева*
Методологические проблемы применения моделей компетенций 29

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- А. Г. Маклаков, А. А. Сидорова*
Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие
в процессе обучения в вузе 41
- А. А. Благинин, И. И. Мамайчук,
И. П. Истомина, Т. Н. Черевкова*
Психолого-педагогические характеристики личности учащихся
с различным уровнем школьной адаптации 52
- В. Г. Казанская*
Ассертивность учащихся-подростков и их педагогов 62
- В. Н. Софьина, Т. С. Марченко*
Акмеологический подход к развитию
информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов
в процессе творческой самостоятельной работы 73
- Л. С. Мовсесян*
Структура коммуникативных способностей студентов
инженерных специальностей 80
- Ю. Е. Ковалгина*
Модель формирования профессиональной Я-концепции
будущих учителей в дистанционном обучении 92
- Л. Ф. Сербина*
Особенности агрессивного поведения подростков 98

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ И ДЕТСТВА

- И. С. Клещина*
Гендерный подход в психологических исследованиях
современных семейных отношений 107
- И. К. Шац, В. В. Коваленко*
Развитие детско-родительских отношений
в трудных жизненных ситуациях 120
- Е. А. Талакова*
Формирование Я-концепции в процессе
личностного становления детей младшего школьного возраста 130
- Сведения об авторах* 139

Contents

PSYCHOLOGY OF EDUCATION: THEORETICAL ISSUES

V. N. Skvorcov, A. G. Avdienko

Social-psychological comfort of heI's educational environment
as a criteria for the assessment of education quality.....5

E.S. Ermakova

The psycho-pedagogical technology constructions basis
of children thought flexibility forming 18

E. I. Kudrjavceva

Methodology problems in competency models applying29

PSYCHOLOGY OF EDUCATION: EMPIRICAL RESEARCH

A. G. Maklakov, A. A. Sidorova

Formation of adaptability potential of an individual
and its development in the course of high school education.....41

A. A. Blaginin, I. I. Mamaychuck,

I. P. Istomina, T. N. Cherevkova

The psychological-pedagogical characteristics' of the students'
personality with the different level of school adaptation52

V. G. Kazanskaya

The impact of teachers on assertion
of secondary school students62

V. N. Sofina, T. S. Marchenko

The acmeological approach in the development
of the informational and communicational competence
of the future teachers in the creative independent work process73

L. S. Movsesyan

Structure of communication skills of engineering students.....80

J. E. Kovalgina

A Model of professional Self-concept development
of future teachers in the course of distance education92

L. F. Serbina

The peculiarities of violent behavior of the adolescents98

PSYCHOLOGY OF FAMILY AND CHILD RELATIONS

I. S. Kletsina

Gender Approach in the Psychological Research
of Contemporary Family Relations 107

I. K. Shats, V. V. Kovalenko

Development of relations between children
and parents in difficult reality situations120

E. A. Talakova

Self-Concept Formation in primary school children.....130

Information about authors 139

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

УДК 37.015.3 : 37.061

В. Н. Скворцов, Г. Ю. Авдиенко

Социально-психологическая комфортность образовательной среды вуза как один из критериев оценки качества образования

В статье приводится обоснование существования психологического феномена социально-психологической комфортности образовательной среды. Показана эффективность использования данной концепции в практике организации учебного и воспитательного процесса вуза. Приводится логическое обоснование возможности использования социально-психологической комфортности образовательной среды высшего учебного заведения в качестве одного из критериев оценки качества образования.

The substantiation of the phenomenon of “social-psychological comfort of HEI’s educational environment” is presented in the article. Effectiveness of using the conception of social-psychological comfort of educational environment in the practice of organization of educational processes at a faculty is shown. Logical substantiation of possibility of using social-psychological comfort of HEI’s educational environment as the criteria of quality assessment of education is presented in the article.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, комфортность, социально-психологическая комфортность образовательной среды вуза, качество образования.

Key words: adaptation, social adaptation, comfort, social-psychological comfort of HEI’s educational environment, quality of education.

Россия присоединилась к Болонским соглашениям в 2003 г., официально закрепив свое участие подписанием Берлинского коммюнике Конференции министров высшего образования. В этой связи российское образование, как и образовательные системы других стран, претерпевает серьезные изменения: меняются приоритеты, структура и содержание образования, вводятся новые стандарты, формируется независимая система оценки результатов обучения и качества образования в целом. Центральными тенденциями обеспечения высокого уровня образования становятся ориентация на запросы обучающихся и создание оптимальных условий для их обучения и развития.

В соответствии с современными представлениями, понятие «качество образования» рассматривается, по крайней мере, в трех аспектах: качество условий, созданных для осуществления образовательной деятельности; качество образовательных процессов (качество собственно образовательной деятельности); качество ре-

зультатов образовательной деятельности (качество подготовки выпускников образовательных учреждений). При этом качество образования рассматривается как комплексный показатель, синтезирующий все этапы становления личности, условия и результаты учебно-воспитательного процесса, а также как критерий эффективности деятельности образовательного учреждения, соответствия реально достигаемых результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. В то же время для профессионального образования значимой является ориентация на запросы работодателя. Оценка качества образования в этом случае представляет не самостоятельный интерес, а рассматривается как ключ к решению практических проблем в экономике страны, региона, а также в каждом отдельном образовательном учреждении. Наиболее общий принцип оценки качества образования, в том числе качества предоставляемых образовательных услуг, а также условий предоставления образования, заключается в их соответствии актуальным и перспективным потребностям и запросам граждан [5, 9].

Выделяются внешняя и внутренняя системы оценки качества образования. Внешняя система оценки качества образования представлена государственными институтами лицензирования, аттестации и аккредитации учебных заведений и сертификации определенных компонентов профессионального образования. Кроме того, происходит формирование общественных институтов аккредитации на базе различных научно-педагогических и научных ассоциаций и объединений.

Внутренняя система оценки качества образования организуется в образовательных учреждениях в формах итоговой и поэтапной аттестации (самоаттестации) обучаемых, систем оценки абитуриентов, систем психодиагностики и социодиагностики в учебных заведениях, а также в системах самооценки и самоаттестации учебных заведений и их подразделений. Вместе с тем, в системе оценки качества образования отсутствует такой важный концептуальный компонент, как оценка возможностей личностного развития субъекта обучения.

Как известно, развитие человека в значительной степени обусловлено деятельностью, которой человек занимается. В то же время, деятельность предполагает наличие соответствующей среды [10]. Соответственно, при изучении возможностей личностного развития субъекта обучения, образовательная среда выступает в качестве важнейшего фактора, подлежащего оценке.

Следует отметить, что среда, в которой находится человек, самым тесным образом связана с явлением адаптации. Адаптация субъекта деятельности к факторам среды влияет на успешность развития его индивидуально-психологических характеристик и личностных особенностей. В свою очередь, степень адаптированности

обучаемого к условиям обучения может быть оценен через его комфортность в образовательной среде. В то же время, комфортность образовательной среды зависит от целого ряда факторов: личностных особенностей; специфики организации учебного процесса; наличия специфических мероприятий психологического сопровождения учебной деятельности. Следовательно, комфортность образовательной среды может выступать критерием оценки возможности личностного развития субъекта обучения в условиях конкретного вуза.

Обучение в высшем учебном заведении характеризуется не только наличием физических, моральных и эмоциональных нагрузок, но, в первую очередь, чрезвычайно высокой динамичностью различных психологических противоречий. Поэтому одной из центральных научных и практических проблем повышения качества образования в вузе с точки зрения развития гармоничной личности будущего профессионала является проблема адаптации как к образовательной среде высшего учебного заведения, так и к будущей самостоятельной профессиональной деятельности. Следовательно, рассматривая теоретические основы психологического обеспечения процесса обучения студентов в высшем учебном заведении, необходимо исходить из концептуальных положений теории адаптации [14].

Понятие «адаптация» – одно из основных в научном исследовании организма, поскольку именно механизмы адаптации, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях среды. Благодаря процессу адаптации достигается оптимизация функционирования систем организма и сбалансированность в системе «человек-среда» [16].

Анализ основных, имеющихся в настоящее время взглядов на адаптацию, позволил представить это явление как динамическое образование, имеющее три функциональных уровня – физиологический, психологический и социальный – осуществляющих процесс, проявляющийся в актуализации (увеличении активности ряда систем и органов) и лабилизации (вовлечении в активное уравнивание других органов и систем) они и определяют способность к изменению и сохранению функциональных параметров приводящей к перестройке функциональной системы, что является причиной смещения зоны физиологических возможностей системы в зону адаптационного фактора. В результате адаптационных перестроек происходят сдвиги в субъективной и объективной сторонах функционального состояния, обеспечивающих мотивационное поведение и восстановление нарушенного гомеостаза. Так как субъективная сторона функциональной системы намного опережает объективную, субъективная сторона является ведущей. Являясь отражением особенностей всех уровней личности, субъективная сторона функционального состояния является системообразующей в системе «человек-среда» (рис. 1).

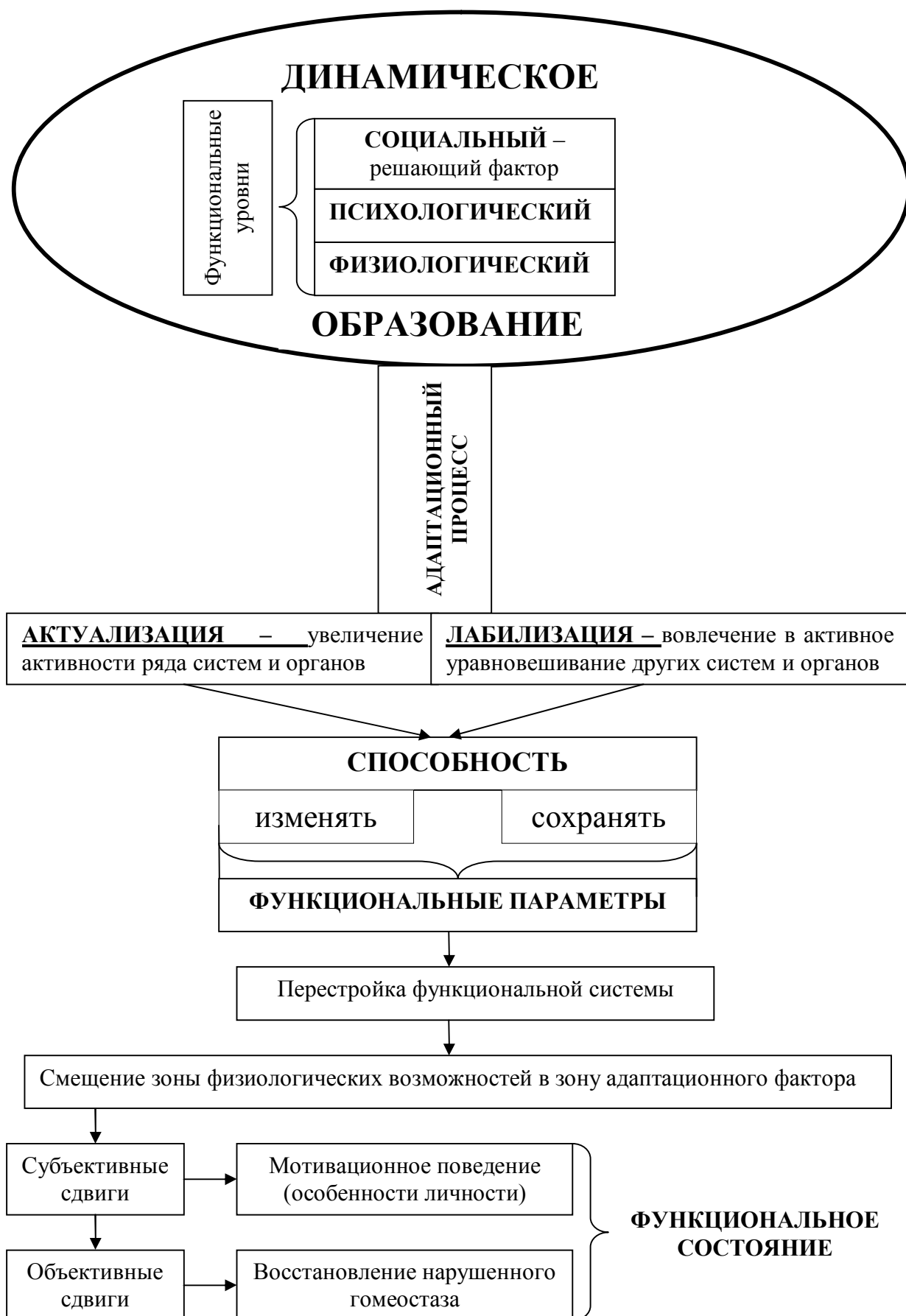


Рис. 1. Схематическое представление понятия адаптация

О ведущей роли социальной адаптации в формировании человеческого фенотипа, функциональных состояний и способности к адаптации указывают К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Маклаков и Н.П. Дубинин [1, 6, 11]. А.А. Реан утверждает, что сам процесс социальной адаптации обнаруживает связи с различными сферами качеств личности [17].

Формирование личности будущего профессионала закладывается еще в процессе подготовки в вузе. Г.М. Андреева объясняет процесс формирования личности тем, что он осуществляется как путем усвоения социальных влияний, так и путем активного воспроизводства общественных отношений [3]. Социально-психологический подход, по мнению Б.Я. Парыгина, «характеризуется наложением друг на друга биосоматической и социальной программы» [15].

Человек всегда стремится заниматься тем видом деятельности, который ему нравится и вызывает у него позитивные чувства [13]. Другими словами успешная деятельность взаимосвязана с комфортностью собственно понятие «комфорт» заимствовано в первой половине XIX в. из английского языка (comfort – «комфорт», «поддержка, укрепление»; от старофранц. confort – «подкрепление», восходящее к *лат.* confortare – «укреплять» от fortis – «сильный, крепкий»). Комфорт – совокупность положительных психологических и физиологических ощущений человека в процессе его контактов со средой или ее элементами. Комфортность – состояние уюта, удобства и удовлетворения, обеспеченное совокупностью положительных психологических и физиологических ощущений человека в процессе его трудовой деятельности [18].

Под образовательной средой вуза Н. А. Бутин и С. Ю. Мазов понимают систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее собственного развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [19].

Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие [8].

Следовательно, на основе изложенного анализа литературных данных под социально-психологической комфортностью образовательной среды можно понимать состояние уюта, удобства и удовлетворения, обеспеченное совокупностью положительных психологических и физиологических ощущений человека в процессе его учебной деятельности, порождаемое системой влияний социального и пространственно-предметного окружения, побуждающего к освоению профессиональной деятельности. Другими словами, социально-психологическая комфортность образовательной среды – это состояние адаптированности обучаемого к факторам образовательной

среды в физическом пространстве вуза, влияющим на его идентичность с социальной средой, мотивацию к обучению, самооценку, профессиональную направленность и удовлетворение потребности в безопасности.

Одной из целей проводимого комплексного изучения особенностей развития индивидуально-психологических характеристик и личностных особенностей обучаемых различных вузов, явилось исследование возможности установления критерия субъективной оценки обучаемыми комфортности образовательной среды. В результате было установлено, что в процессе выполнения учебной деятельности происходят изменения уровня социально-психологической комфортности обучаемых в зависимости от требований конкретных образовательных сред. Основными причинами изменения социально-психологической комфортности среды являются изменения актуальности идентичности с социальной средой учебного заведения, мотивации к обучению в вузе, самооценки, профессиональной направленности и степени удовлетворения потребности в психологической безопасности, что в целом можно характеризовать как изменение адаптированности обучаемых к образовательной среде вуза.

Процесс обучения в вузе является не просто учебной деятельностью студентов или курсантов, а более сложным процессом, который можно назвать формированием личности профессионала. Рассматривая идентичность как личностную структуру, Э. Эриксон утверждал, что ее функцией является организация жизненного опыта человека в его целостное «Я». По мнению Г. Тэджфела, личность начинает воспринимать себя и других членов своей группы как имеющих общие, типичные характеристики, которые и определяют группу как целое. Это ведет к акцентуации воспринимаемого сходства внутри группы и воспринимаемого различия между теми, кто относится к разным группам. По утверждению Р.М. Битяновой социальная идентичность принадлежит к механизмам, регулирующим поведение человека. Результатами одного из собственных исследований явилось установление зависимости идентичности субъекта с социальной средой образовательного учреждения от согласованности между внутренним отношением субъекта к социальной среде и ожиданием внешнего принятия субъекта социальной средой [2].

Собственным исследованием идентичности обучаемых с социальной средой установлено, что степень формализованности взаимоотношений в вузе влияет на уровень осознания обучаемыми структуры социальных взаимоотношений в профессиональной среде. Следовательно, идентичность обучаемых с социальной средой вуза является не только механизмом регулирования поведения, но и механизмом научения профессиональным взаимоотношениям.

При этом очевидно, что чем сложнее система взаимоотношений в вузе, тем труднее проходит процесс их принятия обучаемыми.

А.Н. Леонтьев считал, что «личность человека ни в каком смысле не является предсуществующей по отношению к его деятельности, как и его сознание, она ею порождается» [10]. Но поскольку признаком деятельности является наличие мотива, то за иерархией деятельностей личности лежит иерархия ее мотивов, а также иерархия соответствующих им потребностей [4]. Поэтому в проведенном исследовании, необходимо было установить основные этапы мотивационного процесса обучения студентов и курсантов в вузе. По мнению М.Ш. Магомед-Эминова [11], границы этапов мотивационного процесса и стадии деятельности достаточно подвижны и зависят от характера деятельности и особенностей ее продвижения. Обобщение результатов исследования мотивации к обучению дало возможность понять важность включенности будущей профессиональной деятельности в образовательный процесс. Установлено: чем больше элементов профессиональной деятельности включено в образовательный процесс в вузе, тем менее завершенным он является, то есть тем более мотивированными к профессиональной деятельности подходят к окончанию образовательного процесса в вузе обучаемые.

Вместе с тем, включение в образовательный процесс большего количества элементов усложняет процесс достижения успеха учебной деятельностью. По мнению А.Г. Маклакова уровень самооценки в значительной мере связан с удовлетворенностью или неудовлетворенностью человека собой, своей деятельностью, возникающей в результате достижения успеха или появления неудач [13]. Собственными исследованиями установлено, что уровень сложности взаимоотношений в вузе и включенность будущей профессиональной деятельности в образовательный процесс оказывают благоприятное влияние на укрепление самооценки обучаемых к окончанию учебного заведения.

Развивая теорию Е.А. Климова о стадии оптации, А.Г. Маклаков утверждает, что в этот период также особенно интенсивно и активно формируются информационные основы моральной, социальной, а, следовательно, и профессиональной направленности личности [7; 12]. Другими словами, это период формирования образа профессии. Формируется профессиональная пригодность, понимаемая как системная организация субъекта и объекта и выражающаяся в сочетании успешности учебно-профессиональной, трудовой деятельности с удовлетворенностью избранным путем [12].

В собственном исследовании в качестве уровня профессиональной направленности рассматривался как раз вопрос сочетания успешности учебно-профессиональной деятельности с удовлетво-

ренностью избранным путем. Установлено, что развитие профессиональной пригодности студентов и курсантов в процессе обучения зависит от трех основных групп факторов: во-первых, от специфики учебного процесса вуза, которая выражается в поступательности и интенсивности воздействия факторов учебного процесса на обучаемых; во-вторых, от устойчивости интереса к выбранной профессии, который выражается в личностном ее принятии; в-третьих, от осознания общественной значимости будущей профессиональной деятельности.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что социально-психологическая комфортность образовательной среды является динамическим процессом. Формирование и поддержание комфортного состояния обучаемых имеет определенные этапы и особенности, что применимо к каждой рассматриваемой образовательной среде.

При этом надо понимать, что комфортное состояние в данном случае рассматривается не как состояние домашнего уюта, а как оптимальное состояние для идентификации себя с социальным окружением, удовлетворения потребности в достижении цели обучения в вузе, которая согласуется с самооценкой и формированием образа профессии. Следовательно, социально-психологическая комфортность образовательной среды вуза выступает как в роли фактора профессионализации обучаемых в вузе, так и характеристикой адаптированности обучаемых к условиям обучения в вузе. В свою очередь, социально-психологическая комфортность среды, являясь субъективной оценкой студентами качества образовательной среды вуза, может являться одним из критериев качества образования.

Концепция существования такого явления, как социально-психологическая комфортность образовательной среды вуза, легла в основу создания на факультете психологии Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина в 2007 г. психологической службы. Задачи психологической службы факультета состоят в следующем:

- адаптация студентов первого курса и вновь прибывших студентов к образовательной среде вуза;
- проведение психодиагностических исследований в целях выявления лиц, нуждающихся в психологической помощи и проведения научно-исследовательских работ;
- оказание индивидуально-психологической помощи лицам, испытывающим затруднения в образовательном процессе и личной сфере;
- проведение групповых психокоррекционных мероприятий, направленных на улучшение социально-психологического климата в

коллективах, повышения мотивации к обучению и осознанию необходимости будущей профессиональной самореализации;

- оказание психологической помощи студентам первого курса при подготовке к зимней экзаменационной сессии;
- психологическая поддержка педагогической, производственной и научно-исследовательской практик студентов;
- практическая отработка профессиональных знаний, умений и навыков у студентов, входящих в состав психологической службы факультета.

Особенностью деятельности психологической службы вуза является непосредственное ее взаимодействие как со студентами, так и со структурными подразделениями, что обеспечивает целостный подход к вопросам обучения, воспитания и развития.

Функционирование в течение нескольких лет психологической службы имеет определенные результаты.

Комплекс мероприятий, направленных на решение задач по адаптации студентов первого курса и вновь прибывших студентов к образовательной среде вуза позволил добиться того, что психические познавательные процессы студентов, актуализируясь, приводят к увеличению показателя, характеризующего общее интеллектуальное развитие с достоверностью $p \leq 0,05$ (рис. 2 а). Вместе с тем происходит некоторое качественное улучшение показателя, характеризующего личностный адаптационный потенциал (рис. 2 б). При этом наблюдается некоторое количественное увеличение параметра, характеризующего социально-психологическую комфортность студентов в образовательной среде (рис. 2 в).

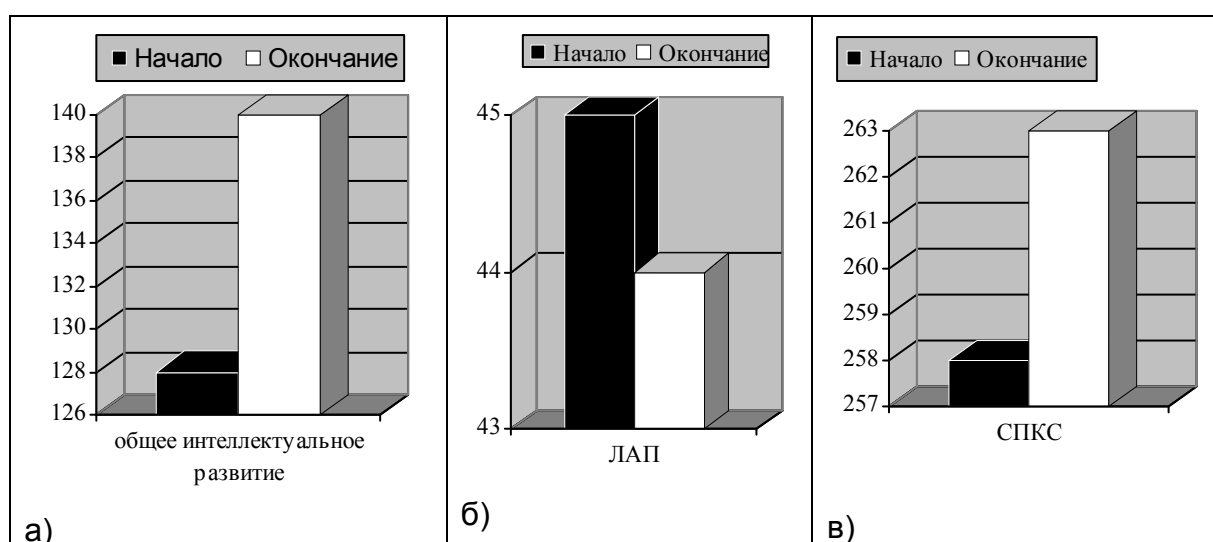


Рис. 2. Изменение параметров, характеризующих:

- а) уровень общего интеллектуального развития, б) уровень развития личностного адаптационного потенциала, в) социально-психологическую комфортность студентов в образовательной среде вуза в процессе проведения мероприятий по адаптации студентов I курса к образовательной среде вуза

Другой комплекс мероприятий для решения задач, направленных на проведение психодиагностических исследований в целях выявления лиц, нуждающихся в психологической помощи; оказание индивидуально-психологической помощи лицам, испытывающим затруднения в обучении и личной сфере, а также проведение групповых психокоррекционных мероприятий с целью улучшения социально-психологического климата в коллективах, повышения мотивации к обучению и осознанию необходимости будущей профессиональной самореализации позволил добиться результатов, характеризующихся повышением эффективности образовательного процесса.

Исследования результатов сдачи экзаменационной сессии студентами курсов разных лет набора в вуз, позволили выявить положительную динамику по критерию «средний балл за сдачу экзаменационной сессии» (Рис. 3)

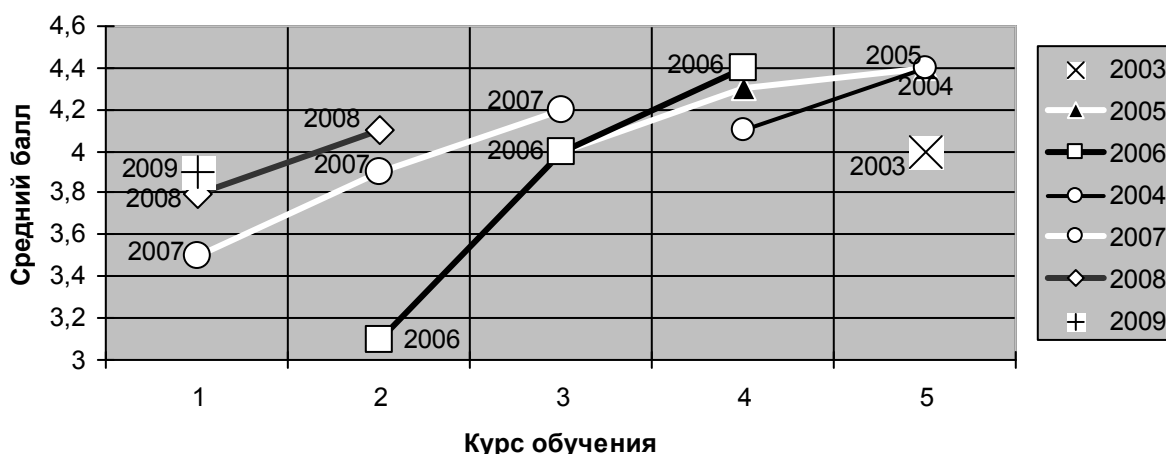


Рис. 3. Динамика средних баллов, полученных студентами курсов разных лет набора в вуз по итогам сдачи зимних экзаменационных сессий за 2008–2010 учебные года

Примечательно, что внедрение в систему управления учебным и воспитательным процессом психологической службы привело к тому, что произошло перераспределение студентов по успешности обучения. Так значительно возросло количество студентов, успешно осваивающих программу обучения, и снизилось количество студентов, имеющих трудности в обучении. При этом появились такие студенты, которые не сдавали сессию без уважительных причин. В эту категорию вошли, ранее отчислявшиеся по причинам неуспеваемости и впоследствии восстановленные для дальнейшего обучения, а также студенты первого года обучения, имевшие отрицательную мотивацию к обучению.

С целью оценки эффективности влияния работы психологической службы на развитие индивидуально-психологических характеристик и личностных особенностей студентов было проведено сравнение соответствующих характеристик и особенностей студентов факультета психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина с подобными характеристиками и особенностями студентов гуманитарного профиля обучения. В результате было установлено, что показатель, характеризующий уровень развития личностного адаптационного потенциала у студентов факультета психологии достоверно выше в стандартных единицах измерения на первом, третьем, четвертом и пятом курсе. На втором курсе показатель, характеризующий уровень развития личностного адаптационного потенциала у студентов факультета количественно меньше, что говорит о лучшей перед студентами-гуманитариями тенденции (рис. 4).

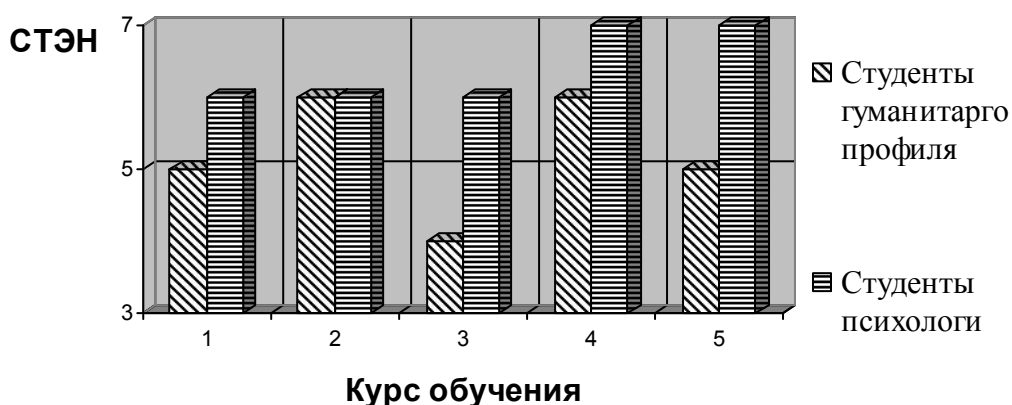


Рис. 4. Сравнение студентов гуманитарного вуза и студентов-психологов по ЛАП

Показатель, характеризующий уровень общего интеллектуального развития (ОИР) у студентов факультета психологии достоверно выше в стандартных единицах измерения на первом, втором, четвертом и пятом курсе. На втором курсе показатель, характеризующий уровень общего интеллектуального развития у студентов факультета количественно больше, что говорит о лучшей тенденции перед студентами-гуманитариями (рис. 5).

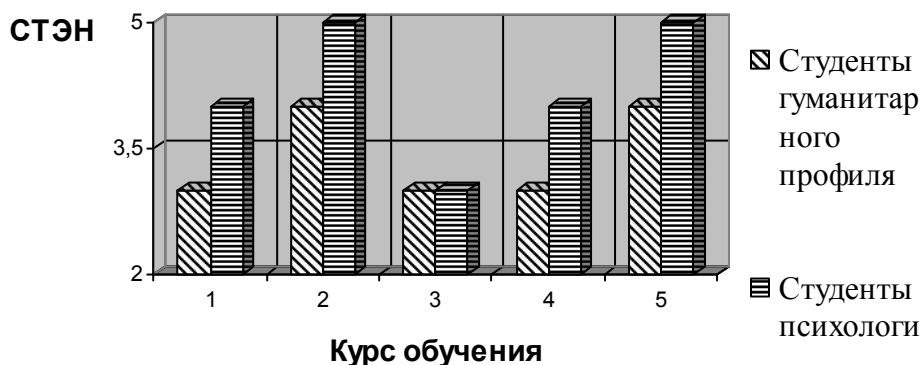


Рис. 5. Сравнение студентов гуманитарного вуза и психологов по ОИР

Показатель, характеризующий уровень социально-психологической комфортности образовательной среды вуза у студентов факультета психологии достоверно выше в стандартных единицах измерения на первом, втором, четвертом и пятом курсе. На втором курсе показатель, характеризующий уровень социально-психологической комфортности образовательной среды вуза у студентов факультета количественно больше, что говорит о лучшей тенденции перед студентами-гуманитариями.

Таким образом, внедрение психологического обеспечения в учебный и воспитательный процессы, привело к тому, что на факультете психологии увеличилась эффективность образовательного процесса, выразившаяся в:

- в увеличении эффективности учебной деятельности студентов;
- структурировании состава обучаемых на студентов младших и студентов старших курсов, что может характеризовать этапность образовательного процесса;
- произошло перераспределение студентов по успешности обучения;
- деятельность психологической службы способствует более интенсивному развитию личности студентов вуза.

Следовательно, использование концепции социально-психологической комфортности образовательной среды в организации учебного и воспитательного процесса вуза оказывает положительное влияние на профессионализацию и личностное развитие обучаемых. Поэтому социально-психологическая комфортность образовательной среды, являясь одной из детерминант эффективности образовательного процесса, может выступать в качестве одного из критериев оценки качества образования.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления личности // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 48.
2. Авдиенко Г.Ю. Идентичность студентов со средой учебного заведения как фактор успешности обучения // Актуальные проблемы современной психологии: уч. зап. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2005. – С. 6–22.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. 3-е изд. – М.: Наука, 1994.
4. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического анализа. – М., 1988.
5. Болотов В.А., Круглов В.И., Шаулин В.Н., Трифонова О.Д., Соловьев Б.Б. Развитие системы оценки качества образования // Построение общероссийской системы оценки качества образования и региональных систем оценки качества образования. – М., 2007.
6. Дубинин Н.П. Философия диалектического материализма и проблемы генетики // Вопр. философии. – 1973. – № 4. – С. 96–107.
7. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Академия, 2004.

8. Кречетников, К. Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>
9. Лейбович А.Н. Общая структура ОСОКО и модель ее взаимодействия с внешней средой // Построение общероссийской системы оценки качества образования и региональных систем оценки качества образования. – М., 2007.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004.
11. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. – М.: Психоналитическая ассоциация, 1998., 104 с. – ISBN 5-89200-002-8
12. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – С. 57.
13. Маклаков А.Г., Общая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 592 с.
14. Маклаков А.Г., Чермянин С.В., Новиков В.С., Боченков А.А. Психологическое обеспечение учебного процесса вузов. – СПб: ВМедА, 1997. – 254 с.
15. Парыгин Б.Я. Основы социально-психологической теории. – М., 1971. – С. 115.
16. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1981.
17. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности: учеб.-науч. изд. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
18. URL: <http://manorg.ucoz.ru>
19. URL: <http://slovari.yandex.ru>

Психолого-педагогические основания построения технологии формирования гибкости мышления детей

В статье обсуждается понимание гибкости мышления, анализируются закономерности её развития в детстве, представлена структура технологии формирования гибкости мышления детей.

An understanding of the thought flexibility is considered in this article, regularities of its developing in childhood are analyzed, and a technology structure of children thought flexibility forming is offered.

Ключевые слова: гибкость мышления, мыслительные средства, технология формирования гибкости мышления детей.

Key words: thought flexibility, means of thought, technology of children thought flexibility forming.

Традиционным для психологии является анализ гибкости мышления как свойства, противоположного ригидности. Ригидность рассматривается в рамках различных теоретических концепций (Л.С. Выготский, К. Гольдштейн, Г.В. Залевский, Р. Кеттэл, К. Левин, С. Рубеновиц, З. Фрейд и др.) и трактуется как недостаточная адаптивность поведения, тугоподвижность, жесткость, стереотипия.

При решении мыслительных задач ригидность проявляется в привязанности к рутинному способу действия (К. Гольдштейн), неспособности изменить установку (Р. Кеттэл), недостаточной вариативности реакции (Х. Вернер), конкретности мышления (Л.С. Выготский). В самой общей форме ригидность может быть охарактеризована как трудность переключения на что-либо новое, неспособность изменить способ действия в новых условиях, своего рода сопротивляемость изменениям [6, 19].

Отсюда оппозиционными поведенческими признаками будут являться следующие: быстрый, легкий переход от одного класса предметов и явлений к другому (Дж. Гилфорд, С. Рубеновиц), изменение подхода к задаче (К. Шайе), «переключаемость» (Т.В. Кудрявцев), «подвижность», «динамичность» (А.П. Шеварев). Именно такими проявлениями большинство исследователей обозначает гибкость мышления. В этой описательной характеристике выделяется критерий гибкости – изменение неэффективного способа действия на оптимальный [17, 19, 21].

Данный показатель гибкости рассматривается в качестве одного из основных свойств продуктивного мышления. Практически все зарубежные и отечественные авторы, изучавшие продуктивное

мышление (М. Вертгеймер, К. Дункер, О. Зельц, З.И. Калмыкова, В. Келер, Н.А. Менчинская и др.), выделяли гибкость как важнейшее его свойство и относительно однотипно описывали её проявления [5, 9, 11, 13]. В качестве критериев гибкости назывались: перестройка способа действия, преобразование исходной проблемы (М. Вертгеймер) [5], многообразие аспектов в подходе к решению задачи, нахождение новых путей решения проблемы, комбинации элементов прошлого опыта (Д.Б. Богоявленская) [2] и т.п.

Одним из наиболее развернутых можно считать определение гибкости продуктивного мышления, введённое Н.А. Менчинской. По её мнению, гибкость заключается в целесообразном варьировании способов действий, в легкости перестройки уже имеющихся знаний и перехода от одного действия к другому [13].

Указанные описания проявлений гибкости, где такой показатель, как целесообразное варьирование способов действий, выдвигается в качестве её основного критерия, не дают возможности понять психологическую сущность гибкости. Поиск механизмов её функционирования обращает к исследованиям, посвященным изучению сущности продуктивного, творческого мышления. Именно специфика продуктивного мышления как процесса, характеризуемого относительной степенью новизны получаемого результата, должно выявить то содержание, которое выражается в форме гибкой перестройки способов решения мыслительной задачи для достижения этого результата.

Уже в работах гештальтпсихологов (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер, К. Коффка) было отмечено существование особого свойства продуктивного мышления, которое проявляется в выделении субъектом в проблемной ситуации «новых», латентных свойств и отношений объекта, присущих ему, но ранее не воспринятых [5, 11]. Проблемная ситуация переструктурируется, в результате чего объекты поворачиваются другими сторонами, обнаруживают скрытые до этого свойства. Продуктивность мышления зависит от того, насколько успешно объект может отражаться в совокупности своих латентных свойств.

В работах К. Дункера было показано, что способность переоценить, перестроить ситуацию, увидеть новое связана как с овладением прошлым опытом решения проблем, так и с возможностью его преобразования [19]. Другими словами, оказывается важным не только удержать контекст исходной ситуации, но и уметь выйти за её рамки, сохраняя связь с самой ситуацией, продолжая видеть не только объект, но и его латентные свойства, а также уметь менять интерпретацию свойств.

В отечественных исследованиях, посвященных изучению продуктивного и творческого мышления, его сущность рассматривается

как преобразование объекта при решении задачи, в ходе которого раскрываются связи и отношения объекта (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.). При этом неизвестное искомое свойство объекта обнаруживается тогда, когда объект включается в ту систему отношений и связей, в которой он обладает этим свойством, а обнаружение нового свойства вскрывает новый круг связей и отношений, с которыми в дальнейшем он может быть соотнесен [1, 3].

Таким образом, перестройка способа решения проблемной задачи связывается в исследованиях продуктивного мышления с возможностью многоаспектного видения объекта, переосмысления его сторон и интерпретацией в новых свойствах и отношениях, что ведет к созданию целостной картины разнообразных уровней организации, функций, контекстов объекта. Следовательно, гибкость мышления, проявляющаяся в целесообразном варьировании способов действий при разрешении проблемной ситуации, заключается в возможности смены контекста интерпретации объекта (его свойств и функций).

Зарубежные исследователи креативности (Дж. Гилфорд, Дж. Джонс, А. Ротенберг, А. Сломан, М. Сторфер, Е. Торренс, Л. Хаскелл) выделяют гибкость в качестве одного из её факторов и описывают фактор гибкости как возможность легкой перестройки имеющихся мыслительных структур (образных и знаковых), позволяющих осуществлять различные направления интерпретации объекта при решении задачи [17, 21, 22, 23, 24, 25]. Преобразование данных структур в новом ключе, переход к осмыслению других, часто противоположных сторон объекта дают возможность создания оригинального, нестандартного.

Отечественные исследователи психологии творчества (Д.Б. Богоявленская, И.П. Калошина, Я.А. Пономарев, С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов) также отмечают, что преобразование субъектом операциональных компонентов – мыслительных действий и средств – позволяет гибко разрешать проблемные ситуации, раскрывать противоречия между многообразными сторонами действительности, лежащие в основе различных видов творчества [2, 10, 16, 18].

Итак, устанавливается зависимость между гибкостью как смелой интерпретации контекстов объекта и преобразованием структуры мыслительных действий и средств психического отражения.

Анализ зарубежных и отечественных исследований, где затрагивался вопрос гибкости детского мышления (Дж. Гетцельс, П. Джексон, А.В. Запорожец, Ж. Пиаже, Е. Торренс, Д.Б. Эльконин) показывает, что продуктивное решение мыслительных задач определяется не только уровнем развития мыслительных операций, но и

перестройкой имеющихся у ребенка средств (представлений и понятий) [14, 17, 19, 20, 25].

Отмечается, что уже в дошкольном возрасте при решении задачи возможно «конструктивное отношение» к мыслительному средству, создание новых средств более высокого уровня (О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев, Н.Н. Поддьяков) [7, 12, 15]. Это дает возможность ребенку анализировать тот или иной объект одновременно в нескольких взаимосвязанных аспектах, объединять разрозненные представления в целостные образы объектов со всеми частными признаками. Такое отражение объекта «в различных, в ряде случаев противоречивых аспектах обеспечивает гибкость, динамичность детского мышления» (Н.Н. Поддьяков) [15, с. 84].

Реализация подхода к исследованию психологической сущности и закономерностей развития и формирования гибкости мышления оказывается связанной с изучением специфики её структурных единиц: мыслительных средств и действий.

Нами экспериментально установлено, что существуют образные и знаковые мыслительные средства, имеющие сходное строение и аналогичные функции, заключающиеся в возможности решения задач, требующих многоаспектного видения ситуации, выделения в объекте различных контекстов [8]. Сменой интерпретации объекта (его свойств и значений) характеризуется гибкость мышления. Можно полагать наличие единого психологического механизма гибкости, необходимого для отражения как сложившейся в нормативной социокультурной реальности системы интерпретации объекта, так и её продуктивном преобразовании и развитии.

Специфические образные и знаковые мыслительные средства (комплексные представления и многозначные слова) дают возможность субъекту решать задачи, требующие удержания в сознании одновременно различных признаков, свойств, функций одного и того же объекта и различные направления его анализа. В рамках подобного отражения объекта дается его описание как уже сложившейся в социальном опыте традиционной системе функциональных свойств, связей и значений. Освоенность этой нормативной системы дает возможность решения задач, требующих смены интерпретации контекстов объекта. Такое свойство мышления названо нами нормативной гибкостью мышления.

Экспериментально изучены уровни развития нормативной гибкости, основанные на определенных типах мыслительных действий: уподобляющий, абстрагирующий, обобщающий, адекватной интерпретации. Результаты доказывают сходство структур нормативной гибкости мышления на образном и знаковом уровнях. Выявленные нами четыре типа мыслительных действий: уподобляющие, абстрагирующие, обобщающие и адекватной интерпретации дают прояв-

ления гибкости мышления как при использовании комплексных представлений, так и многозначных слов. Выяснено, что при традиционном обучении детей в образовательных учреждениях наблюдается невысокий уровень развития нормативной гибкости мышления [8].

Изучена динамика образных средств нормативной гибкости мыслительной деятельности детей от дошкольного к подростковому возрасту. Комплексные представления развиваются в детском возрасте в направлении образования обобщений. Данный процесс, по нашим данным, начинается у старших дошкольников, скачкообразно развивается в младшем школьном возрасте и ярко проявляется в подростковом. Складывается мыслительное средство, позволяющее производить анализ различных признаков объекта и их классификацию, выбирая существенный признак объединения в класс в зависимости от контекста проблемной ситуации. Подобное средство является обобщенным комплексным представлением, где функциональные связи между различными признаками, свойствами объекта объединены в классы по различным основаниям.

В работах Н.Е. Вераксы, В.Т. Кудрявцева показана возможность дошкольников создавать и использовать диалектические структуры мышления для отражения развития объектов [4, 12]. Отражение развития объекта, происходящее как преобразование проблемной ситуации, предполагает, на наш взгляд, выход его отражения из рамок нормативного.

Если продуктивное преобразование сложившейся в социальной норме логики смены интерпретации свойств объекта заключается в возможности расщепления свойств на противоположности, установления их «двойственной природы», то можно полагать существование следующего уровня развития гибкости мышления, который назван нами «диалектической гибкостью».

По мнению Н.Е. Вераксы, основу диалектического мышления, отражающего оперирование отношениями противоположности, составляют диалектические мыслительные действия [4]. На наш взгляд, включение в систему диалектических мыслительных действий перестраивает образные средства гибкости – комплексные представления. Возникает новое образное средство гибкости мышления, названное нами «диалектическим представлением», которое отражает противоположные свойства, отношения объекта в зависимости от диалектической позиции, принятой субъектом.

Полагая, что логика построения средств диалектической гибкости повторяется аналогично строению средств нормативной гибкости, мы предположили существование структурного сходства между образными и знаковыми средствами диалектической гибкости. Взаимодействие между взаимоисключающими и взаимопроникаю-

щими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояний репрезентируется в языке отношениями антонимии. Знаковыми средствами диалектической гибкости мышления являются слова-антонимы, выражающие противопоставления по временным, пространственным, количественным, качественным отношениям. Антонимы функционируют на основе развития отношений полисемии.

Экспериментально изучены закономерности развития диалектической гибкости мышления. Они основаны на взаимосвязи образных и знаковых мыслительных средств (диалектических представлений и слов-антонимов) и диалектических мыслительных действий (превращения, объединения, опосредствования).

Выявлено несколько уровней развития диалектической гибкости мышления детей: преддиалектический, диалектического превращения, диалектического объединения, диалектического опосредствования. Отмечено, что при традиционном обучении большинство детей не достигает уровня диалектического опосредствования [8].

Анализ экспериментального материала дает основание полагать, что диалектическая гибкость мышления развивается на основе нормативной. Прежде чем отражать противоположные свойства и отношения объектов, необходимо уметь выделить их различные свойства в зависимости от контекста мыслительной задачи, не сами по себе, а в системе связей объекта, и уловить относительность границ между ними.

Вышеизложенные психологические закономерности развития гибкости продуктивного мышления детей подводят к представлению о едином психологическом механизме гибкости мышления. Выделенные виды гибкости – нормативная и диалектическая – определяются доминированием различных структурных уровней организации одного и того же механизма.

Развитие такого свойства мышления, как гибкость, можно рассматривать как межуровневое взаимодействие нормативной и диалектической структур, основу которого составляет механизм опосредствования. Психологический механизм гибкости продуктивного мышления представлен на двух уровнях – нормативном и диалектическом, и логика его развития обеспечивает функциональное сходство средств психического отражения – образных и знаковых.

Следование изученным закономерностям развития гибкости мышления детей должно обеспечить высокие уровни нормативной и диалектической гибкости.

Вышеизложенное позволяет сформулировать психолого-педагогические основания технологии, направленной на формирование гибкости мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В основу технологии легло положение о гибкости как свойстве продуктивного мышления, развивающемся в дошкольном и младшем школьном возрасте в пределах нормативной и диалектической структур и имеющем в основе психологический механизм опосредствования.

Экспериментальные результаты показали, что закономерности формирования гибкости мышления аналогичны для детей дошкольного и младшего школьного возраста [8]. Поэтому стратегия построения технологии формирования гибкости мышления детей должна быть единой для этих возрастов.

Анализ экспериментального материала показывает, что формирование гибкости мышления детей должно заключаться в последовательном формировании нормативной и диалектической структур.

Формирование нормативной гибкости предполагает овладение детьми четырьмя типами мыслительных действий: уподобляющих, абстрагирующих, обобщающих и действий адекватной интерпретации. Эти действия обеспечивают функционирование аналогичных по структуре образных и знаковых средств гибкого мышления – комплексных представлений и многозначных слов.

Поскольку в дошкольном возрасте преобладает образное мышление, то для начала процесса формирования наиболее эффективна детская деятельность, направленная на развитие комплексных представлений – специфических образов, отражающих объекты в совокупности их свойств. Устойчивые, содержательные комплексные представления функционируют на основе мыслительных действий высоких уровней развития: обобщающих и адекватной интерпретации.

Следовательно, первоначальный этап технологии обучения должен быть направлен на создание структур нормативной гибкости мышления на образном уровне. Для этого ребенка обучают последовательному выявлению в объектах разнообразных свойств, связей и отношений.

Установлено, что многозначное слово как совокупность лексико-семантических вариантов значения выполняет в речевом контексте ту же функцию, что и комплексное представление, являясь носителем различных смысловых отношений.

Структурное сходство строения образных и знаковых средств гибкости позволяет предположить и аналогичные закономерности их формирования: основанная на соответствующих мыслительных действиях высоких уровней развития детская деятельность должна быть направлена на совершенствование идиолексикона ребенка как расширения и углубления отражения в слове отношений действительности. Лексические упражнения способствуют построению знако-

вого средства, позволяющего удерживать в оттенках значений слова различные направления анализа свойств и отношений объекта.

Если нормативная гибкость предполагает смену интерпретации тех свойств и значений объекта, которые включены в традиционную систему содержания знаний, то существование такой структуры дает возможность создания фундамента интеллектуального механизма, проявляющегося в оптимальном изменении способов действий. Выход отражения свойств и значений объекта из рамок нормативного предполагает продуктивное развитие данной структуры на более высоком уровне – уровне диалектического преобразования.

Диалектическая гибкость функционирует на основе образных и знаковых средств, опирающихся на диалектические мыслительные действия. Диалектические мыслительные действия преобразуют комплексные представления в диалектические, что позволяет менять интерпретацию свойств объекта на противоположную. Диалектические представления высоких ступеней развития опираются на применение действий диалектического объединения и опосредствования. Поэтому формирование диалектической гибкости необходимо осуществлять как создание деятельности, включающей диалектическую трансформацию объектов. Наиболее естественно и доступно для детей диалектическое преобразование реальных объектов моделируется в сказках, где народная мудрость веками фиксировала зачатки диалектической логики. Слушание сказок с соответствующими сюжетами и игры-драматизации по ним составляют этап формирования диалектической гибкости мышления детей на образном уровне.

Уже на предыдущем этапе работы, отражая противоположные свойства объектов, дети выражали их в речи в словах-антонимах. Однако, для целенаправленного формирования знаковых средств диалектической гибкости проводится работа по развитию понимания детьми антонимических отношений, выражающих структурные оппозиции языка. Организация детской деятельности включает лексические упражнения и инсценировку рассказов, насыщенных антонимами.

Этапы формирования гибкости продуктивного мышления опираются на закономерности её развития, учитывают исходный уровень гибкости мышления ребенка и не имеют жёсткой привязки к определенной возрастной группе, хотя учитывают возрастные особенности интеллектуального развития детей.

Поскольку технология рассчитана на дошкольный и младший школьный возраста, для которых характерны общие психологические закономерности развития гибкости мышления, то возникает задача отбора содержания учебного материала, который целесообразно включить в обучение.

Учебный материал должен отражать в своем содержании различные, наиболее общие свойства и функции объектов и закономерности их развития. Исходя из этого, работа осуществляется на содержании таких разделов общеобразовательной программы детей дошкольного возраста, как ознакомление с окружающим, ознакомление с природными явлениями, развитие речи, развитие элементарных математических представлений; в начальной школе – на содержании русского языка и математики.

Кроме того, обучающие задания должны органично включаться в ведущую деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста. Поэтому в дошкольном возрасте работа начинается с организации сюжетно-ролевых игр детей, построенных в соответствии с выявленными нами закономерностями развития комплексных представлений. Все обучающие задания для дошкольников имеют игровую форму. Задания для младших школьников также учитывают высокую игровую мотивацию детей, но, в первую очередь, отражают учебные задачи.

В качестве критериев формирования гибкости мышления детей на каждом возрастном этапе используются два вида показателей: психолого-педагогические показатели достижений детей и показатели диагностики уровня развития гибкости мышления.

Технология предусматривает организацию детской жизни в трех формах:

- занятия и уроки как специально организованная форма обучения;
- нерегламентированные виды совместной деятельности педагога и детей;
- свободная самостоятельная деятельность ребенка.

Технология формирования гибкости мышления детей рассчитана на еженедельную работу с детьми от 4 до 10 лет. Работа проводится в форме сюжетно-ролевых игр, включающих специальное использование замещения атрибутов, развивающих, дидактических игр, задач, игр-драматизаций по сказкам и рассказам со специально сконструированным сюжетом. Все виды дидактических игр, задач могут использоваться как часть занятия или урока один раз в неделю во всех возрастных группах, повторяясь с различными усложнениями в течение учебного года. Следует использовать фрагменты предлагаемых форм работы в свободной деятельности детей по их желанию.

Таким образом, стратегия технологии формирования включает ряд этапов и заключается в систематическом и последовательном создании структур гибкости мышления: вначале нормативной, затем диалектической гибкости. Прежде всего, активизируются комплексные представления как база для развития полисемии и образных

средств диалектической гибкости (диалектических представлений). Далее идет формирование высоких уровней нормативной гибкости мышления, основанных на образных и знаковых средствах. Последующая работа направлена на развитие диалектических структур в мышлении ребенка путем их наложения на содержательные комплексные представления. Формируются диалектические представления как образные средства диалектической гибкости мышления. Параллельно проводится работа по обучению использованию в речи слов-антонимов, отражающих противоположности. Итогом формирования является наличие у детей гибкости мышления в составе двух уровней: нормативного и диалектического.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Федоров, 2009.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003.
4. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. – Уфа: Вагант, 2006.
5. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: АСТ, 2011.
7. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Мозаика-Синтез, 2008.
8. Ермакова Е.С. Система формирования гибкости мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста: моногр. – СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007.
9. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981.
10. Калошина И.П. Психология творческой деятельности. – М.: Юнити-Дана, 2007.
11. Келер В., Коффка К. Гештальт-психология. – М.: АСТ, 1998.
12. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л.. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. – М.: ИДОСВ РАО, 2003.
13. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2004.
14. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2003.
15. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство. – СПб.: Речь, 2010.
16. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 2006.
17. Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965.
18. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. – Запорожье: Запорож. гос. ун-т, 1992.
19. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Академия, 2002.
20. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2008.
21. Guilford J.P. Intelligence, creativity and their Educational Implications. Robert R. Knapp, Publisher San Diego, California, 1968.

22. Haskell L. Art in the early childhood years. – Columbus ets.: Merrill, cop. 1979.
23. Rothenberg A. Translogical secondary process cognition in creativity // J. of Altered States of Consciousness. – New York. 1978/79. – V.4. – № 2. – p. 171–187.
24. Storfer M.D. Intelligence and giftedness: the contribution of heredity and early environment. – San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990.
25. Torrance E.P. Education and the creative potential. – Minneapolis: Univ. of Minnesota press, 1967.

Методологические проблемы применения моделей компетенций

Обсуждаются проблемы применения идеи компетенций в корпоративной практике. Автор выдвигает гипотезу о том, что «компетенции» и «компетентность» являются конструктами, описывающими одну и ту же реальность в разных терминах и с разных позиций – наблюдателя и исполнителя, что создает сложности в применении инструментов оценки.

Problems of application of competency idea in corporate practice are discussed. The author puts forward a hypothesis that the «competence» and the «competency» are constructs, describing the same reality in different terms and from different positions – the observer and the executor that creates complexities in competency measurement and estimation.

Ключевые слова: Компетенции, определение компетенций, модели компетенций, заказчик компетенций, носитель компетенций, измерение и оценка компетенций, конструкт «компетенция», конструкт «компетентность».

Key words: Competency, definition of a competencies, competency models, competency customer, competency owner, competency measurement and estimation, «competence» as an construct, «competency» as an construct.

Концепция компетенций поступательно завоевала все области социальной практики. Как известно, в первую очередь идеи компетентностного подхода были подхвачены системами образования, так как именно они оказались на острие критики, которую развернуло бизнес-сообщество в 1980-е годы. Проблема, сформулированная в то время, оказалась более масштабной, чем предполагалось ее авторами, так как показывала, что образование как социальный институт вступило в противоречие с предприятиями, организациями, фирмами и корпорациями, также представляющими собой социальные институты. Бизнес-сообщество заявляло, что система образования, традиционно ориентированная на формирование знаний, не может удовлетворить потребность организаций в грамотных специалистах, так как требования, предъявляемые организационной системой принципиально отличны от образовательных критериев готовности специалиста. Указанное противоречие и стало началом поиска новых решений в как в образовании, так и в корпоративной сфере.

Современная практика применения идеи компетенций достаточно обширна. Компетенции являются компонентом образовательных стандартов, организационных моделей, широко применяются в решении задач оценки эффективности профессиональной деятельности в разных областях. Несмотря на достаточно бурную историю

развития, теория компетенций до сих пор не является устоявшейся, существуют различные трактовки как содержания ключевых понятий (компетенция, компетентность), так и структуры явлений, которые эти понятия охватывают. Достаточно сослаться на результаты исследований, представленные в работах Ф. ле Деста и Дж. Уинтертона [5] и А. Стуф, Р. Мартенса и Дж. ван Мерринбьорна [8]. Указанные авторы утверждают положение о том, что понятие «компетенция» относится к области нестрогих понятий. Они показывают, что существуют по меньшей мере, четыре подхода, определяющие сущность компетенции которые могут быть положены в основу соответствующих прикладных моделей.

Первый подход связывают с именем Р. Уайта [9], называют его американским поведенческим подходом. Именно он и задал общую тенденцию, связывающую идею компетенций с психологическими теориями. Согласно традиции, созданной американскими исследователями, компетенции рассматриваются как «вместилища», включающие традиционные для психологии объекты исследования – знания, навыки, мотивацию, саморегуляцию. Компетенции в этом смысле – комплексы психологических характеристик. Второй подход обычно называется британским функциональным подходом. В его основе – решение задачи унификации профессиональных стандартов. Фактически, речь идет действительно о противоположной позиции, в которой нет места психологическим понятиям, а внимание уделено только системе требований, в которых явно угадывается социальный аспект. И это не удивительно, ведь именно британские компании оказались инициаторами вторжения идеи компетенций в социальную практику – от системы образования до системы оценки квалификации специалистов широкого спектра профессий. Основа британского подхода – определение роли конкретной должности в организации, в системе ее бизнес-процессов, декомпозиция этой роли до перечня конкретных требований. Именно британские специалисты акцентируют в компетенции «умение демонстрировать работу», четко указывая на тот факт, что компетенция не существует до тех пор, пока не определен ее потребитель или заказчик. Третий подход определяется как многомерный или целостный. Он характерен для французских и немецких исследований, которые пытаются найти компромисс между поведенческим и функциональным взглядами на компетенции. Его нельзя четко определить, возможно только указать на зафиксированную в нем важность связи поведения, определяемого психологическими характеристиками человека (носителя компетенции), и квалификационных требований, определяемых организационным (рабочим) контекстом. Четвертый подход определен А. Стуф и коллегами [8] как символический или граничный. Они основываются на том, что понятие «компетенция» не мо-

жет определять объект (психологическую характеристику или желаемый результат работы). С их точки зрения за понятием «компетенция» скрывается не объект, а предмет познания, следовательно, это понятие относится к символическим, на которые оказывает влияние прежде всего культурный контекст. Компетенции всегда определяются не одним человеком, а сообществом, для которого они являются значимыми. В каждом конкретном случае компетенции могут определяться по-разному, и различные явления попадают в границы такого определения. Поэтому и подход назван «граничным», ориентирующим на потребность разграничения того, что в данной ситуации полагается как «компетенция», с тем, что считается квалификацией, способностью, знаниями или навыками.

Представленные выше исследования в полной мере выражают наличие принципиальной методологической проблемы теории компетенций и практики применения компетентностного подхода. Очевидно, что идея компетенций интересна только в том случае, если является основой для построения измерительных систем. Они важны, преимущественно, для проведения сравнительных исследований, позволяющих оценить различия между отдельными субъектами, между стадиями развития конкретного субъекта, разницу в содержании деятельности на различных организационных позициях, отличия в результатах деятельности (показателях эффективности). Если измерение и оценка является центральной задачей применения концепции компетенций, то важно определить, что именно измеряется. Иначе невозможно выбрать адекватный способ измерения. Более того, сами измерения не имеют принципиального значения, если не поставлена содержательная задача – что именно мы хотим понять, что оценить, проводя соответствующие измерения и производя статистические расчетные процедуры.

Необходимо оценить и существующую практику, которая во многом строится на применении оценочных шкал (шкал порядка). Действительно ли, применяя эти системы измерения, мы получаем представление об уровне развития (сформированности) конкретной компетенции, или речь может идти об иных явлениях? И можно ли вообще говорить о том, что существуют разные уровни компетенций, или речь идет о том, что компетенции и есть указание на определенный уровень деятельности?

Для того чтобы дать ответы на поставленные вопросы, или хотя бы приблизиться к этим ответам, следует сделать экскурс не только в семантику соответствующих понятий, но и в методологию различных научных дисциплин. Это важно, так как понятия «компетенция», «компетентность» используются специалистами разных областей, каждый из которых может вносить в эти понятия то содержание, которое корреспондирует представляемой им науке. В частности, не-

обходимо определить, возможно ли изучать компетенции как объект исследования, или они выступают только как его предмет.

Если следовать логике, определенной американской поведенческой школой, в рамках которой компетенции расцениваются как индивидуальные особенности, способствующие наилучшему исполнению работы, то получается, что компетенции – это предмет исследования. Объектом, который наблюдает, измеряет и изменяет исследователь, выступают не сами компетенции, а их внешние проявления (признаки). В концепции, реализованной Спенсерами [3], их назвали индикаторами. С точки зрения формирования системы измерения и оценки, поведенческий подход дает четкое указание – индикаторы измеряются, компетенции оцениваются на основании обработки измерений индикаторов. Именно при таком подходе оценка компетенций выглядит как относительно-количественная, при которой допустимы условно-сравнительные категории. В частности, можно говорить о недостаточной выраженности какой-то компетенции (по сравнению с лучшими работниками), полноте компетенции (в случае высоких показателей по всем индикаторам).

Следование британскому функциональному подходу приводит к совершенно иным выводам. Британские исследователи изначально определили свою оппозицию американскому взгляду на проблему компетенций. Именно в Великобритании компетенции изначально исследовались как объекты, так как под компетенциями подразумевалась, прежде всего, система требований (шкал). Эти требования к выполнению конкретной работы могут быть систематизированы, изложены, изменены, следовательно, с ними можно осуществлять все возможные операции, которые свойственны взаимодействию с объектом. Исследуя компетенции, полагая их объектами исследования, мы обнаруживаем их качественные характеристики. Именно это и позволяет выделять, вслед за Дж. Читам и Дж. Чиверс [6] когнитивные, функциональные, личностные и этические компетенции. Уже упомянутые Ф. ле Дест и Дж. Уинтертон [5], двигаясь в этом направлении, указывают на то, что типология компетенций должна быть представлена моделью тетраэдра, центральная вершина которого символизирует мета-компетенции, а три угла основания, соответственно – когнитивные, функциональные и социальные компетенции.

Методологический парадокс, сформированный бурной историей развития теории компетенций, заключается в том, что для адекватного использования модели компетенций в реальной корпоративной практике, необходимо, чтобы различные участники процесса исследования компетенций одинаково понимали, какие реалии они измеряют и оценивают, и о чем идет речь – об объекте (что можно измерить, на что можно оказать воздействие, изменить) или о предмете (к которому можно только иметь отношение, формировать пред-

ставление). Это важно понимать, так как модели компетенций и системы их измерения и оценки используются в компаниях не только для того, чтобы принять управленческое решение, но и для того, чтобы дать ориентиры сотрудникам, мотивировать их к изменениям. На практике предлагаемая к рассмотрению проблема выглядит следующим образом. Если сотруднику указывают на то, что у него недостаточно выражена (проявлена) конкретная компетенция, то для него возникает проблема изменения этой оценки в положительную сторону к моменту следующей процедуры оценивания. Что конкретно может сделать сотрудник для того, чтобы при следующей оценке компетенций получить более высокие баллы по соответствующей оценочной шкале? Может ли он вообще как-то влиять на динамику результатов подобной оценки, или ему необходимо смириться с тем, что эти результаты носят независимый от него характер? Таким образом, методологическая сложность приобретает явный практический смысл.

Проведя контент-анализ определений, мы выделили существенные признаки, характеризующие компетенции в большинстве популярных источников (табл. 2).

Таблица 1

Характеристики определения компетенций

Характеристики	Источники
Психологические свойства и качества	Boyatzis, R.E (1982), Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993), Hartle, F. (1995), Mirabile, R.J. (1997), Lucia, A. D. & Lepsinger, R. (1999), Gangani, N. T., McLean, G. N. & Braden, R. A. (2004)
Знания и навыки	Keen K. (1992), Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993), Hartle, F. (1995), Beaumont, G. (1996), Parry, S.B. (1996), Mirabile, R.J. (1997), Lucia, A. D. & Lepsinger, R. (1999), Gangani, N. T., McLean, G. N. and Braden, R. A. (2004) , Jeris, L. & Johnson, K. (2004)
Наблюдаемое поведение	Woodruffe, C. (1991), Keen K. (1992), Parry, S.B. (1996), Whiddett, S. & Hollyforde, S. (2003) , Jeris, L. & Johnson, K. (2004), Gangani, N. T., McLean, G. N. & Braden, R. A. (2004)
Функциональные задачи	Miller, L. (1991), Woodruffe, C. (1991), Knasel, E. & Meed, J. (1994), Ellstrom, P.E. (1998), Lucia, A. D. & Lepsinger, R. (1999), Rothwell, W. J. and Lindholm, J. E. (1999), Aragon, S. R. & Johnson, S. D. (2002)
Профессиональные стандарты и модели	Mangham, I. (1986) , Mansfield, B. (1993), Tate W. V. (1995), Parry, S.B. (1996), Beaumont, G. (1996)

Как любой конструкт, компетенции определяются нестрогим понятием, на что неоднократно указывали авторы европейских обзоров. Любое нестрогое понятие может быть определено в логике, предложенной В.А. Ганзенем [1]. Он показал, что нестрогое понятие может быть «выстроено» как трехуровневая конструкция, содержащая: существенные признаки понятия, признаки, раскрывающие содержание существенных, и признаки, характеризующие проявления сущности определяемого феномена (внешние признаки).

Практически каждое исследование компетенций различает содержание компетенций и их проявления. Не всегда в позициях автора это выражено напрямую, в соответствующих определениях, тем не менее, можно сопоставить характеристики описания компетенций и способов их проявления. Каждая пара «существенный признак – содержание» определяется тем, как именно сторонний наблюдатель (интерпретатор) может зафиксировать наличие этого признака и раскрыть его содержание (рис. 1).

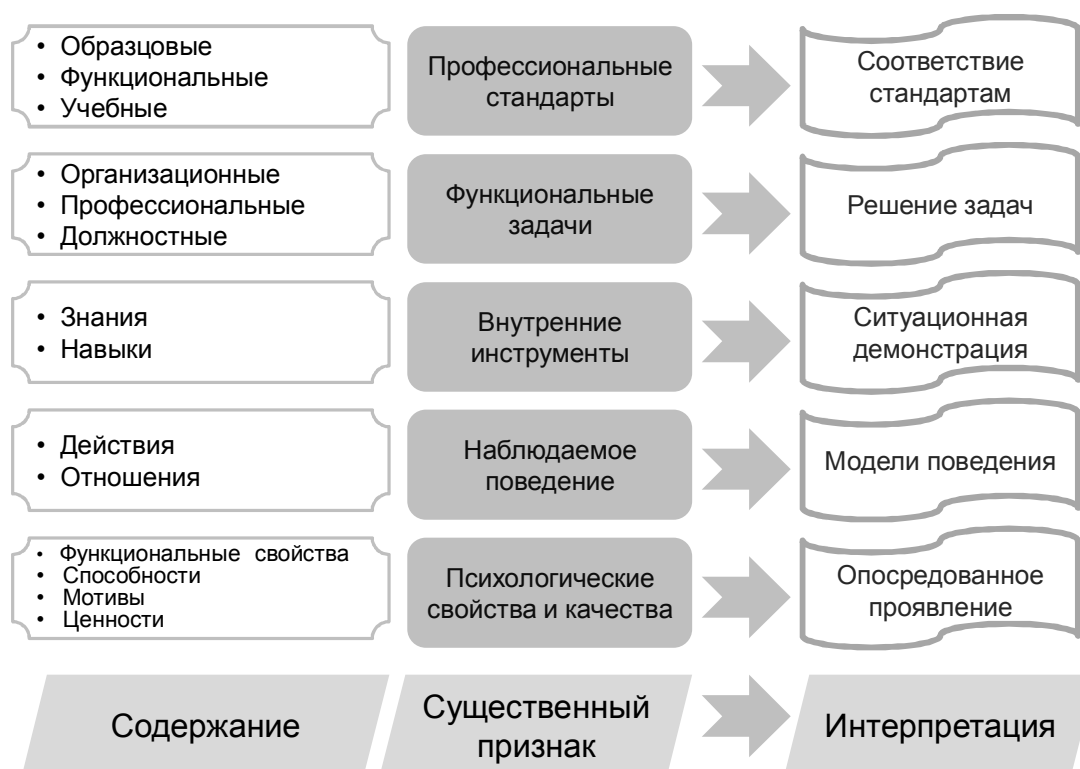


Рис. 1. Разновидности описания компетенций

Очевидно, что наиболее простыми для понимания и оценки выступают такие признаки, как профессиональные стандарты и функциональные задачи. В этом случае констатация компетенций у конкретного субъекта происходит в пределах оценки «сделал – не сделал». Если задача решена, а выполненные действия соответствуют заранее заданным (и документально зафиксированным) стандартам, в наличии компетенций сомнений нет. Правда, остаются важные вопросы, решить которые так и не смогли исследователи: мож-

но ли сформировать профессиональные стандарты, четко описывающие все стороны деятельности, и можно ли заранее создать перечень принципиально важных задач? Именно поэтому данная трактовка компетенций характерна для формирования общих моделей компетенций, применяемых в системах профессионального образования и простой производственной деятельности. В тех же случаях, когда деятельность носит сложный характер и реализуется в неопределенной и меняющейся среде, используются другие способы определения компетенций.

Выделение наблюдаемого поведения как существенного признака компетенций свидетельствует о том, что в целом всеми пользователями идеи компетенций признается тот факт, что компетенции принадлежат внешнему по отношению к субъекту деятельности пространству. Знания, навыки, функциональные свойства, способности, мотивы и ценности выступают как содержательные элементы признака «психологические свойства и качества». «Айсберг компетенций» – модель, предложенная Спенсерами [3], – тем не менее четко указывает на то, что эти категории находятся в разных пространствах конструкта компетенций. Подобное разделение очень важно с точки зрения сути нашего анализа, так как помогает определить различия в формате интерпретаций этих признаков. Знания и навыки субъект демонстрирует, что сближает эти содержательные элементы с другими элементами наблюдаемого поведения. Однако для того, чтобы определить, что субъект продемонстрировал именно знания и навыки, а не иные форматы действий, наблюдатель должен предварительно выстроить ситуацию (обратиться с вопросом или просьбой, дать задание). В иных ситуациях соответствующие действия могут быть интерпретированы иначе – как случайные или ситуативные. Психологические свойства и качества определяются только опосредованно, выводы о них наблюдатель может делать только на основании предварительных гипотез и именно их интерпретация оказывается наиболее сложной.

Практика работы с моделями компетенций показывает, что одни и те же элементы содержания компетенций можно относить к разным существенным признакам, и от этого будет зависеть способ определения и оценки этого содержания. Если считать, что стрессоустойчивость – это определенная модель поведения, то соответствующая компетенция может быть оценена экспертным путем (на основании наблюдения). Если полагать, что это функциональное свойство, необходимо проводить соответствующие измерения с помощью психологических методик.

Фактически проблема компетенций заключается именно в том, какие психологические, социальные, культурные или иные корреляты явления под названием «компетенция» может обнаружить не ис-

следователь (оценщик), а исследуемый. Еще задолго до того, как компетентностная идеология захватила пространство гуманитарного дискурса, данную проблему описали Дж. Люфт и Г. Ингхем [7] в своей знаменитой модели, названной «окно Джогари». Эта модель ясно иллюстрирует основную проблему измерения и оценки в области человеческого поведения – оценщик и оцениваемый одно и то же видят по-разному. Характеристики, которые определяет у себя оцениваемый (носитель поведения), не просто не совпадают с характеристиками, которые этому поведению дает оценщик, но и, зачастую, противоречат им. В частности, Дж. Люфт и Г. Ингхем показали, что сам человек не видит в себе тех проявлений, которые другие люди в нем замечают (в модели это названо слепой зоной), а наблюдатели не знают о тех характеристиках, которые субъект-носитель оцениваемого поведения в себе хорошо различает, но тщательно скрывает от окружающих, расценивая эти характеристики как отрицательные (скрытая зона). Модель «окно Джогари» проста и понятна, ее легко использовать на практике, о чем свидетельствуют многочисленные указания при описании моделей обучения и развития персонала (см. в частности [4]). В то же время, применение этой модели с целью работы в парадигме компетенций представляется проблематичной.

Сложность заключается в том, что то, что оценивает сторонний наблюдатель (эксперт) как компетенцию (или ее индикатор), носителю поведения не дано в непосредственном наблюдении. Человек не видит своих компетенций и своего поведения, он использует иные категории для самоописания. Эти иные категории являются объектами его самонаблюдения и предметом самоописания. Так, например, переживаемое усилие при выполнении конкретной задачи (объект наблюдения) описывается как трудность или сложность (предмет оценки). Субъект деятельности старается указать на свою мотивацию, знания, навыки, установки – на все то, что ему дано в непосредственном наблюдении «изнутри», в то время как субъект оценки (эксперт) предпочитает видеть комплексный эффект, то, что в устоявшейся отечественной практике именуется «владением».

Сложности соотнесения внешнего наблюдения и самооценки (саморефлексии) ярко проявлены в практике управления персоналом при использовании различных инструментов, создаваемых в зоне работы с компетенциями сотрудников. Наши исследования, проведенные в период 2008–2011 (количество наблюдений – 1982) в ходе реализации корпоративных проектов оценки и развития управленческих компетенций, позволили обнаружить несколько важных феноменов. Самый существенный из них – предметное смещение при интерпретации профиля компетенций. Этот феномен заключается в том, что при анализе чужих профилей компетенций

менеджеры склонны либо выражать эмоциональную оценку (сарказм, сочувствие, удивление), либо сразу переходить к управленческим решениям на основе представленных данных (повысить в должности, снизить нагрузку, переместить на другую работу). В то же время, когда речь шла о собственных данных, реакция становилась иной – результаты объяснялись через психологические категории. При обсуждении оценок активно использовались характеристики свойств и качеств – знания, навыки, черты характера, мотивация, функциональные свойства, которые отсутствовали в заранее предъявленной модели в качестве индикаторов конкретных компетенций (табл. 2).

Таблица 2

Примеры интерпретации компетенций
в категориях свойств и качеств

Компетенция	Категории, используемые при интерпретации
Принятие решений	Развитая интуиция, большой объем знаний, большой опыт, решительность
Работа с информацией	Хорошая память, концентрация внимания, ориентация на точность и конкретность
Постановка задач	Требовательность, ответственность, решительность, большой опыт
Влияние	Большой объем знаний, опыт, дипломатичность
Работа в команде	Потребность в общении, дружелюбие, опыт
Внимание к людям	Тактичность, вежливость
Достижение целей	Сильная мотивация, высокая самооценка
Создание комфорта	Дружелюбие, неконфликтность
Разрешение конфликтов	Опыт, тактичность, осторожность
Продвижение	Развитая интуиция, большой объем знаний, большой опыт, решительность
Эффективная коммуникация	Хорошая память, концентрация внимания, ориентация на точность и конкретность
Направленность на развитие	Требовательность, ответственность, решительность, большой опыт

Дальнейший анализ данного феномена привел к подтверждению базовой гипотезы о том, что компетенции представляют собой образ действий с позиции заказчика конкретной деятельности, а компетентность – образ деятельности с точки зрения ее носителя.

Подобные результаты получены и другими исследователями. В частности, специалисты компании Экопси [2] проанализировали характеристики, которые используют сотрудники компании МТС в обычной практике при оценке коллег. Оказалось, что сотрудники предпочитают использовать для оценки друг друга 2–3 категории (психологические характеристики), в то время как в моделях компе-

тенций обычно предлагается не менее семи компетенций. Выяснилось, что в качестве независимых оценочных категорий в обычной жизни сотрудники компании используют всего четыре: профессионализм, влияние, порядочность и амбициозность. Соответственно, модели компетенций, которые не содержат этих категорий, трудно «приживаются» в компании.

Выявленные особенности социального восприятия заставляют всерьез задуматься над тем, как сильно модель компетенций может изменить существующую субъективную матрицу оценки. Скорее всего, модели компетенций не смогут победить существующие субъективные матрицы, а, значит, могут быть эффективно использованы только в том случае, если будут содержать шкалы, соответствующие имеющимся у людей представлениям.

Содержание конструкта «компетенции» – представления об основаниях успешной деятельности (эффективности). Эти основания гарантируют успех, и в этих гарантиях – смысл применения компетенций как конструкта. Компетенции носят универсальный характер, так как могут быть приписаны разным людям, они воспроизводимы, их можно удерживать и развивать. Компетенции всегда адресованы конкретному социальному пространству (институту). Ориентированность на это пространство задает субъекту понимание его роли (исполнитель, организатор, эксперт), формирует представление об адресате и его ожиданиях. Компетенции всегда конкретны, они формулируются в терминах задач и действий, они соответствуют целям деятельности и помогают заранее определить существенные параметры его результатов. Компетенции используются для прогнозирования успешной деятельности, оценки актуальной деятельности, определения направления и содержания дальнейшего обучения и формирования профессиональных и организационных стандартов (рис. 2).



Рис. 2. Содержание конструкта «компетенция»

Психологические характеристики, приписываемые субъектам эффективной деятельности, принадлежат совершенно иному конструкту. Эти характеристики не могут быть оценены непосредственно, для формирования их оценки необходимы множественные (сравнительные) наблюдения, они приписываются конкретному субъекту и характеризуют его устойчивость и уникальность. Психологические характеристики в большей степени отражают возможности (потенциал) субъекта, а не описывают конкретную деятельность.

Для того, чтобы эксперт (наблюдатель, адресат деятельности) смог оценить психологические характеристики действующего человека, он должен опираться на оценку частоты их проявлений в поведении, обнаружить независимость этих характеристик от конкретной ситуации, также необходимо определить, что субъект прилагает определенные усилия для выполнения действий и использует «внутренний инструментарий». Описания, составленные подобным образом, характеризуют особенности субъекта и принадлежат иному, психологическому конструкту – «компетентность».

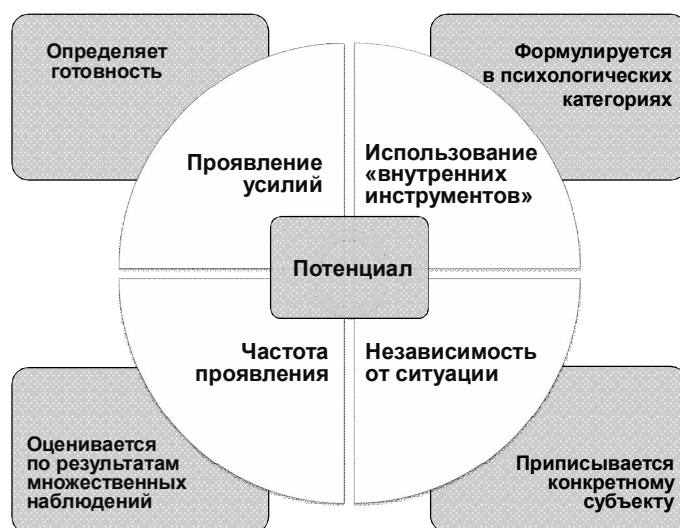


Рис. 3. Содержание конструкта «компетентность»

Компетентность в отличие от компетенций не выступает гарантом успеха. Компетентность создает возможности успеха, может расцениваться как фактор фасилитации или расценивается как причина уже достигнутого успеха.

Заказчик и наблюдатель деятельности озабочен тем, чтобы деятельность, которую он наблюдает, полностью соответствовала его ожиданиям. Для исполнителя деятельности важно, чтобы был адекватно использован его потенциал. В одно и то же время в интерперсональном пространстве разворачивается сложная картина перекрестных ожиданий и оценок. Наблюдателю легче ориентироваться, применяя конструкт «компетентность», так как его формули-

ровки конкретны и адресны, исполнителю проще использовать конструкт «компетентность», так как в нем содержатся указания на психологический инструментарий и уровень напряжения усилий. Соответственно, конкретная практика, в отличие от собственно исследовательских проектов, вынуждена объединять модели компетентности и компетенций, если она действительно настроена на использование компетентностного подхода в организации программ направленного развития сотрудников организаций.

Список литературы

1. Ганзен В.А. Системный подход к определению нестрогих психологических понятий // Вестник ЛГУ. – 1989. – Вып. 6. – №1. – С. 44–49.
2. Розин М., Онучин А., Стрелкова Н. Матрицы восприятия или Как сотрудники оценивают своих коллег? // HR Times 2010. – № 15 (41). – С. 23–28.
3. Спенсер-мл. Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе / пер. с англ. – М.: НРРО, 2005. – С. 326.
4. Филиндаш П. Комплексная модель и технология командообразования // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2009. – № 9. – С. 27–29.
5. Deist, le D. F. O., Winterton J. What Is Competence? // Human Resource Development International. – 2005. – Vol. 8. – No. 1. – P. 27–46.
6. Cheetham G., Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches // Journal of European Industrial Training. – 1998. – Vol. 7. – No. 22. – P. 267–276.
7. Luft, J., Ingham, H. The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness // In Proceedings of the western training laboratory in group development. Los Angeles: UCLA, 1955. – P. 116–152.
8. Stoof A., Martens R. L., van Merriënboer J.G. Web-based support for constructing competence maps: design and formative evaluation // Educational Technology Research and Development. – 2007. – No 55 (4). – P. 347–368.
9. White, R. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological Review. – 1959. – Vol. 66. – P. 297–333.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.015.3 : 371.212 : 316.61

А. Г. Маклаков, А. А. Сидорова

Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе

В статье рассмотрена роль индивидуально-психологических и личностных свойств в развитии и формировании адаптационного потенциала личности в ходе обучения в вузе. В работе рассматриваются результаты эмпирического исследования. Психодиагностическое обследование охватывает пять курсов обучения.

In the article the impact of personality characteristics on the development of individual adaptability potential in the course of high school education is considered. The results of empirical research covering five years of high school education are presented.

Ключевые слова: адаптационный потенциал личности, индивидуально-психологические и личностные свойства, коммуникативные способности, нервно-психическая устойчивость, дисциплинированность, мотивация к обучению, успешность в образовательном процессе.

Key words: adaptability potential, communicative abilities, psychological stability, discipline, educational motivation, success in education.

Понятие «личностный адаптационный потенциал» было введено сравнительно недавно, в 1992 г. [8], но на данный момент стало достаточно распространенным. По мере внедрения данного понятия стало понятно, что личностный адаптационный потенциал – явление разноплановое и фактически не изучено. Причем наиболее актуальным является вопрос о том, как происходит его формирование и развитие на разных этапах возрастного развития.

Адаптационный потенциал личности (ЛАП) – интегральная характеристика, включающая устойчивую совокупность индивидуально-психологических и личностных свойств, обуславливающих эффективную адаптацию.

Согласно концепции адаптационного потенциала личности (А.Г. Маклаков), ЛАП играет очень важную роль в психическом и социальном развитии индивида. При этом принято выделять в его структуре следующие характеристики: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и

определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство собственной значимости для окружающих; уровень конфликтности личности; опыт социального общения [8].

Дальнейшие исследования, посвященные проблеме адаптационного потенциала личности расширили представления о данном феномене и обусловили возникновение понятий, близких к нему по сути. Так, Д.А. Леонтьев определяет «личностный потенциал» как базовую индивидуальную характеристику, как стержень личности. Личностный потенциал, согласно Д.А. Леонтьеву, является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, который отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ею усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни. При этом личностный потенциал включает устойчивую совокупность личных свойств, накопленных человеком в процессе жизнедеятельности и обуславливающих его способность (возможность) к оптимальному осуществлению деятельности [7].

В.Н. Марков, рассматривая понятие «потенциал» как психологический феномен, включает в его структуру мотивы и способности. По его мнению, способности индивида отражают уже реализованный потенциал, а мотивация личности определяет дальнейшие перспективы развития потенциала [9].

С.В. Величко представляет потенциал как личностный ресурс, реализуемый в наличной или предполагаемой ситуации. По его мнению, потенциал – это основа духовного развития и самореализации личности, так как раскрыт он может быть через характеристику нравственных, эстетических и интеллектуальных ценностей, составляющих основу духовности личности [2].

Понятие «адаптационный потенциал» рассматривается С.Ю. Добряком в качестве синонимичного понятию «адаптивность» и привлекается для обозначения свойства, выражающего возможности личности к психической адаптации [4].

Адаптационный потенциал личности определяется Н.Л. Коноваловой как интегрирующая характеристика психического здоровья. Психическая адаптивность оценивается при этом в качестве интегрального свойства личности как целостной системы и рассматривается как совокупность внутренних факторов, определяющих эффективность адаптационных изменений [5].

В.А. Кулганов, Л.С. Шенберг, Л.А. Короткова выделяют следующие составляющие адаптационного потенциала личности: 1) уровень развития целенаправленной активности и мотивации; 2) характер и содержание актуальных психологических проблем; 3) адекват-

ность самооценки и критичность к своим поступкам; 4) отношение к людям или уровень социальной интеграции; 5) отношение к противоположному полу; 6) развитие общего и социального интеллекта [6].

С.Т. Посохова утверждает, что в адаптационном потенциале заложена латентность адаптационных способностей, своевременность и вектор реализации которых зависит от активности личности. По ее мнению, адаптационный потенциал целесообразно представлять как интегральное образование, объединяющее в сложную систему социально-психологические, психические, биологические свойства и качества, актуализируемые личностью для создания и реализации новых программ поведения в измененных условиях жизнедеятельности [11].

А.М. Богомолов рассматривает адаптационный потенциал как способность личности к структурным и уровневым изменениям качеств и свойств, что повышает ее организованность и устойчивость. И выделяет следующие уровни и компоненты: индивидуальный уровень, состоящий из энергетического (психофизиологические характеристики, обуславливающие энергетический и динамический диапазоны реагирования), когнитивного (уровень развития познавательных процессов, когнитивная гибкость) компонентов; субъектно-деятельностный, включающий инструментальный (способности, навыки и умения), творческий (творческие способности, способность к творческому разрешению возникающих адаптационных задач) компоненты; личностный уровень, представленный такими компонентами как мотивационный (иерархия мотивационной сферы, любознательность, интересы и склонности, напряженность мотивации), коммуникативный (коммуникативные особенности личности, система отношений) [1].

Тем не менее, независимо от того, как трактуется понятие адаптационного потенциала различными авторами, большинство исследователей связывают данный феномен с проблемой адаптации человека к различным условиям внешней среды. При этом несомненным является то, что существуют определенные индивидуально-психологические и личностные характеристики, обуславливающие возможность успешной адаптации человека к самым сложным условиям жизни и деятельности. Вместе с тем до настоящего времени не выявлены механизмы формирования личностного адаптационного потенциала и не определены закономерности его динамики на различных этапах возрастного развития, в том числе на этапе обучения в вузе.

С целью выявления закономерностей формирования ЛАП в период ранней взрослости было проведено исследование студентов

различных курсов, обучающихся в ЛГУ имени А.С. Пушкина. Общая выборка составила более 250 человек.

Целью данного исследования являлось выявление индивидуально-психологических характеристик и личностных свойств, способствующих развитию адаптационного потенциала личности в процессе обучения в вузе.

В ходе проведения исследования направленного на выявление индивидуально-психологических особенностей, влияющих на формирование и развитие адаптационного потенциала личности, экспертам (в качестве которых выступали преподаватели факультета психологии со стажем работы более трех лет) было предложено указать десять признаков, которые свидетельствовали бы о высокой адаптации студентов к условиям обучения в вузе. На основании этого опроса были подготовлены шкалы для методики «ГОЛ» («Групповая оценка личности»). С помощью данной методики были обследованы студенты факультета психологии обучающиеся на I–V курсах.

На основании интегральных оценок по критериям адаптированности к условиям обучения, испытуемые внутри каждого курса были условно разделены на три группы. Группа 1 – студенты, которые по определенному критерию оценивались как малоуспешные, группа 2 – испытуемые, получившие по конкретному критерию средние оценки, группа 3 – высокие.

Далее проводилось сравнение групп по результатам выполнения методик МЛО «Адаптивность» и КР-3-85. Методика, оценивающая общий интеллектуальный уровень развития (КР-3-85) была использована в данном исследовании, так как сложно представить адаптацию к условиям обучения в вузе без интеллектуальных способностей.

Как известно, в целом ряде исследований интеллект рассматривается в качестве важнейшего фактора или механизма успешной адаптации. Например, роль интеллекта в процессе адаптации в своих исследованиях рассматривали Ж. Пиаже, М.А. Холодная, Б.М. Величковский [3; 10; 12].

Как было отмечено выше, для оценки степени адаптированности студентов к условиям обучения в вузе были использованы различные критерии: отражающие успешность в деятельности, в построении взаимоотношений и др. Так, одним из критериев адаптивности, измеряемых с помощью методики «ГОЛ», стала «успешность в образовательном процессе». При сравнении трех групп, выделенных по этому критерию, были установлены следующие достоверные различия по интегральным шкалам методики КР-3-85 и МЛО «Адаптивность» (табл. 1).

Таблица 1

Области достоверности различий показателей, характеризующих общий интеллектуальный уровень развития и адаптационного потенциала личности, в группах с разной выраженностью показателя, характеризующего успешность в образовательном процессе

Курс	Наименование шкалы	Группы выраженности качества	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
I	ОИР	1–3	123,88±5,91	139,71±3,25	-2,346*
II	ОИР	1–2	129,76±6,96	152,76±4,20	-2,831**
I	КП	2–3	13,84±0,91	11,32±0,76	2,139*
III	КП	1–3	13,71±0,74	10,20±1,12	2,615*
I	МН	1–3	10,65±0,88	8,55±0,53	2,037*

* – уровень значимости различий 0,05

** – уровень значимости различий 0,01

Проанализировав результаты, представленные в табл. 1, можно сделать ряд выводов. Шкалы «моральная нормативность» и «коммуникативный потенциал» (обратные по своим конструктивным особенностям, чем ниже показатель – тем выше уровень развития), характеризующие коммуникативные способности, умение следовать нормам коллектива, осознавать свою роль, выше у студентов, оцененных своими однокурсниками как успешные в образовательном процессе. У этих же студентов выше и уровень интеллектуального развития.

Кроме того, эксперты назвали среди критериев успешности в адаптационном процессе «компетентность в сфере межличностных отношений». При математико-статистическом анализе были выявлены следующие достоверные различия между группами сформированными в соответствии с данным критерием (табл. 2).

Таблица 2

Области достоверности различий показателей, характеризующих общий интеллектуальный уровень развития и адаптационного потенциала личности, в группах с разной выраженностью показателя, характеризующего компетентность в сфере межличностных отношений

Курс	Наименование шкалы	Группы выраженности качества	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
I	ОИР	1–3	126,60±4,49	141,07±3,97	-2,413*
II	ОИР	1–2	132,68±6,56	152,07±3,45	-2,616*
		1–3	132,68±6,56	149,00±2,97	-2,267*
IV	ОИР	1–2	160,00±6,81	135,00±9,04	2,209*
I	КП	1–3	14,65±1,02	10,72±0,59	3,345**
II	КП	1–2	15,42±1,28	12,04±0,82	2,223*
		1–3	15,42±1,28	11,89±1,06	2,121*

III	КП	1–3	13,26±0,63	7,50±0,50	7,154***
		2–3	11,73±1,24	7,50±0,50	3,153**
II	ЛАП	1–3	55,95±5,48	42,11±2,85	2,242*
III	ЛАП	1–3	48,29±2,60	40,00±2,00	2,528*

* – уровень значимости различий 0,05

** – уровень значимости различий 0,01

*** – уровень значимости различий 0,001

Проанализировав результаты, представленные в табл. 2, можно предположить, что учащиеся, отличающиеся более высокими оценками по критерию «компетентность в сфере межличностных отношений», характеризуются и более высоким уровнем выраженности адаптационного потенциала, причем как личностной, так и когнитивной составляющей (шкалы «личностный адаптационный потенциал», «коммуникативный потенциал» обратные). Исключение составил показатель, характеризующий общий интеллектуальный уровень развития, который у студентов четвертого курса выше у обучаемых с низкими показателями по критерию «компетентность в сфере межличностных отношений». Возможно, это связано с истощением ресурсов у изначально более адаптированных студентов.

В ходе статистического анализа результаты психодиагностического обследования испытуемых были разделены по критерию «дисциплинированность», характеризующему соблюдение правил поведения в вузе, а также соблюдение формальных норм. Были выявлены следующие достоверные различия по показателям, характеризующим адаптационный потенциал личности, у студентов различных групп (табл. 3).

Таблица 3

Области достоверности различий показателей, характеризующих общий интеллектуальный уровень развития и адаптационного потенциала личности, в группах с разной выраженностью показателя, характеризующего дисциплинированность

Курс	Наименование шкалы	Группы выраженности качества	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
I	ОИР	2–3	128,30±4,37	139,37±3,18	-2,050*
II	ОИР	1–2	131,62±5,75	150,92±5,19	-2,490*
		1–3	131,62±5,75	146,44±3,70	-2,168*
III	ПР	2–3	27,67±3,22	20,50±0,50	2,197*
I	МН	1–3	10,87±1,00	8,53±0,52	2,078*

* – уровень значимости различий 0,05

Исходя из результатов, представленных в табл. 3, студенты, с высокими показателями по дисциплинированности, отличаются и более высокими показателями, характеризующими личностный и когнитивный компонент адаптационного потенциала (шкалы «поведенческая регуляция» и «моральная нормативность» обратные).

Кроме того, в процессе проведенного исследования выборка обследованных студентов была разделена по критерию «оптимальный уровень нервно-психической устойчивости и тревоги». В ходе анализа результатов были получены следующие достоверные различия между сравниваемыми группами студентов (табл. 4).

Таблица 4

Области достоверности различий показателей, характеризующих общий интеллектуальный уровень развития и адаптационного потенциала личности, в группах с разной выраженностью показателя, характеризующего оптимальный уровень нервно-психической устойчивости и тревоги

Курс	Наименование шкалы	Группы выраженности качества	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
I	ОИР	2-3	133,02±3,13	145,00±5,00	-2,032*
		1-3	119,00±6,63	145,00±5,00	-3,131**
II	ОИР	1-2	125,58±8,12	150,53±3,02	-2,879**
		1-3	125,58±8,12	148,83±7,06	-2,160*
III	ОИР	1-2	161,57±4,38	142,31±7,65	2,185*
IV	ОИР	1-2	164,67±7,36	128,83±12,27	2,505*
IV	ПР	1-3	32,33±1,86	30,58±4,45	3,519**
IV	МН	2-3	10,50±0,78	8,22±0,43	2,547*
IV	ЛАП	1-3	57,67±5,24	44,19±2,72	2,284*

* – уровень значимости различий 0,05

** – уровень значимости различий 0,01

Таким образом, условно поделив выборку на три группы в зависимости от выраженности показателей по параметру «оптимальный уровень нервно-психической устойчивости и тревоги», были получены результаты, благодаря которым можно предположить, что студенты, обладающие более высокими показателями по данному критерию, обладают одновременно и более высоким уровнем развития адаптационного потенциала личности (шкалы «моральная нормативность», «поведенческая регуляция», «личностный адаптационный потенциал» обратные). Исключение составили показатели, характеризующие общий интеллектуальный уровень развития. Так, при обучении на третьем и четвертом курсе, значения по параметру, характеризующему общий интеллектуальный уровень развития, выше у студентов, обладающих более низкими показателями по нервно-психической устойчивости.

В ходе анализа эмпирических данных проведенного исследования было осуществлено сравнение обследованных студентов по критерию «мотивация к обучению», характеризующему уровень развития мотивации к обучению, а также направленность на обучение. В результате были выявлены следующие достоверные различия по результатам методик КР-3-85 и МЛО «Адаптивность», между сравниваемыми группами, отличающиеся между собой по показателю «мотивация к обучению» (табл. 5).

Таблица 5

Области достоверности различий показателей, характеризующих общий интеллектуальный уровень развития и адаптационного потенциала личности, в группах с разной выраженностью показателя, характеризующего уровень развития мотивации к обучению

Курс	Наименование шкалы	Группы выраженности качества	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
I	ОИР	2-3	129,32±3,96	144,64±3,25	-2,990**
		1-3	126,13±6,38	144,64±3,25	-2,586*
II	ОИР	1-2	126,36±7,50	150,94±3,41	-2,982**
		1-3	126,36±7,50	152,00±3,35	-3,121**
I	КП	2-3	13,30±0,80	10,71±0,79	2,306*
		1-3	14,33±1,19	10,71±0,79	2,537**

* – уровень значимости различий 0,05

** – уровень значимости различий 0,01

***- уровень значимости различий 0,001

Как видно из результатов, представленных в табл. 5, студенты, получившие высокие значения по шкале методики ГОЛ «мотивация к обучению», отличаются и более высокими показателями, характеризующими адаптационный потенциал (шкала «коммуникативный потенциал» обратная).

Анализируя, представленные выше результаты, можно говорить о том, что студенты, получившие высокие оценки по шкалам методики ГОЛ, отличаются более высокими значениями по показателям, характеризующим адаптационный потенциал личности, причем это касается и когнитивной, и личностной составляющей.

Таким образом, можно предположить, что такие качества, как успешность в образовательном процессе, компетентность в сфере межличностных отношений, дисциплинированность, оптимальный уровень нервно-психической устойчивости и тревоги, высокая мотивация к обучению, способствуют развитию адаптационных способностей индивида. Вместе с тем в ряде случаев наблюдаются некоторые исключения, когда успешные по шкалам методики ГОЛ студенты отличаются более низкими показателями, характеризующими

адаптационные способности. Такие исключения в основном характерны для студентов четвертого и третьего курсов в отношении показателей общего интеллектуального уровня развития, что может указывать либо на истощение ресурсов у адаптированных студентов, либо на снижение роли интеллектуального компонента в адаптационном потенциале.

При изучении адаптационного потенциала личности отдельным направлением выделяется исследование взаимосвязи ЛАП с особенностями личности. Ответ на этот вопрос позволяет оценить принципиальную возможность его развития.

В ходе исследования результатов был проведен корреляционный анализ между интегральными показателями методик КР-3-85, МЛО «Адаптивность», которые характеризуют адаптационный потенциал личности и показатели характеризующие свойства личности, в том числе и ценностно-мотивационную сферу. Для этого были использованы следующие методики: «опросник мотивации успеха и боязни неудач» (А.А. Реан), «опросник изучения мотивации к обучению в вузе» (Т.И. Ильина), «диагностика состояний агрессии» (опросник Басса-Дарки), «описание поведения (тест)» (Томас), «уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажанин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд), «опросник терминальных ценностей» (модификация И.Г. Сенина), «опросник смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев).

Следует отметить, что при проведении корреляционного анализа не было выявлено взаимосвязей с показателем, характеризующим общий уровень интеллектуального развития. Вероятно, данный факт свидетельствует о том, что в настоящее время для успешной адаптации к условиям обучения в вузе интеллектуальные характеристики обучаемые менее значимы по сравнению с личностными особенностями.

Так, при осуществлении корреляционного анализа были выявлены корреляции, представленные в табл. 6.

Таблица 6

Взаимосвязи показателя, характеризующего личностный адаптационный потенциал, и показателей, характеризующих личностные качества

Шкала 1	Шкала 2	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
ЛАП	«Раздражительность»	0,517	0,001
ЛАП	«Негативизм»	0,330	0,001
ЛАП	«Обида»	0,474	0,001
ЛАП	«Подозрительность»	0,437	0,001
ЛАП	«Чувство вины»	0,439	0,001
ЛАП	«Враждебность»	0,437	0,001

ЛАП	L («Подозрительность – доверчивость»)	0,342	0,001
ЛАП	O («Склонность к чувству вины – самоуверенность»)	0,418	0,001
ЛАП	Q ₄ («Напряженность – расслабленность»)	0,407	0,001
ЛАП	«мотивация на достижение успеха»	-0,442	0,001
ЛАП	A («доброта, сердечность – обособленность, отчужденность»)	-0,358	0,001
ЛАП	C («эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость»)	-0,494	0,001
ЛАП	Q ₃ («Высокий самоконтроль поведения – низкий самоконтроль поведения»)	-0,341	0,001

Необходимо напомнить, что результаты по шкале ЛАП, представленные в сырых баллах демонстрируют обратную шкалу, соответственно и корреляционные взаимосвязи следует интерпретировать с учетом данного факта. Показатель, характеризующий личностный адаптационный потенциал, прямо взаимосвязан с показателями, характеризующими мотивацию на достижение успеха; доброту, общительность (А); эмоциональную устойчивость (С); самоконтроль поведения (Q₃); обратно взаимосвязан с показателями, характеризующими готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении («Раздражительность»); оппозиционную манеру в поведении («Негативизм»); чувство горечи, гнева на весь мир за действительные или вымышленные страдания («Обида»); подозрительность («Подозрительность», L); чувство вины («Чувство вины», O); враждебность к окружающему миру («Враждебность»); напряженность (Q₄).

Следовательно, можно предположить, что в ходе обучения в вузе развитие личностного адаптационного потенциала зависит от возможности переживать яркие эмоциональные впечатления, наличие достаточно высокого уровня развития эмоциональной устойчивости, способности планировать жизнь, самодисциплины, а также выраженной мотивации на достижение успеха. Причем повышение показателя, характеризующего личностный адаптационный потенциал обуславливает снижение раздражительности, негативизма, обиды, подозрительности, чувства вины и враждебности.

Таким образом, обобщая представленные в данной статье результаты, можно говорить о том, что адаптационный потенциал личности связан с рядом индивидуально-психологических и личностных качеств. Выявленные закономерности позволяют разработать рекомендации по развитию адаптационного потенциала личности.

Например, можно предположить, что развитие коммуникативных способностей, успешности в образовательном процессе, дисциплинированности, нервно-психической устойчивости, мотивации к обучению, возможности переживать яркие эмоциональные впечатления, способности планировать жизнь, высокая мотивация к обучению, мотивации на достижение успеха, может способствовать развитию адаптационного потенциала личности.

Список литературы

1. Богомолов А. М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 67–73.
2. Величко С.В. адаптационный потенциал военнослужащих в психологической подготовке к гражданской жизни: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Сев. Кавказ, 2004. – 23 с.
3. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 2. – М.: Академия, 2006.
4. Добряк С. Ю. Динамика психологической адаптации курсантов на первом и втором году обучения в военном вузе: автореф. дис. канд. психол. наук. – СПб., 2004.
5. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. – СПб., 2000.
6. Кулганов В.А., Шенберг Л.С., Короткова И.А. Исследования адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи // Ананьевские чтения – 2005: материалы науч.-практ. конф., 25–27 окт. 2005 г. / под ред. И.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – С. 578–580.
7. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
8. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. – №1. – С. 16–24.
9. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В.Н. Марков. – М.: РАГС, 2001. – 162 с.
10. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2004. – 160 с.
11. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: моногр. – СПб.: Изд-во РГПУ им Герцена, 2001. – 240 с.
12. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

Психолого-педагогические характеристики личности учащихся с различным уровнем школьной адаптации

Выявлены психолого-педагогические характеристики личности учащихся младших и средних классов и уровень их школьной адаптации. Учащиеся с нормальным уровнем школьной адаптации характеризуются как эмоционально-устойчивые, с достаточным самоконтролем, уравновешенные, общительные. Учащиеся со стойкими нарушениями школьной адаптации характеризуются замкнутостью, эмоциональной неустойчивостью, повышенной реактивностью, моторным беспокойством.

Personality characteristics of secondary school students and their level of school adaptation were identified. Students with a normal level of school adaptation are characterized as emotionally-stable, with sufficient self-control, even-tempered, sociable. Students with persistent violations of school adaptation are characterized by isolation, emotional instability, high reactivity, motor anxiety.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, структура личности учащихся, младшие школьники.

Key words: the structure of students' personality, socio-psychological adaptation, younger school children.

В настоящее время накоплен достаточно объемный психодиагностический материал по изучению готовности ребенка к школьному обучению, однако остаются неразрешенными многие теоретико-методологические и практические проблемы, которые имеют важное значение по выявлению и профилактике ранних признаков нарушения школьной адаптации. Задачи профилактики нарушений адаптации в условиях массовой школы требуют сложной организации, так как оценка ситуации должна проводиться с использованием методов психодиагностики ранних признаков школьной дезадаптации. В этом случае в качестве целевых групп выступают не столько «группы риска», сколько группы «здоровых школьников». К расширению перечня профилактических задач приводит еще и необходимость определения системообразующих факторов нарушений школьной адаптации на основе комплексного и системного подходов. Поиск надежных прогностических признаков нарушений адаптации требует постоянных научно-теоретических исследований.

В психологии широко используется понятие «социально-психологическая адаптация» (Реан А.А., 1995; Маклаков А.Г., 2001; Благинин А.А., 2007, 2010), означающее психические феномены адаптации на уровне личности или индивида. В медицинской психо-

логии и психофизиологии используется понятие «психическая адаптация», нарушения которой рассматриваются как признак нервно-психического и социального неблагополучия (Волков П.П., 1976; Березин Ф.Б., 1988; Александровский Ю.А., 1997; Вассерман Л.И. с соавт., 1994; 1995; Мамайчук И.И., 2000, 2004).

Термином «школьная дезадаптация» определяются любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе школьного обучения, при этом, их описания часто сходны с характеристиками осложненного психического инфантилизма (задержанного психического развития), сочетающегося с другими психопатологическими синдромами и симптомами (Коробейников А.И., 1991). Многие отечественные авторы понимают школьную дезадаптацию, как совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения (Вайзман Н.П., Зарецкий В.В., 1998; Иовчук Н. М., Северный А. А., Морозова Н.Б., 2006).

Целью исследования явилось выявление психолого-педагогических характеристик личности учащихся младших и средних классов и уровня их школьной адаптации.

Объектом исследования выступили учащиеся 2–5-х классов общеобразовательных начальных и средних школ. Всего исследовано 209 детей (86 девочек и 123 мальчика) от 8 до 12 лет. На основании психолого-педагогического подхода (педагогические характеристики классных руководителей начальных школ, беседа с родителями, индивидуальная беседа психолога с ребенком, наблюдение за поведением ребенка в школе и во взаимодействии с родителями в процессе семейного психологического консультирования, анализа медицинского статуса ребенка) учащиеся были разделены на две группы. В первую группу вошли 106 детей (56 девочек и 50 мальчиков), имеющих положительную характеристику учителей, родители оценивали своих детей как успешных в обучении, без явных трудностей в поведении в школе и дома. Вторую группу составили 103 ребенка (30 девочек и 73 мальчика), имеющих трудности в обучении и поведении в школе и дома.

Психологический анализ жалоб родителей второй группы в процессе консультирования и проведения анкетирования выявил следующие варианты жалоб:

- 1) жалобы на трудности в обучении в школе по одному или двум предметам (русский язык или математика), невыполнение домашних заданий;
- 2) жалобы на трудности поведения дома (непослушание, упрямство, конфликты с родителями);
- 3) жалобы на эмоциональное развитие ребенка (частые смены настроения);

4) жалобы на индивидуальные психические особенности (лживость, замкнутость).

Анализ педагогических характеристик (классных руководителей) детей второй группы выявил следующие особенности у учащихся младших и средних классов:

1) отказ ребенка заниматься на уроках, частое непонимание требований учителя; трудности в обучении по двум или нескольким предметам;

2) трудности поведения в школе (нарушение дисциплины во время уроков, конфликты с учителями);

3) трудности в общении с другими детьми, драчливость, вспыльчивость, раздражительность.

Анализ условий воспитания детей первой группы выявил, что 82,1 % детей воспитываются в полных семьях, 7,1 % в семьях с отчимом и 10,7 % в неполных семьях. Средний возраст матерей первой группы соответствует 38 годам, отцов – 47 годам (рис. 1).

Условия воспитания

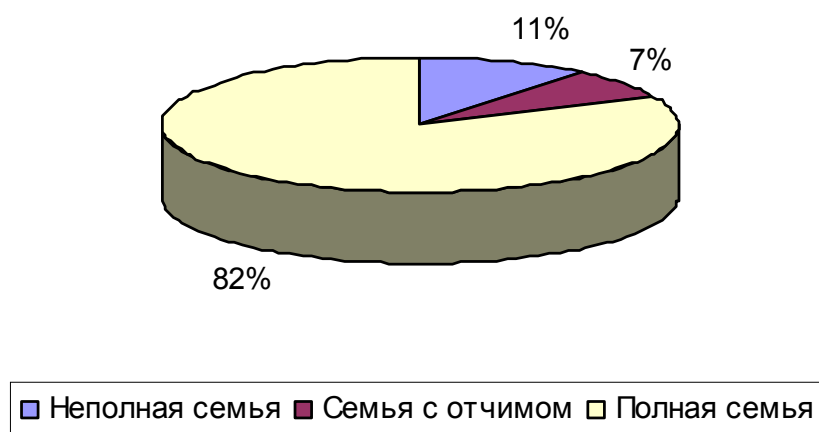


Рис. 1. Социально-психологический анализ условий воспитания детей первой группы

Анализ условий воспитания детей второй группы выявил, что 40 % детей воспитываются в полных семьях, 12 % в семьях с отчимом и 42 % в неполных семьях. В 4 случаях отец погиб, в одном случае отец лишен родительских прав, у двух человек родители страдают алкоголизмом, в одном случае отец страдает наркоманией (рис. 2). Во второй группе 56 % семей воспитывают одного ребенка, 41 % семей воспитывают двух детей; в трех случаях семья воспитывает 3-х детей, в одном случае – 7-х детей. Порядок рождения детей второй группы в семьях, имеющих двух и более детей, выявлен следующий: 16 % семей – 1-й ребенок; 25 % семей – 2-й ребенок; 3 % семей – 3-й ребенок.

Условия воспитания

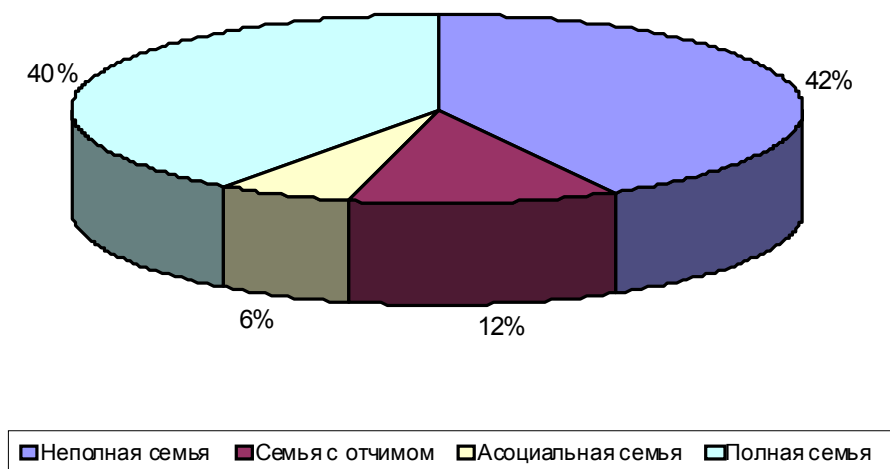


Рис. 2. Социально-психологический анализ условий воспитания детей второй группы

Средний возраст матерей второй группы соответствует 38 годам, отцов – 41 году. Анализ медицинского статуса детей второй группы выявил, что 69,9 % детей наблюдались у невропатолога до одного года жизни с диагнозом перинатальная энцефалопатия. У 2 детей в анамнезе отмечена пирамидная недостаточность, у одного учащегося в анамнезе отмечено сотрясение головного мозга, у 2 детей – гипертензивный синдром.

Для изучения особенностей личностной структуры учащихся младших и средних классов и уровня школьной адаптации применялся опросник Р. Кеттелла (CPQ) для детей в возрасте от 8 до 12 лет. На основе факторов, описывающих L и Q данные, определяли профили личностной структуры в группах обследуемых детей, представленные в табл. 2.

В результате изучения в контрольном групповом профиле детей, учащихся младших и средних классов были выявлены достоверно более высокие показатели по факторам А, С, F. Интерпретация этих факторов позволяет описать эту группу как детей с достаточным самоконтролем, эмоционально устойчивых, общительных, искренних в отношениях, жизнерадостных. Во второй группе детей, учащихся младших и средних классов отмечаются достоверно низкие оценки по фактору А (замкнутость – общительность) ($t=2,43$; $p<0,05$), что указывает на необщительность, обособленность, скрытость, недоверчивость таких детей. Поведение детей второй группы отличается отсутствием продуктивного общения со сверстниками, низким уровнем эмпатических отношений, поверхностными и неустойчивыми контактами. В отношениях со взрослыми дети проявляют эмоциональную холодность, недоверие. Отмечается достоверное

снижение значений по факторам С (эмоциональная неустойчивость – устойчивость) ($t=3,84$; $p<0,001$) и F (сдержанность – экспрессивность) ($t=3,33$; $p<0,01$), и повышение оценок по факторам D (уравновешенность – беспокойство) ($t= -2,68$; $p<0,01$) и Q₄ (расслабленность – напряженность) ($t= -2,88$; $p<0,01$), что свидетельствует о эмоциональной неустойчивости, повышенной раздражительности, реактивности, медлительности в принятии решений в конкретной ситуации у детей второй группы.

Таблица 2

Личностный профиль первой и второй групп
(по методике Р. Кеттелла, $X \pm m$)

Название фактора	Первая группа	Вторая группа
A (замкнутость-общительность)	5,28±0,20	4,53 ± 0,22 *
B (интеллект)	5,78±0,22	5,57± 0,24
C (эмоциональная неустойчивость)	5,35±0,19	4,22±0,22***
D (уравновешенный – беспокойный)	5,69±0,15	6,34±0,19**
E (уступчивость – доминантность)	6,25±0,16	6,06±0,21
F (сдержанность – экспрессивность)	5,67±0,18	4,76±0,21**
G (безответственность – нормативность)	5,33± 0,19	4,83±0,20
H (робость – смелость)	4,78±0,21	4,45±0,21
I (суровость – мягкосердечность)	6,44±0,19	6,07±0,22
O (уверенность в себе – тревожность)	6,37±0,19	6,67±0,19
Q ₃ (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль)	4,74±0,15	4,68±0,18
Q ₄ (расслабленность – напряженность)	5,87±0,18	6,68±0,21**

Примечания: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Такие дети остро реагируют на неудачи, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям, оценивают себя, как менее способных по сравнению со сверстниками. В поведении таких школьников преобладает нервное напряжение. Они сверхреактивны даже на слабые стимулы, легко отвлекаются, плохо концентрируют внимание, моторно расторможены, много говорят, производят впечатление беспокойных и непоседливых.

Рассмотренные выше 12 факторов являются факторами первого порядка. С целью более качественной оценки полученных данных мы проанализировали показатели в их взаимосвязях в блоках: эмоционально-волевые особенности (факторы С, G, I, O, Q₃, Q₄); коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия (факторы А, Н, Е, F); эмоциональные переживания и контроль над эмоциями (факторы Н, О, Q₄, С, Q₃). Полученные данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

Средние показатели тревожности, коммуникативных свойств и эмоционально-волевой неустойчивости у детей первой и второй групп ($\bar{X} \pm m$)

Название блока	Факторы, входящие в блок	Первая группа	Вторая группа
Контроль над эмоциями	C-, Q3-	5,05±0,17	4,45±0,20*
Эмоциональные переживания	H-, O+, Q4+	5,67±0,19	5,93±0,20
Желательность общения	A+	5,28±0,20	4,53±0,22*
Реализация потребности в общении	E+, F+, H+	5,57±0,18	5,09±0,21
Эмоционально-волевая неустойчивость	C-, G-, I-, O+, Q3-, Q4+	5,68±0,18	4,41±0,20*

Из табл. 3 видно, что уровень потребности в общении у детей второй группы достоверно ниже ($t=2,43$; $p<0,05$), чем у детей первой группы ($t=2,43$; $p<0,05$) при высоких показателях способности реализации потребности в общении. Вторая группа детей достоверно отличается от первой группы более низкими показателями блока контроля над эмоциями ($t=2,29$; $p<0,05$).

У детей второй группы наблюдаются неустойчивость настроения, нетерпеливость, низкий уровень потребности в общении, напряженность, низкий контроль над эмоциями.

Широко известен тот факт, что принадлежность к определенному полу может оказывать влияние на особенности развития, и, в частности на темпы психического развития. Поэтому в рамках данной работы были проанализированы различия личностных свойств у мальчиков и девочек первой и второй групп. В первой группе не выявлено статистически значимых различий между мальчиками и девочками.

Профили личностной структуры второй группы детей представлены в табл. 4.

Таблица 4

Личностный профиль второй группы ($\bar{X} \pm m$)

Название фактора	Мальчики n=73	Девочки n=30
A (замкнутость-общительность)	5,03±0,27	3,33±0,37 ***
B (интеллект)	4,92±0,23	7,17±0,47***
C (эмоциональная неустойчивость)	4,94±0,26	3,7±0,39
D (уравновешенный – беспокойный)	6,16±0,23	6,77±0,31
E (уступчивость – доминантность)	5,87 ± 0,26	6,53±0,32

F (сдержанность – экспрессивность)	4,75±0,24	4,77±0,41
G (безответственность – нормативность)	4,95±0,23	4,57±0,43
H (робость – смелость)	4,67±0,27	3,9±0,34
I (суровость – мягкосердечность)	5,62±0,25	7,17±0,38**
O (уверенность в себе – тревожность)	6,52±0,22	7,0±0,38
Q ₃ (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль)	4,68±0,19	4,670±,37
Q ₄ (расслабленность – напряженность)	6,16±0,27	6,83±0,35

Во второй группе между мальчиками и девочками были выявлены значимые различия по отдельным факторам опросника Р. Кеттелла (табл. 4), таким как: фактор А (замкнутость – общительность) ($t= 3,72$; $p<0,001$), фактор В (интеллект) ($t= -4,29$; $p<0,001$), фактор I (суровость – чувствительность) ($t= -3,39$; $p<0,01$).

Таким образом, девочки по сравнению с мальчиками второй группы оказываются менее общительными, чаще замкнуты, непреклонны, обособлены. Девочки более чувствительны, испытывают потребность в помощи и поддержке, для них характерен более высокий уровень организации интеллектуального компонента в управлении своим поведением, а также более высокий темп протекания мыслительных процессов.

С целью более качественной оценки полученных данных были проанализированы показатели совокупности факторов в их взаимосвязях в блоках между мальчиками и девочками второй группы: эмоционально-волевые особенности (факторы С, G, I, O, Q₃, Q₄); коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия (факторы А, H, E, F); эмоциональные переживания и контроль над эмоциями (факторы H, O, Q₄, C, Q₃). Полученные данные представлены в табл. 5. Из табл. 5 видно, что уровень потребности в общении в социуме у девочек второй группы достоверно ниже, чем у мальчиков той же группы.

Таблица 5

Показатели тревожности, коммуникативных свойств
и эмоционально-волевой неустойчивости
у мальчиков и девочек второй группы

Название блока	Факторы, входящие в блок	Мальчики	Девочки
Контроль над эмоциями	C-, Q ₃ -	4,56±0,17	4,190±,38
Эмоциональные переживания	H-, O+, Q ₄ +	5,78±0,19	5,92±0,36
Желательность общения	A+	5,030±,27	3,330±,37***
Реализация потребности в общении	E+, F+, H+	5,09±0,33	5,07±0,36
Эмоционально-волевая неустойчивость	C-, G-, I-, O+, Q ₃ -, Q ₄ +	5,39±0,24	5,66±0,38

Методика Р. Кеттелла (CPQ) дает возможность для определения значений индикатора такого важного диагностического признака, как психическая адаптация. Изучение уровней психической адаптации в структуре личности требует дополнительных методов исследования, при строгом подходе и психофизиологических измерений. Но этот индекс, используемый в качестве ориентировочных данных, позволяет задать направление не только в дальнейшей исследовательской работе, но и в практической деятельности педагога.

Содержание фактора «соотнесенной фрустрационной напряженности» (СФН) и его изучение в индивидуальных профилях может помочь педагогу разобраться в сложных случаях, например, крайне нестабильного поведения учащегося, когда по данным непосредственных наблюдений, трудно прийти к однозначному объяснению.

Понятие «психической адаптации» относится к одним из самых значимых ранних диагностических признаков нарушения школьной адаптации. Психическая адаптация отражает устойчивость психики к возникновению и развитию эмоционального (психического) стресса, способность к адаптивной деятельности в условиях воздействия психических стрессоров или в комплексной стрессогенной ситуации (Березин Ф.Б., 1988; Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д., 1994). Фактор СФН, на наш взгляд наиболее удобен, поскольку он достаточно прост в вычислении.

Так, соотнесенная фрустрационная напряженность рассматривается автором (Березин Ф.Б., 1988) как соотношение значений по факторам опросника Р. Кеттелла Q₄ (суммарный эффект последовательных фрустраций, эргическое напряжение) и С (показатель устойчивости системы интегрированного поведения).

В результате проведенного анализа определено, что значение показателя психической дезадаптации (ПД) в первой группе детей, учащихся младших и средних классов соответствует эффективной психической адаптации. Показатели психической дезадаптации изучаемых групп представлены в табл. 6.

Таблица 6

Показатели психической дезадаптации первой и второй групп

	Первая группа	Экспериментальная группа
Психическая дезадаптация	1,31±0,07	2,44±0,21***

Во второй группе детей значение ПД достоверно отличается от показателя ПД первой группы ($t = -5,08$; $p < 0,001$), и соответствует стойким нарушениям психической адаптации.

Сравнение показателей психической дезадаптации у мальчиков и девочек второй группы не выявило статистически значимого различия (табл. 7).

Таблица 7

Показатели психической дезадаптации второй группы

	Мальчики	Девочки
Психическая дезадаптация	2,33±0,26	2,70±0,35

Таким образом, показатель психической дезадаптации (ПД) по Ф.Б. Березину может служить интегральным диагностическим критерием уровня школьной адаптации учащихся младших и средних классов. Представленные данные позволяют заключить, что среди учащихся младших и средних классов выделяются две группы. Первая группа детей характеризуется нормальным уровнем школьной адаптации (показатель психической дезадаптации – ПД – составляет $1,31 \pm 0,07$), вторая группа детей достоверно отличается от первой группы ($t = -5,08$; $p < 0,001$) и характеризуется стойкими нарушениями школьной адаптации (показатель психической дезадаптации – ПД – составляет $2,44 \pm 0,21$).

Статистически значимых различий личностных свойств у мальчиков и девочек группы детей с нормальным уровнем школьной адаптации не выявлено. Дети, обучающиеся в начальной и средней школе, с нормальным уровнем школьной адаптации характеризуются, как эмоционально устойчивые, с достаточным самоконтролем, уравновешенные, общительные, искренние в отношениях, жизнерадостные.

Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации характеризуются низким уровнем потребности в общении, обособленностью, эмоционально-волевой неустойчивостью, низким контролем над эмоциями, трудностями в приспособлении к новым условиям, повышенной реактивностью, импульсивностью, выраженным моторным беспокойством, медлительностью в принятии решения в конкретной ситуации, ожиданием неудач, высоким уровнем фрустрированности, неудовлетворенностью потребностями, слабым чувством порядка.

Девочки по сравнению с мальчиками группы детей со стойкими нарушениями школьной адаптации оказываются менее общительными, чаще замкнуты, непреклонны, обособлены. У девочек, в сравнении с мальчиками со стойкими нарушениями школьной адаптации, уровень потребности в общении достоверно снижен.

Девочки более чувствительны, испытывают потребность в помощи и поддержке, для них характерен более высокий уровень организации интеллектуального компонента в управлении своим поведением, а также более высокий темп протекания мыслительных процессов в сравнении с мальчиками.

Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
2. Благинин А.А., Торчило В.В., Цгоева А.К. Личностный адаптационный потенциал как интегральная психологическая характеристика адаптационных способностей людей, проживающих в условиях Крайнего Севера // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина. Сер. «Психология». – СПб, 2007. – № 1 (3). – С. 111–116.
3. Благинин А.А., Смирнова М.И., Истомина И.П., Лисин А.В. Ранние признаки нарушения школьной адаптации: кол. моногр. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. гуманит. ун-та, 2010. – 115 с.
4. Вайзман Н.П., Зарецкий В.В. К вопросу о "детях группы педагогического риска" // Матер. Всерос. науч.-практ. конф. "Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь". – М., 1998. – С. 58–60.
5. Иовчук Н.М., Северный А.А., Морозова Н.Б. Детская социальная психиатрия для непсихиатров. – СПб.: Питер, 2006. – 416 с.
6. Коробейников И.А. Диагностика риска дезадаптивного поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью. – М.: Минздрав, 1991. – 20 с.
7. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. № 1. – С. 16-24.
8. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2000. – 168 с.
9. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2004. – 44 с.
10. Смирнова М.И., Лисин А.В., Черевкова Т.Н. Клинико-психолого-педагогический подход в распознавании ранних признаков нарушения школьной адаптации у детей младшего и среднего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы // «Психология XXI века»: сб. материалов IV междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых (20–21 ноября 2008 г.) – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2008. – С. 176–180.

Ассертивность учащихся-подростков и их педагогов

В статье рассматривается ассертивность как интегративное свойство личности учащихся-подростков и их педагогов. Суть ассертивности состоит в том, что человек проявляет независимость, уверенность, убежденность, когда отстаивает свои права, высказывания, ценности, притязания, не ущемляя при этом быть таковым другого. Ассертивность – свойство личности и особенность поведения, она имеет субъект-субъектную сущность. Во взаимодействии с педагогом подростки становятся ассертивными субъектами, если они видят в нем ассертивные качества.

Assertion is considered as an integrative characteristic of personality of secondary school students and their teachers. Assertion is manifested when a person is independent, confident, defends his rights and values without infringement of the rights of other people. Assertion is formed in the process of interpersonal interactions and teachers' assertion has a positive effect on the development of assertion of secondary school students.

Ключевые слова: ассертивность; типы ассертивности личности: лидирующий, амбивалентный, динамичный, стабильный; подросток; педагог.

Key words: assertion; types of assertive personality: leader, ambivalent, dynamical, stable; teenager; teacher.

Проблема изучения ассертивности подростка как интегративного свойства его личности является значимой потому, что дает возможность выявить социальное развитие подростка как субъекта своей жизни и деятельности. В современных условиях социально смелая и активная личность особенно востребована, на что обращают внимание многие ученые (В.С. Агапов, М.Р. Догонадзе, Т.А. Коробкова, В.А. Шамиева, В.В. Шпалинский и др.).

Ассертивностью мы называем интегративное свойство личности быть независимой, уверенной в себе, мотивированной на успехи и достижения, с большой силой воли. Ассертивная личность способна отстаивать свою точку зрения, становиться самостоятельной, целеустремленной, но должна учитывать мнения других и не нарушать их прав на самоутверждение. Поскольку в ассертивность входят свойства личности и деятельности из разных психических сфер, мы выделяем когнитивную, эмоционально-волевою и поведенческую сферы ассертивности. Когнитивную составляют такие свойства, как уровень притязаний и достижений, убежденность, признание прав других и др., эмоционально-волевою – сдержанность, эмоциональный подъем, настойчивость, сила воли, доведение дела до конца и др., поведенческую – стремление к лидерству, защита своих интересов, активность, напористость, доминирование при учете мнений других и др.

В статье использованы материалы диссертационного исследования И.В. Поповой, выполненного под руководством автора. В нем были поставлены такие задачи:

- выявить особенности и установить различия в асертивности подростков в разных условиях проживания и обучения,
- проанализировать асертивность педагогов,
- изучить субъект-субъектную природу асертивности,

Исследование было проведено в различных учебных заведениях: школе г. Кириши Ленинградской области, школе-интернате и лицее г. Оренбурга. Объектом исследования являлись подростки 7–8 классов в количестве 155 человек а также педагоги – 119 человек. У подростков изучались социально-значимые свойства личности. Предмет исследования составило развитие асертивных свойств подростков в различных условиях проживания и обучения – в материально обеспеченных и благополучных семьях с родителями, в условиях частичной социальной депривации без родителей, которые находились в других отдаленных местах или были в заключении. Кроме того, одни подростки имели нормальное психическое развитие, а другие обучались в классах коррекции и имели неоднородное, неравномерное развитие (далее ННР). Подростки лицея имели повышенное содержание учебных программ, могли заниматься с репетиторами и постоянно участвовали в различных конкурсах. Исследование длилось десять лет, оно включало констатирующий и формирующий эксперимент, который носил характер лонгитюдного и длился 3 года. В формирующем эксперименте использовалось авторское учебное пособие (Попова И.В. «Самосовершенствование личности»: программа по психологии. Оренбург, 2004. 652 с.) В исследовании подростки были разделены на контрольные (КГ) и экспериментальные (ЭГ) группы.

В качестве методов исследования выступили: наблюдение, в том числе включенное при работе одного из авторов психологом в школе-интернате и лицее; анализ документации (личных дел, медицинских карт, дневников, тетрадей подростков); анкеты и различные личностные опросники, На этапе констатирующего эксперимента по выявлению особенностей асертивного поведения использовались «Карта психологической характеристики личностного развития подростков» Ю.А. Клейберга; «Диагностика степени уверенности в себе» Н.Н. Обозова; «Мотивация достижений») М.Ш. Магомед-Эминова; «Уровень притязаний личности» В. Гербачевского, «Самоутверждающее поведение» Р. Альберти и С. Бишопа; «Степень развития силы воли» А.В. Батаршева; «Асертивность учащихся и педагогов» В.Г. Казанской. Эти методики имели диагностическую направленность в исследовании когнитивного, эмоционально-волевого и поведенческого компонентов асертивности.

Результаты исследования и их обсуждение

По результатам опросника «От неуверенности к уверенности» оказалось, что уверенность в себе у подростков школы и лица сформирована на уровне выше среднего. Подростки из школы-интерната имели уверенность ниже среднего уровня. Это говорит о том, что на ее формирование влияла частичная социальная депривация. Подростки из Киришей не вполне уверены в себе, часто сомневаются в правильности выбранных способов действия, легко поддаются внушению со стороны сверстников и взрослых. Уверенность в себе их сверстников из лица в 1,2 раза выше, чем у тех, кто воспитывается в семьях (по Стьюденту $t=3,9$ при $p < 0,001$) и в 1,7 раза выше, чем у обучающихся в школе-интернате (по Стьюденту, $t=9,0$ при $p < 0,001$)

Иная картина у подростков, имеющих НПР. Так, в 7 классе экспериментальной группы 13,4 % (2 чел.) имеют высокий уровень уверенности в себе; в 8 классе 27,4 % (4 человека); в 9 классе 39,6 % (6 человек); выше среднего в 7 классе 40 % (6 человек); в 8 классе 39,6 % (6 человек); в 9 классе 34 % (5 человек). Средний уровень в 7 классе имели 40 % подростков (6 человек); в 8 классе 19,8 % (3 человека); в 9 классе 13,2 % (2 человека). Ниже среднего в 7 классе 6,6 % (1 человек); в 8 классе 13,2 % (2 человека); в 9 классе 13,2 % (2 человека). Низкий уровень не выявлен. В общем, более половины учащихся имели выше среднего и средний уровни уверенности в себе.

В контрольных группах 7 и 8 классов высокого уровня уверенности в себе нет, в 9 классе 13,2 % (2 человека); выше среднего в 7 классе 19,8 % (3 человека); в 8 классе 13,2 % (2 человека); в 9 классе 34 % (5 человек). Средний уровень в 7 классе имели 34 % (5 человек); в 8 классе 46,2 % (7 человек); в 9 классе 39,6 % (6 человек). Ниже среднего в 7 классе обнаружили 39,6 % (6 человек); в 8 классе 27,4 % (4 человека); в 9 классе 13,2 % (2 человека). Низкий уровень показали только в 7 классе 6,6 % подростков (1 человек) и в 8 классе 13,2 % (2 человека). Следовательно, уверенность в себе в экспериментальных группах выше, чем в контрольных. Их результаты похожи на данные контрольной группы подростков с НПР из интерната.

Подростки с НПР не вполне уверены в себе, часто сомневаются в правильности выбранных способов действия, легко поддаются внушению со стороны сверстников и взрослых. Уверенность в себе их сверстников из лица в 1,2 раза выше, чем у тех, кто воспитывается в семьях (по Стьюденту, $t = 3,9$ при $p < 0,001$) и в 1,7 раза выше, чем у обучающихся в школе-интернате (по Стьюденту, $t=9,0$ при $p < 0,001$).

Как видим, на формирование уверенности в себе подростков влияют условия жизни, неравномерное и нормальное развитие, коррекционная работа в течение длительного времени.

У подростков лицея в 7 и 8 классах значимых корреляционных связей не обнаружено.

У подростков 7 класса интерната (ЭГ) выявились значимые прямые связи между степенью уверенности в себе и адаптивностью, эмоциональной комфортностью, социально-психологической адаптированностью, стремлением к доминированию. В 8 классе выявилась значимая (0,44) прямая связь между степенью уверенности в себе и принятием других. В 9 классе значимых корреляционных связей не обнаружено.

Иная картина у подростков интерната контрольной группы. В 7 и 9 классах значимых корреляционных связей не обнаружено. В 8 классе выявилась значимая (0,56) прямая связь между степенью уверенности в себе и уровнем притязаний.

У подростков с НПР. школы-интерната в 7, 8, 9 классах З.Г. значимых корреляционных связей не обнаружено.

Обратимся к анализу притязаний и достижений подростков. Как известно, в основе любой деятельности лежит мотив как смысл ее выполнения и активности. Именно мотивы определяют направление активности и устремлений человека. С уровнем достижения (успеха) связан уровень притязаний. Как пишут авторы, притязание раскрывает стремление к достижениям. Человек обычно стремится достичь то, на что он способен реально, или то, что ему кажется, на что способен. Притязания должны быть адекватны достижениям. В противном случае личность видит себя в вымышленном свете, нереально. Если притязания намного не соответствуют реальности, то возникают разочарования. Выполняемая деятельность кажется неинтересной или совершенно невыполнимой. Уровень притязаний непосредственно связан с самооценкой личности, поэтому неадекватная самооценка приводит к завышенным притязаниям. Мак Клелланд считал, что мотивированные на успех ставят реалистические цели, достижение которых способствуют их престижу. Если даже личность сталкивается с неудачей, она способна видеть ее критически, затем поставить реалистические цели.

Уровни притязаний и достижений связаны с ассертивностью, ее когнитивной составляющей, по нескольким причинам. Прежде всего потому, что притязание – это стремление получить что-нибудь, предъявить свои права на что-либо. Уровень притязания невозможен без осмысления того, что ты можешь, без сопоставления себя с другими.

Рассмотрим результаты исследования уровня притязаний подростков. Вначале остановимся на результатах диагностики уровня притязаний учащихся лица разных классов.

Оказалось, что в 7 классе 6 человек (26 %) имели высокий уровень притязаний; выше среднего – 8 человек (34,7 %). В общем, более половины учащихся (60,7 %) имели высокий и выше среднего уровни притязаний, почти четвертая часть (17,3 %) – средний уровень и только 8,6 % – низкий. Эти данные показывают, что подростки достаточно реалистично себя оценивали. Об этом свидетельствуют оценки их успеваемости и мнения учителей. Так, средний балл восьмиклассников по математике был 4,1 балла, по русскому языку – 4,3 балла. Классный руководитель О.В.К. характеризует ребят своего класса как упрямых, инициативных, ответственных, особенно девочек. Они любят тематические музыкальные вечера (музыкальные гостиные), на которые приглашают родителей, учеников из других классов, участвуют в спортивных мероприятиях, где также добиваются призовых мест. Анализ их личных дел показывает, что они редко болеют, могут учиться лучше, о чем свидетельствует классный журнал за прошлый год и отзывы учителей, работающих в этом классе.

У восьмиклассников оказался высокий уровень притязаний – 36,4 % (8 человек), выше среднего имели 36,4 % (8 чел.) В этом классе есть призеры олимпиад по русскому языку и литературе, у 4 человек есть почетные грамоты за участие в хореографическом конкурсе. На основании этого можно заключить, что уровень притязаний подростков лица достаточно высок, низкого уровня не показал никто. Можно считать, что у них развита асертивность.

Обратимся к результатам диагностики подростков с НПР г. Кириши. Уровень притязаний подростков – семиклассников находится на среднем уровне, за исключением 4 человек, имеющих уровень выше среднего. Однако ниже среднего имеют 40 % учащихся (6 чел.) Эти данные говорят о том, что подростки с НПР не ставят для себя более сложные цели и равнодушны к своим результатам, так как выполняемые задания им не интересны. Задачи им ставят учителя. Однако к концу года уровень притязаний подростков повысился, что свидетельствует о том, что к 8 классу подростки начинают интересоваться своими результатами, их качеством. Они стремятся к успехам и показывают все, на что способны. Для достижения целей некоторые из них интересуются границами своих возможностей. Об этом свидетельствуют беседы с их учителями: («Ребята в этой четверти стали заниматься лучше, любят отвечать у доски, задают много вопросов» – И.Н.Р.). Наша работа с ними вызвала особый интерес. Они хотели как можно быстрее узнать результаты исследо-

вания. Эти данные свидетельствуют о когнитивном компоненте асертивности ее связи с уровнями притязаний и достижений.

Рассмотрим, как у испытуемых лица проявляется мотивация достижений. Учащиеся 8 класса имеют высокий и выше среднего уровни мотивации достижения. Эти подростки желали иметь хорошие результаты в учебной деятельности. Они стали овладевать основами профессии – в вокале и хореографии.

Таким образом, притязания и достижения как проявления асертивности имеют отличия у подростков, живущих в интернате, дома, обучающиеся в классах коррекции или в лицее.

Остановимся на типах асертивности подростков: лидирующем, стабильном, амбивалентном, динамичном. Поясним каждый тип и рассмотрим двухфакторную модель. Первый тип асертивности мы назвали лидирующим.

Факторный анализ выявил двухфакторную модель:

F1

V3	самоутверждающее поведение	0,83
V7	общий показатель асертивности	0,82
V2	мотивация достижений	0,76

F2

V5	асертивность	0,82
V4	уровень притязаний	0,63
V6	сила воли	0,61

Первый фактор (F1) отражает значение самоутверждения и мотивации достижений в общей структуре асертивности. Можно считать, что асертивное поведение подростков данного типа в значительной степени определяется их стремлением к самоутверждению и мотивацией достижений.

Второй фактор (F2) свидетельствует о том, что асертивность подростков данного типа во многом определяется их силой воли и притязаниями.

Такой тип асертивности наблюдался у подростков, имеющих интересы, запросы, повышенные притязания, умеющих выстраивать образовательную траекторию, отвечающую их интересам. Эти подростки социально ответственные, они лидеры, участвуют во всех образовательных проектах.

Другие подростки противоречивые, говорят одно, а делают совершенно другое, утверждают любой ценой. Корреляционная структура связей показателей данного типа подростков отражает важную роль уверенности в себе и асертивности в их поведении.

В ходе факторного анализа была выявлена двухфакторная модель:

F1

V7	общий показатель ассертивности	-0,91
V5	ассертивность	-0,78
V1	уверенность в себе	-0,74

F2

V2	мотивация достижений	-0,73
V4	уровень притязаний	0,65

Фактор F1 отражает негативное влияние на общую ассертивность подростков в их гипертрофированной уверенности и стремлении к ассертивности.

Второй фактор F2 – выявил у подростков слабость мотивации достижений при высоком уровне притязаний.

Тип ассертивности, при котором такие ее компоненты, как уверенность в себе, притязания, самоутверждение, сила воли и ассертивность не согласуются с мотивацией достижений, что приводит ко многим ошибкам в поведении со сверстниками и педагогами, мы называем **амбивалентным**.

В ходе анализа экспериментальных данных выявились подростки, у которых уверенность в себе, самоутверждающее поведение высокие, ассертивность в целом выше среднего, но мотивация достижений, уровень притязаний и сила воли слабые.

Как показывает структура корреляционных связей, ассертивное поведение характеризуется значительной полнотой связей. При этом наибольшими количественными весами отличаются показатели силы воли и мотивации достижений, что может свидетельствовать о значительной роли данных компонентов в общей ассертивности подростков данного типа.

Это подтверждает и двухфакторная модель:

F1

V7	общий показатель ассертивность	0,99
V4	мотивация достижений	0,74
V5	сила воли	0,73

F2

V3	самоутверждающее поведение	-0,73
V1	уверенность в себе	-0,61

Фактор F1 показывает взаимосвязь общего показателя ассертивности данных подростков и мотивационных и волевых качеств их личности.

Второй фактор F2 – отражает негативное влияние гипертрофированного стремления к самоутверждению и уверенности в себе.

Тип ассертивности, при котором поведение подростков является нестабильным, зависимым от поведения окружающих, мы определили как **динамичный** (подвижный). Такие ребята копируют модель поведения других. Если они попадают в среду лидеров, имеющих высокие уровни притязаний, мотивации достижений, силы воли, то многого могут достигнуть, и наоборот. Это подростки внушаемые, ведомые, делающие все, как все.

Еще у одной группы подростков при высоком уровне притязаний и самоутверждении в сочетании с адекватной уверенностью в себе выявилась низкая уверенность в себе, сила воли, мотивация достижений и ассертивность.

Корреляционный анализ выявил обратную связь показателей мотивации достижений и самоутверждающего поведения у подростков данного типа, которая проявляется с наибольшим количественным весом. При этом уверенность в себе, сила воли и мотивация достижений с высокими коэффициентами оказываются связаны с общим показателем их ассертивности.

Двухфакторная модель отражает следующее:

F1

V7	общий показатель ассертивности	0,97
V2	мотивация достижений	-0,76

F2

V5	ассертивность	-0,91
V3	самоутверждающее поведение	-0,71

Фактор F1 показывает негативное влияние низкой мотивации достижений на ассертивное поведение данных подростков.

Второй фактор – F2 – отражает негативное влияние дефицита ассертивности и гипертрофированного стремления к самоутверждению на общую модель ассертивности подростков этого типа.

Такой тип мы назвали **стабильным**. Он проявился у пассивных подростков, инертных, с ригидным поведением и мышлением. Выделенные типы свидетельствуют о векторе формирования ассертивности подростков. Возможно, типы ассертивности личности могут быть и другие. В зависимости от особенностей сфер самоутверждения, мотивов и потребностей они могут значительно варьироваться.

Поскольку одной из задач исследования было доказательство субъект-субъектной сущности ассертивности, необходимо остановиться на диагностике педагогов, работающих с подростками и выступающих субъектами в преподавании. Педагоги были обследованы аналогичными диагностическими методиками. Рассмотрим их результаты.

Особенности ассертивности педагогов

В результате исследования у педагогов различных учебных заведений сравнение средних значений показателей по t-критерию Стьюдента не выявило значимых статистических различий степени уверенности в себе.

Педагоги Киришской средней школы имеют высокий уровень уверенности в себе 7 человек (28 %), в лицее таких педагогов 8 человек (32 %), а в школе-интернате – 5 человек (20 %). Уровень выше среднего обнаружен у 13 педагогов (52 %) Киришской средней школы, у 11 педагогов (44 %) из лицея, у 5 педагогов (20 %) из школы-интерната. Средний уровень уверенности в себе имеют 4 педагога (16 %), у педагогов лицея – 5 человек (20 %), у педагогов школы-интерната – 11 человек (44 %). Ниже среднего уровень имеет 1 педагог (4 %) из Киришской школы и 4 педагога (16 %) школы-интерната, в лицее педагогов с таким уровнем уверенности в себе нет. Низкий уровень обнаружен у одного педагога (4 %) из лицея, у других педагогов его не обнаружено. В общем, более половины педагогов Киришской школы и лицея имели высокий и выше среднего уровни уверенности в себе, менее половины имели такие уровни педагоги школы – интерната.

Большее третьей части учителей имеет средний уровень притязаний – 28 человек (7,3 %). Отметим, что, несмотря на экспериментальный режим в школе и изучаемую проблему социализации школьников, учителя коррекционных классов школы г. Кириши не получают удовлетворения от своей деятельности, ко многому не стремятся.

В нашем контексте не менее важны мотивы успеха (мотивация достижений) учителей. Мотивация достижений является потребностью личности добиться признания на любом этапе психического развития. От степени развития мотивации успеха зависит желание ставить новые цели, стремиться к преодолению трудностей, чтобы быть успешным. Имея такой мотив, личность может стремиться к еще большему, утверждаясь в своих способностях и ставя еще более сложные задачи, то есть становится ассертивной. Эти данные показывают, что из 75 испытуемых 53 (70,6 %) имеют высокий или выше среднего уровни мотивации достижений. Это вполне естественно, если иметь в виду смысл педагогической деятельности, без достижения успехов ею нельзя заниматься. Но все же эти данные мало говорят о возрастной и гендерной детерминации ассертивности педагогов, работающих с подростками.

Теперь покажем особенности силы воли педагогов. Это сделано нами для того, чтобы показать сходство проявлений ассертивности подростков и педагогов, а также субъект-субъектный характер этого интегративного свойства личности.

Как оказалось, большой силой воли педагоги в коррекционных классах не обладают. Сила воли у половины (60 %) на среднем уровне, а у двоих (8 %) она низкая.

Рассмотрим ассертивность педагогов. Учителя Киришской школы имеют высокий уровень уверенности в себе: 8 человек (32 %), в лицее таких педагогов 7 человек (28 %), а в школе-интернате – 5 человек (20 %). Уровень выше среднего обнаружен у 11 педагогов (44 %) Киришской школы, у 13 педагогов (52 %) из лицея, и у 5 педагогов (20 %) из школы-интерната. Средний уровень показали педагоги Киришской школы 4 человека (16 %), у педагогов лицея – 5 человек (20 %), педагогов школы-интерната – 11 человек (44 %). Ниже среднего имеет 1 педагог (4 %) Киришской школы и 4 педагога (16 %) школы-интерната. В лицее таких педагогов не было. Низкий уровень имел 1 педагог (4 %) школы-интерната. В общем более половины педагогов Киришской школы и лицея имели высокий и выше среднего уровни ассертивности. Такие уровни имело менее половины обследованных из школы-интерната.

Ассертивность педагогов оказалась похожей на ассертивность некоторых групп учащихся. Так, уровень самоутверждения педагогов следующий: высокий (5,4 % – 4 человека); выше среднего (42,6 % – 32 человека); средний уровень (50,6 % – 38 человек); ниже среднего (1,4 % – 1 человек). Эти данные наводят на мысль о том, что педагоги в основном стремятся доминировать, что свидетельствует о квазиассертивности, так как они могут добиваться успехов любой ценой.

В результате проведенного исследования удалось установить структуру ассертивности, которая представляет собой интегративное свойство в трех сферах психики – когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой. В каждой выявились различия ассертивности подростков, живущих в благополучных семьях и проживающих дома, школе-интернате (в условиях частичной социальной депривации). Ассертивность подростка зависит и от условий обучения. При неоднородном и неравномерном психическом развитии компоненты ассертивности не сбалансированы: уверенность в себе низкая, но неадекватно высокие притязания, низкий уровень мотивации успеха, но высокий – самоутверждающего поведения (в сравнении с мотивацией достижения). Ассертивность имеет субъект-субъектную сущность: находясь в общем психологическом пространстве, учитель и подростки, взаимодействуя друг с другом, оказывают взаимовлияние. У ассертивного учителя ученики, подражая ему и выполняя задания на исследование каких-либо закономерностей, становятся ассертивными.

Для развития ассертивности подростков психологу совместно с родителями и учителями необходимо составить карты социального развития, где следует указать на проблемные области во взаимодействии, проявлении воли и самоутверждении, что требует коррекции совместными усилиями. Чаще всего подростки могут утвердяться любой ценой, порой агрессивно, не считаясь с другими людьми. Им следует знать свои права и обязанности. Это предостережет их от противоправного поведения и научит правильно отстаивать свои права.

Список литературы

1. Альберти Р. Самоутверждающее поведение. – СПб.: Питер, 1998.
2. Ауэрбах А., Корсини Р., Ребер А. Большой толковый психологический словарь. – М., 2003.
3. Бишоп С. Тренинг ассертивности. – СПб.: Питер, 2001.
4. Брушлинский А.В. Проблемы психология субъекта. – М.: Изд-во ИП РАН, 1994.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1962.
6. Добротворский И. Технология успеха: Все, что нужно знать о достижении успеха. – М., 1995.
7. Казанская В.Г. Подросток: социальная адаптация. Психологам, педагогам, родителям. – СПб.: Питер, 2011.
8. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Современный психологический словарь. – СПб., 2005.
9. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. – М.: Знание, 1978.
10. Шпалинский В.В. Психология менеджмента. – М., 2001.

Акмеологический подход к развитию информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов в процессе творческой самостоятельной работы

В статье рассматривается проблема формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего педагога. На основе анализа затруднений студентов при овладении профессиональными умениями разработана стратегия развития информационно-коммуникационной компетентности будущего педагога, намечены пути совершенствования организации творческой самостоятельной работы студентов, выделены факторы акмеологической среды творческой самостоятельной работы студентов.

This article considers the problem of the formation of the informational-communicational competence of the future teacher. Based on the analysis of the students' difficulties at the mastering professional skills the strategy of the development of the informational-communicational competence of the future teacher was developed. Also were planned the ways of the improvement the organization of the students' creative independent work and were allocated the acmeological environmental factors of the students' creative independent work.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, творческая самостоятельная работа студентов, информационно-коммуникационная компетентность (ИКТ-компетентность).

Key words: educational professional competence, students' creative independent work, informational - communicational competence (ICT-competence).

Значительные изменения как в российском образовании, так и во всем мире происходят в связи с интенсивной информатизацией всех его сфер, которая представляет принципиально новые возможности для повышения эффективности профессиональной деятельности на любой ступени образования.

В этих условиях становится более очевидной значимость профессиональной и информационно-коммуникационной компетентности современного педагога, деятельность которого сейчас все более связывается с использованием новых информационных технологий. Однако, профессиональная подготовка и переподготовка педагогов в области информационных технологий, проводимые за последние годы в рамках парадигмы «традиционного» обучения, основанного на усвоении готовых знаний, умений и навыков работы, все еще далеки от желаемого результата. Исследования показали, что основными причинами такого положения дел являются: низкая мотивация к использованию новых информационных технологий в своей про-

фессиональной деятельности; недостаточное оснащение школ компьютерной техникой, стандартный подход к составлению вузовских программ по информатике, недостаточность программ по использованию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении; отсутствие при обучении учета акмеологической среды, личностных и профессиональных особенностей обучаемых.

Реализация задачи обеспечения высокого уровня информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов затруднена из-за целого ряда объективных и субъективных противоречий и проблем, главными из которых являются:

- противоречие между ролью акмеологической среды как фактора развития информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов и недостаточным учетом этого фактора при организации профессионально-ориентированной творческой самостоятельной работы студентов в процессе их подготовки, переподготовки и повышения квалификации;
- противоречие между современными требованиями к подготовке учителя в области современных информационно-коммуникационных технологий и реальным уровнем его подготовки;
- отсутствие в высших профессиональных образовательных учреждениях технологий непрерывного развития студентов в области информационных и коммуникационных технологий не позволяет им творчески совершенствоваться в учебной и профессиональной деятельности;
- сложившаяся система профессиональной подготовки специалистов всех уровней пока не получила широкого распространения система формирования информационно-коммуникационной компетентности с использованием новых информационных технологий.

Решение этих проблем и противоречий является неотъемлемой частью и главной практической задачей акмеологической науки: обеспечение профессионального развития творческой личности и достижения вершин профессионального мастерства.

Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения предусматривают изменения в системе высшего профессионального образования и определяют перечень компетенций, которыми необходимо овладеть выпускнику вуза. В данных стандартах не всегда в полной мере учитывается значимость творческого процесса самообразования, самосовершенствования на протяжении учебной и профессиональной деятельности, которые составляют основу акмеологической компетентности.

Таким образом, для решения задач современного высшего профессионального образования необходим поиск условий, обеспечивающих развитие информационно-коммуникационной компетент-

ности будущих педагогов, одним из которых является процесс творческой самостоятельной работы студентов.

Под развитием информационно-коммуникационной компетентности в процессе творческой самостоятельной работы мы понимаем интегральную способность личности, обеспечивающую необходимый для каждого студента уровень эффективности использования информационно-коммуникационных технологий для самостоятельного решения педагогических задач. Такое понимание информационно-коммуникационной компетентности включает в себя не только владение определенной системой знаний, умений и навыков в информатике и использования ИКТ в обучении, но и развивает информационно-технологические навыки решения профессиональных задач с использованием новых информационных технологий, формирует три основные подструктуры личности: мотивацию, интеллектуальные способности и опыт [2].

Исследования, проведенные Н.В. Кузьминой и В.Н. Софьиной показали, что профессиональная компетентность имеет сложную структуру, содержащую определенные компоненты, среди которых выделяются: дифференциально-психологическая; социально-психологическая; аутопсихологическая; акмеологическая; управленческая; специальная и информационно-технологическая компетентность (ИТ-компетентность) [3].

На основе выделенных структурных компонентов профессиональной компетентности могут формироваться любые модели компетентности специалистов, в том числе и педагогов.

По-нашему мнению, говоря о структуре профессиональной компетентности педагога (учителя), следует уточнить используемую терминологию в отношении термина *ИТ-компетентность*. Мы считаем более целесообразным и точным вместо термина *ИТ-компетентность (информационно-технологическая компетентность)* использовать термин *ИКТ-компетентность (информационно-коммуникационная компетентность)* в связи с тем, что рассматриваем *ИТ-компетентность* как один из видов *ИКТ-компетентности*.

Под ИКТ-компетентностью педагога обычно понимают способность к выполнению педагогической деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий (то есть решение любых видов педагогических задач, предполагающих использование компьютера во всех видах деятельности педагога – в процессе обучения, в управленческой деятельности, в области самообразования и др.).

Чаще всего исследователи выделяют два вида ИКТ-компетентности: базовую и предметно-ориентированную (профессиональную, специальную). Под *базовой ИКТ-компетентностью*

учителя мы понимаем способность учителя использовать общие знания о компьютере и умения в области компьютерных технологий (чаще всего востребованные при использовании прикладных программ общего назначения в качестве инструмента деятельности педагога). Этот уровень ИКТ-компетентности является необходимым, но явно недостаточным для решения всех видов педагогических задач. Учитель должен еще обладать дидактическими и методическими знаниями и умениями в области проектирования и организации образовательного процесса с использованием ИКТ, то есть владеть специальной ИКТ-компетентностью.

Специальную ИКТ-компетентность учителя-предметника мы понимаем как готовность педагога к обеспечению *процесса изучения учащимися любого учебного предмета с использованием ИКТ* [1]. Очевидно, что для организации процесса обучения с использованием ИКТ у учителя должны быть сформированы оба уровня компетентности – как базовый, так и специальный.

Базовая информационно-коммуникационная компетентность педагога сегодня является наиболее разработанной – здесь у авторов нет существенных противоречий. Что касается специальной ИКТ-компетентности учителя-предметника, то она нуждается в более основательной проработке, особенно в той части, которая касается структуры и критериев выделения компонентов этой структуры.

В ходе проведенного нами исследования мы пришли к выводу, что структуру специальной ИКТ-компетентности учителя-предметника целесообразно *определять на основе анализа его деятельности при использовании ИКТ в образовательном процессе, и в той последовательности, в которой эта деятельность осуществляется, – от осознания необходимости использовать компьютер на конкретном этапе обучения до непосредственного проведения занятия в аудитории, анализа и корректировки результатов.*

В соответствии с этапами деятельности, которую педагог должен выполнять в процессе использования ИКТ при изучении предмета, мы в составе специальной ИКТ-компетентности учителя-предметника выделяем *три структурных компонента (вида) компетентностей:*

1. Предметная ИКТ-компетентность
2. Методическая ИКТ-компетентность
3. Информационно-технологическая ИКТ-компетентность

Каждая из названных специальных компетентностей формируется в соответствующих учебных курсах (информатики, конкретного предмета и методики его преподавания) а также в курсах, цель которых состоит в формировании и развитии *специальной ИКТ-компетентности*. Но, как показывает анализ нашей практики,

названные выше учебные курсы не справляются в полной мере с задачей формирования у студентов *специальной ИКТ-компетентности*; необходима большая целенаправленная самостоятельная работа студентов по формированию интеграционных умений в области информатики, конкретного предмета и методики его преподавания в школе, использования ИКТ в обучении школьников.

В ходе нашего исследования нами были выделены и проанализированы затруднения студентов, которые они испытывают при изучении названных курсов: недостаточность, а иногда и отсутствие субъектного опыта изучения материала с помощью цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), недостаточность знаний о достоинствах и недостатках использования компьютера в обучении, достаточно смутные представления о целесообразности и роли компьютерных средств в учебной познавательной деятельности школьников, низкий уровень компетентности в области проектирования и организации образовательного процесса с использованием ЦОР, в области самостоятельного проектирования ЦОР, а также недостаточный уровень мотивации. Выделенные затруднения свидетельствуют о недостаточном уровне как отдельных компонентов (предметной, методической, информационно-технологической) ИКТ-компетентности, так и специальной информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов в целом.

На основе анализа выделенных затруднений мы пришли к выводу о необходимости разработки соответствующей стратегии творческой самостоятельной работы студентов.

Основными чертами разработанной нами стратегии являются:

1. конкретизация целей деятельности студентов на каждом этапе и разработка схемы взаимодействия целей, обеспечивающей достижение главной цели;

2. разработка общего подхода к системе заданий, моделирующую творческую деятельность студентов и обеспечивающих развитие профессиональной компетентности;

3. объединение заданий в систему на основе учебного, научного и профессионального единства;

4. формулирование основных требований к системе заданий, выполняющих развивающую и обучающую функции и способствующих преодолению студентами трудностей при овладении профессиональными умениями;

5. выбор определенных форм организации работы студентов (оптимальные сочетания коллективных и индивидуальных способов решения профессиональных задач, создающих условия для формирования организаторских и коммуникативных умений, положительных мотивов деятельности и развития профессиональной компетентности).

Данная стратегия была реализована при организации деятельности студентов в процессе творческой самостоятельной работы по следующим этапам: Этап 1 «Использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) при изучении математики» (I–II курсы), Этап 2 «Использование цифровых образовательных ресурсов в организации процесса обучения математике» (III–IV курсы) и Этап 3 «Проектирование и разработка электронного дидактического материала по математике» (IV–V курсы).

Цель этапа 1 состоит в создании субъектного опыта изучения математики с использованием ЦОР, необходимого для формирования ИТ-компетентности будущего учителя, развитие его рефлексивных и коммуникативных умений. На данном этапе использование ИКТ выполняет мотивирующую функцию: помогает студентам убедиться на собственном опыте в эффективности применения ЦОР. При этом создаются условия для формирования комплекса компетентностей (ИТ-компетентности, специальной, аутопсихологической, акмеологической).

Цель этапа 2 состоит в формировании и развитии компетентности будущего учителя в области проектирования и организации образовательного процесса с использованием ЦОР. Осваивая материал этого модуля, студенты овладевают необходимыми умениями, связанными с использованием ЦОР в обучении школьников.

Цель этапа 3 состоит в формировании системы знаний, направленных на осознание места электронного дидактического материала (ЭДМ) в системе ЦОР по математике, и умений в области проектирования ЭДМ.

Цели каждого из вышеназванных этапов реализовывались через специальную систему заданий, при разработке которой мы ориентировались на следующие *объективные факторы*:

- сосредоточение на одной предметной области (в частности, на изучении и обучении математике);
- выстраивание системы этапов творческой самостоятельной работы студентов;
- развитие предметной, методической и информационно-технологической ИКТ-компетентности студентов;
- построение процесса обучения на основе диалога;
- целенаправленное развитие рефлексивных умений студентов;
- учет формирования и развития системы компонентов профессиональной компетентности.

В результате исследования выделены факторы акмеологической среды творческой самостоятельной работы студентов, способствующие развитию профессиональной и информационно-технологической компетентности:

Объективные факторы: системное обеспечение качества подготовки будущих педагогов; ранняя профессиональная направленность организации творческой самостоятельной работы студентов; использование инновационных технологий; создание условий, обеспечивающих развитие информационно-технологической и профессиональной компетентности студентов;

Субъективно-объективные факторы: организация работы студентов в сотрудничестве с командой преподавателей (ведущих различные дисциплины: математику, методику преподавания математики, информатику, ИКТ в обучении); организация групповой деятельности студентов, способствующая развитию социальных мотивов деятельности и коммуникативной компетентности; разработка единых требований к качеству подготовки будущего педагога; учет образа результата подготовки будущего педагога; разработка единых для вуза и школы моделей компетенций будущего педагога.

Субъективные факторы: аналитический стиль мышления, творческие способности; гибкость и оперативность мышления; системность и развитость профессиональных компетенций; развитость системы профессионально важных качеств; инновационная направленность и открытость опыту, любознательность; широта кругозора; организаторские способности; умение формировать команду сотрудников; работа в команде сотрудников; ориентация на качество и результат; сознательность, ответственность; доброжелательность, лояльность, толерантность; направленность личности на дело и общение; выраженная мотивация достижения, познавательные и социальные мотивы; стремление к углублению и расширению развития профессиональных компетенций [2].

Список литературы

1. Витухновская А.А., Марченко Т.С. Структура специальной ИКТ-компетентности учителя-предметника // Герценовские чтения. Начальное образование. – Т. 1. Начальное образование современной России. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2010. – С. 282–288.
2. Коробов С.А. Акмеологическая среда творческой самостоятельной работы студентов как средство развития информационно-технологической компетентности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2011. – 24 с.
3. Софьина В.Н. Психолого-акмеологические основы формирования профессиональной компетентности специалистов в системе учебно-научно-производственной интеграции: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – СПб., 2007. – 47 с.

Структура коммуникативных способностей студентов инженерных специальностей

Представлена структура коммуникативных способностей студентов инженерных специальностей, полученная на основе факторного анализа. Выявлены структурные компоненты: социально-перцептивный, интерактивный, мотивационно-личностный, организационно-деятельностный.

Based on factor analysis the structure of communication skills acquired by engineering students is presented. Structure components have been identified: social-perceptive, interactive, motivation-personal, organizational-functional.

Ключевые слова: коммуникативные способности, структура способностей, факторный анализ.

Key words: communication skills, skills structure, factor analysis.

В настоящее время возросли требования к таким социально значимым личностным качествам специалистов, как коммуникативная мобильность, стремление к успеху, готовность к творческой деятельности, ответственность, самостоятельность, способность решать задачи в нестандартных условиях, реагировать на изменения рыночной конъюнктуры. Выпускник вуза в современных условиях должен быть не только высококлассным профессионалом, но и обладать развитыми творческими, мыслительными, коммуникативными и другими способностями, иначе он не сможет стать полноценным членом трудового коллектива, самостоятельной личностью, принимающей ответственные решения.

Стремление грамотно раскрыть способности личности, определить пути их развития приводит к необходимости рассмотрения структуры способностей. Практически каждый исследователь отмечает неповторимость структуры способностей каждого отдельного человека. Это обусловлено как его природным отличием от других индивидов, так и индивидуальными путями его развития. В этой связи С.Л. Рубинштейн писал, что «в результате индивидуального жизненного пути, который проходит каждый человек, у него формируется – на основе его задатков – его индивидуально своеобразный склад способностей» [10].

Коммуникативные способности структурно представляют собой сложную иерархическую систему, которая, с одной стороны, гармонично включена в общую структуру способностей человека, с другой стороны, выступает как часть структуры личности, что позволяет

рассматривать коммуникативные способности как «сквозную» характеристику, пронизывающую всю структуру личности [11].

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что существует несколько способов построения структуры коммуникативных способностей в зависимости от первоэлемента, который является ее основой. Таким образом, можно выделить структуры коммуникативных способностей в основе, которых лежат:

- коммуникативные знания, умения и навыки;
- личностные особенности;
- индивидуальные свойства личности;

Структуры коммуникативных способностей, в основе которых лежат коммуникативные знания, умения и навыки, предложены такими авторами, как Г.М. Андреева, А.В. Батаршев, Ю.В. Касаткина, Н.В. Ключев, Ю.С. Кочкаров, Л.Я. Лозован и др.

Общепризнанной можно считать структуру, предложенную Г.М. Андреевой. Согласно позиции автора, структура коммуникативных способностей состоит из трех блоков коммуникативных знаний (коммуникативного, интерактивного и перцептивного) и опирается на выделенные автором блоки общения.

Коммуникативный блок предполагает наличие знаний, касающихся вербального и невербального общения. В коммуникативном процессе происходит не простое движение информации, но как минимум активный обмен ею.

Интерактивный блок включает навыки и умения активного воздействия и взаимодействия. Если коммуникативный процесс рождается на основе некоторой совместной деятельности, то обмен знаниями и идеями по поводу этой деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных попытках развить далее деятельность, организовать ее.

Перцептивный блок – умение активного восприятия. В самом общем плане можно сказать, что восприятие другого человека означает восприятие его внешних признаков, соотнесение их с личностными характеристиками воспринимаемого индивида и интерпретацию на этой основе его поступков [1].

В структуре коммуникативных способностей А.А. Кидрон выделил три взаимоотражающих уровня – личностный, поведенческий и познавательно-оценочный.

Личностный уровень представляет собой многоуровневую структуру и включает в себя:

1. Социальные и социально-психологические предпосылки к общению (коммуникативные средства, схемы ориентации взаимодействия, внешность, социальный статус и др.);

2. Низший уровень проявления коммуникативных способностей – навыки общения;
3. Средний уровень – умение общаться;
4. Высший уровень – форма интеракционного общения и функциональная направленность поведения.

В содержание поведенческого уровня входят:

1. Показатели, характеризующие способности регулировать плоскости общения (изменять направленность коммуникативного поведения, выбирать подходящую коммуникативную дистанцию, регулировать меру вовлеченности);
2. Показатели, характеризующие способность изменять ролевые позиции;
3. Показатели, характеризующие толерантность к асимметрии в межличностных отношениях [7].

К достоинствам данной модели можно отнести конкретизацию показателей коммуникативных способностей, которые позволяют определить особенности их проявления в конкретных ситуациях. В ней акцент сделан не просто на знаниях, а на их постепенном преобразовании в умения, а затем в навыки устанавливать социальные контакты с другими людьми, входить в различные роли, приходить к взаимопониманию в разных условиях интеракции и на уровнях обмена информацией, а также достигать преследуемые коммуникативные цели. Именно навык, по мнению А.А. Кидрона, является показателем коммуникативных способностей человека.

Л.Я. Лозован, изучая коммуникативные способности младших школьников, выделила следующие компоненты:

1. Когнитивный: знание норм и правил общения, наличие представлений о человеке как субъекте коммуникации;
2. Деятельностный: умение использовать приобретенные ранее коммуникативные знания, умения и навыки в новых ситуациях общения; самостоятельно конструировать социально одобряемые формы общения; стремление регулировать свои эмоциональные проявления; проявлять инициативу в общении со взрослыми и сверстниками; конструктивно действовать в конфликтных ситуациях; использовать вербальные и невербальные средства коммуникации в различных ситуациях общения;
3. Мотивационно-потребностный: наличие социально одобряемых мотивов общения, потребности в общении;
4. Оценочный: умение адекватно оценивать свои качества личности и поступки в процессе общения; умение адекватно воспринимать и оценивать поступки и качества личности партнера по общению [8].

Л.Я. Лозован разработала достаточно целостное представление о структуре коммуникативных способностей, дав подробную ха-

рактику каждого из включенных в нее компонентов, однако она представляется нам сложно применимой на практике по причине трудностей, возникающих при оценке выделенных компонентов и слабо разработанного критериального аппарата

Рассмотрев способ построения структур коммуникативных способностей, основа которых – коммуникативные знания, умения, навыки, обратимся к анализу структур коммуникативных способностей, где в основе лежат личностные особенности. Такую структуру коммуникативных способностей мы находим у Ж.М. Глозман, В.Л. Марищук, А.Ц. Пуни, Р.А. Максимовой и др.

Рассматривая личностные особенности, Ж.М. Глозман делает акцент на индивидуальной особенности их выражения. В качестве структурных компонентов коммуникативных способностей автор выделяет мотивацию к коммуникативной деятельности, самооценку и тревожность личности в коммуникативной деятельности. Особенность данных компонентов заключается в том, что они всегда присутствуют у личности, индивидуально выражены и могут выступать как барьеры и как стимулы в коммуникативной деятельности [2].

При построении структуры коммуникативных способностей Л.В. Марищук и А.Ц. Пуни опирались на принятую многими авторами функционально-динамическую структуру личности К.К. Платонова. В качестве основы для построения структуры личности К.К. Платонов использовал направленность личности, которая включает мировоззрение, убеждения, идеалы, интересы, мотивы, отношение к обязанностям. Направленность структуры коммуникативных способностей, по мнению автора, определяет особенность коммуникативного опыта личности. Следуя логике предложенных структурных компонентов личности К.К. Платонова, последние располагаются в такой последовательности: направленность личности (мировоззрение, убеждения, идеалы) – опыт (привычки поведения в коммуникативной деятельности, коммуникативные знания, умения, навыки, а также знания способов их переноса в другие условия) – психические процессы (ощущения, восприятия, представления, внимание, память) – биологические черты (возрастные, половые особенности) [9].

В основе структуры коммуникативных способностей, выделенной Н. И. Карасевой, лежит широко распространенная модель, согласно которой в коммуникативной деятельности присутствуют два компонента: внутренняя среда деятельности, которая используется при ориентировке в коммуникативных ситуациях, то есть «социоперцептивная составляющая»; и исполнительная часть коммуникативного действия, то есть «операциональная составляющая». Социоперцептивный компонент коммуникативных способностей рассматривается автором «как совокупность индивидуально-

психологических особенностей личности, необходимых для успешного восприятия, понимания и оценки другого человека». Успешность индивида определяется конкретными действиями индивидов, и поэтому, операциональными показателями коммуникативных способностей является отдельный поведенческий акт с точки зрения его положительного либо отрицательного воздействия на общий ход коммуникативного взаимодействия.

В структуру коммуникативного потенциала личности Р.А. Максимова включает следующие индивидуальные особенности: уровень потребности в общении, его локализованность, а также интенсивность; коммуникативную активность и инициативность; наличие установки на общение с другими людьми; особенности эмоционального отклика на партнера, собственное самочувствие человека в ситуации общения, степень удовлетворенности общением [6].

Интерес представляют и структуры, в основе которых лежат индивидуальные свойства человека.

Выявляя структуру коммуникативных способностей, Э.А. Голубева исходит из того, что в их основе лежат психофизиологически обусловленные задатки, соотношения полушарной симметрии асимметрии, правополушарность-левополушарность, первосигнальные функции, безусловно-рефлекторные составляющие, имеющие значительную генетическую обусловленность. Она считает, что в качестве индивидуальных характеристик, влияющих на успешность коммуникативной деятельности, могут выступать темп деятельности, динамика решения задач, качество и используемые коммуникативные средства (языковые и неязыковые), тип стратегии деятельности, общительность. В структуре коммуникативных способностей она предлагает рассматривать три уровня:

На первом выделяются следующие структурные компоненты:

- чувствительность;
- отзывчивость;
- умение оценивать эмоциональное состояние другого человека;
- коммуникабельность

На втором – физиологические факторы:

- реактивность;
- доминирование правополушарных первосигнальных функций.

И третий параметр – вербальность-невербальность.

Эти феномены подкрепляются состоянием познавательных процессов (внимание, память, мышление) и коммуникативными знаниями, умениями, навыками, которые в совокупности проявляются в индивидуально выраженной коммуникативной деятельности, т. е. видение структуры связано с индивидуальной степенью выраженности коммуникативных способностей, при помощи которых объясняется индивидуальный стиль коммуникативной деятельности.

По мнению М.К. Кабардова, в структуру коммуникативных способностей входят интерактивные и гностические компоненты. Интерактивные компоненты включают восприятие, понимание и оценку других людей и самих себя, групп; умение «подавать себя», ориентироваться на собеседника. Гностические компоненты включают то, что связано с сознанием, систематизацией и переносом информации, а также познавательные умения, связанные с особенностями внимания, мышления и памяти, восприятия и адекватного понимания различного рода знаковых систем: вербальной и невербальной, пара- и экстралингвистической (интонации, паузы); умения понимать контекст и подтекст; умения передавать знаковые системы в целях решения определенных коммуникативных задач [4].

Как видно из всех вышепредставленных структур коммуникативных способностей, отведение ведущей, главенствующей роли одним из составляющих и недооценка других приводит к недостаточно корректным представлениям о содержании коммуникативных способностей личности, способах измерения уровня развития, путях и методах их формирования.

В работах психологов и педагогов последнего десятилетия наблюдается тенденция к более комплексному рассмотрению структуры коммуникативных способностей.

Вслед за П.М. Мельниковой И.Н. Воробьева считает, что в структуре коммуникативных способностей можно выделить три основных блока:

1. Личностный блок. В его состав авторами были включены следующие компоненты: потребность в общении, общительность, доверие к людям, доброжелательность, самообладание, интеллектуальные качества, эмоциональность, способность получать удовольствие от общения.

2. Социально-перцептивный блок, в состав которого были включены следующие компоненты: умение точно воспринимать себя, партнера, ситуацию общения в целом, умение слушать других, эмпатия, наблюдательность.

3. Операционально-технический блок (или «поведенческий»). Данный блок составляют коммуникативный репертуар личности, различные навыки и умения в области общения.

В своем диссертационном исследовании «Формирование иноязычной коммуникативной культуры студентов педагогического колледжа в процессе профессиональной подготовки» О.В. Гаврилова представила модель коммуникативной сферы, в которую входили три компонента: мотивационно-ценностный, содержательный, функциональный или процессуально-деятельностный.

4. Мотивационно-ценностный компонент составляют основные побудители коммуникативной деятельности и эмпатические способности. Группа коммуникативных качеств, таких как открытость, скрытность, эмоциональная устойчивость, эмоциональная неустойчивость, грубость, молчаливость, наивность и тактичность, входит в содержательный компонент.

5. Последний компонент – функциональный, формирует способы поведения личности во внешней среде [3].

Проанализировав существующие структуры коммуникативных способностей, Е.А. Грибенко выделила следующие компоненты исследуемого феномена:

1. Когнитивный компонент включает в себя коммуникативные знания, умения, навыки, реализуемые в коммуникативной деятельности.

2. Мотивационный компонент коммуникативных способностей представляет собой систему побудителей, включающих в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, нормы, ценности и т. д.

3. Самооценочный компонент включает в себя оценку человеком себя как субъекта коммуникативной деятельности, т. е. самооценку, под которой понимается обобщенный результат познания себя и эмоциональное отношение к себе, это аффективная часть образа Я, которая тесно связана с проблемой самосознания, с представлением о своем социально-коммуникативном ранге в коммуникативной деятельности.

4. Эмоциональный компонент – это определенное эмоциональное состояние участника коммуникативной деятельности, а именно: его состояние тревожности. Данный компонент отражает склонность человека к переживанию тревоги, которая представляет собой эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределенной опасности и проявляющееся в виде ожидания неблагоприятного развития событий.

5. Коммуникативно-деятельностный компонент характеризует человека как субъекта коммуникативной деятельности, в которой проявляются личностные особенности человека, при этом обязательным является дифференцированный анализ этой деятельности в течение длительного периода [5].

Одним из главных достоинств представленной структуры коммуникативных способностей является включение не только коммуникативных знаний, умений и навыков, но и учет индивидуальных особенностей личности, его потребностно-мотивационной, эмоциональной сфер и их воздействие на коммуникативные способности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил рассмотреть и определить особенности структуры коммуникативных способностей. Однако важно отметить, что структура коммуникативных способностей обусловлена спецификой профессиональной среды личности, задачами и целями, которые стоят перед специалистом.

Для определения структуры коммуникативных способностей студентов инженерных специальностей нами было проведено исследование с использованием факторного анализа.

На основании результатов теоретического анализа нами были выделены 46 коммуникативных качеств, составивших анкету экспертной оценки. В качестве экспертов выступали инженеры группы компаний «СтавропольИнтерСтрой» (12 человек). Экспертам необходимо было оценить степень значимости каждого качества по пятибалльной шкале. На основании полученных оценок в дальнейшем были отобраны 19 качеств, получивших наивысшие оценки. Полученная система качеств была подвергнута факторному анализу. На основании полученных результатов были выделены факторы, отражающие структуру коммуникативных способностей.

Из табл. 1 видно, что два фактора объясняют 56,6 % дисперсии, причем первый фактор объясняет больше половины (36 %) дисперсии.

Таблица 1

Полная объяснительная дисперсия

Суммы квадратов нагрузок вращения			
Факторы	Всего	% дисперсии	Кумулятивный %
1	3,242	36,024	36,024
2	1,855	20,613	56,637
3	1,263	14,033	70,670
4	1,193	13,256	83,926

С целью минимизации количества переменных, имеющих высокие нагрузки на данный фактор, что способствует упрощению описания фактора за счет группировки вокруг него только тех переменных, которые с ним связаны в большей степени, чем остальные, мы применили метод ортогонального вращения факторной структуры – варимакс. Результаты вращения (факторные нагрузки), которое сошло за 6 итераций, помещены в табл. 2. При интерпретации факторной матрицы после вращения особого внимания заслуживают те блоки, которые имеют вес 0,50 и выше по данному фактору.

Таблица 2

Матрица факторных нагрузок повернутых компонент

Компоненты	Факторы			
	1	2	3	4
Способность найти оптимальную форму общения на основании учета индивидуальных особенностей собеседника	,934	,003	,100	,183
Способность своевременно выявлять конфликтную ситуацию	,863	-,179	-,241	,012
Способность оценивать и проанализировать коммуникативную ситуацию	,801	-,186	-,109	-,193
Способность презентовать себя	,722	,345	-,045	,249
Способность сформулировать и аргументировать свою позицию	,698	,417	-,189	-,395
Способность устанавливать и поддерживать контакт	-,156	,871	,5407	-,039
Способность сформировать стратегию поведения, адекватную сложившейся коммуникативной ситуации	-,210	,865	-,098	-,379
Способность конструктивно действовать в конфликтных ситуациях	-,252	,765	,194	-,009
Способность конструктивно критиковать и принимать критику	,394	,671	-,136	,113
Согласовывать свои действия с действиями других участников	-,314	,618	-,140	,151
Стремление к самосовершенствованию в сфере межличностного взаимодействия	,146	,009	,846	,151
Потребность в общении, установлении контактов	,449	-,240	,706	-,325
Способность уверенно вести себя в процессе общения	,455	-,009	,657	,214
Способность учитывать мнение других	,452	-,275	,654	-,129
Способность организовывать взаимодействие, взаимоотношения между членами коллектива в зависимости от целей, содержания, форм организации, методов и средств профессиональной деятельности	,088	-,593	-,024	,754
Способность выполнять активную роль в организации и выполнении общего процесса	,322	,154	-,091	,781
Способность разрабатывать совместные цели, решать совместные задачи	,145	,417	-,114	,659
Способность управлять ролевым распределением, в соответствии с конечными целями взаимодействия	,245	-,335	-,319	,586
Способность побуждать коллег к выполнению поставленной задачи	-,479	,469	,044	-,468

В результате проведенного анализа были получены следующие факторы, определяющие структуру компонентов коммуникативных способностей студентов инженерных специальностей: социально-перцептивный, интерактивный, мотивационно-личностный и организационно-деятельностный.

К первому фактору, условно названному нами социально-перцептивный, относятся такие качества, как способность найти оптимальную форму общения на основании учета индивидуальных особенностей собеседника, способность своевременно выявлять конфликтную ситуацию, способность оценивать и анализировать коммуникативную ситуацию, способность презентовать себя, способность доступно излагать цель и сущность предстоящей работы, способность формулировать и аргументировать свою позицию.

Данный фактор получил такое название, так как ведущими в нем являются блоки качеств, отвечающие за процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

Социально-перцептивный фактор влияет на то, как люди отражают и интерпретируют облик, поведение и оценивают возможности друг друга. В результате человек получает информацию о характеристике другого, это позволяет ему целесообразно планировать свое поведение в зависимости от особенностей партнера по общению. Построение образов партнеров, во многом обуславливает характер их взаимодействия и результаты, которые они получают в совместной деятельности. Итак, образы партнера и ситуации общения определяют выбор стратегии и тактики общения, выбор средств коммуникативного репертуара.

Ко второму фактору мы отнесли способность устанавливать оптимальные отношения с руководителями и подчиненными, способность вести деловую беседу, переговоры, способность сформировать стратегию поведения, адекватную сложившейся коммуникативной ситуации, способность конструктивно действовать в конфликтных ситуациях, способность согласовывать свои действия с действиями других участников. Он получил название «интерактивный», так как перечисленные качества связаны с взаимодействием людей, т. е. обменом не только знаниями, идеями, но и действиями.

Данный фактор обуславливает коммуникативный репертуар личности, различные навыки и умения в области общения. Он характеризует человека как субъекта коммуникативной деятельности, в которой проявляются личностные особенности человека. Интерактивный фактор влияет на усвоение коммуникативных знаний, умений и навыков для осуществления эффективной профессиональной и учебной деятельности. Составляющие данного фактора обеспечивают взаимодействие, протекание процесса общения.

Третий фактор нами был назван мотивационно-личностным, в связи с тем, что в качестве основных составляющих данного компонента выступают мотивы и потребности – это внутреннее побуждение личности к коммуникативной деятельности, связанное с удовлетворением коммуникативных потребностей.

Он включает в себя стремление к самосовершенствованию в сфере межличностного взаимодействия, способность трансформировать известные знания в условиях новой ситуации, способность уверенно вести себя в процессе общения, способность устанавливать и поддерживать контакт, способность конструктивно критиковать и принимать критику, способность учитывать мнение других.

Таким образом, данный фактор обуславливает процесс формирования коммуникативных способностей, отражает направленность личности, отношение человека к себе и другим, стремление к участию в коммуникативной деятельности.

В состав четвертого фактора вошли способность организовывать взаимодействие, взаимоотношения между членами коллектива в зависимости от целей, содержания, форм организации, методов и средств профессиональной деятельности, способность выполнять активную роль в организации и выполнении общего процесса, способность разрабатывать совместные цели, решать совместные задачи, способность выстраивать взаимоотношения, положительно влияющие на успех профессиональной деятельности, способность управлять ролевым распределением, в соответствии с конечными целями взаимодействия, способность побуждать коллег и подчиненных к выполнению поставленной задачи. Перечисленные качества личности связаны с непосредственной организацией совместной деятельности, в связи с этим мы определили его как организационно-деятельностный фактор.

Данный фактор обуславливает способность к воздействию и оптимизации межличностных взаимоотношений, умение организовать пространство и время общения, знание коммуникативного этикета.

На основании теоретического и факторного анализа можно говорить о том, что компоненты структуры, находясь на разных уровнях, существуют как единое целое, они проявляются в коммуникативной деятельности и развиваются в ней. Системообразующим компонентом коммуникативных способностей студентов инженерных специальностей является социально-перцептивный.

Важно отметить, что коммуникативные способности рассматриваются как факторы успешной социальной адаптации, как своеобразное отражение той деятельности, которая занимает в жизни человека основополагающее место.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: МГУ, 1994.
2. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности. – М.: Академия, 2002.
3. Воробьева И.Н. Эффективность развития способности к целеполаганию у менеджеров: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.
4. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М.: Прометей, 1993.
5. Грибенко Е.А. Развитие коммуникативных способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. психол. наук. – Омск, 2006.
6. Карасева Н.И. Психологические особенности развития коммуникативных способностей у подростков, оставшихся без попечения родителей: дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1991.
7. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и совершенствование: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1981.
8. Лозован Л.Я. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2003.
9. Марищук Л.В. Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1999.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001.
11. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996.

Модель формирования профессиональной Я-концепции будущих учителей в дистанционном обучении

В статье представлены результаты психологического моделирования процессов формирования профессиональной Я-концепции будущих учителей в условиях дистанционного обучения с использованием аудиовизуальных технологий. Дается научное обоснование и описание разработанной автором психологической модели, прошедшей апробирование в ходе формирующего эксперимента.

The article presents results of psychological modeling of future teachers professional Self-concept development in the course of distance education using audiovisual technologies. The scientific substantiation and the description of the psychological model developed by the author, which passed approbation during forming experiment is presented.

Ключевые слова: профессиональная Я-концепция, дистанционное обучение, аудиовизуальные технологии, психологическая модель, психологическое моделирование, квазиреальные профессиональные ситуации.

Key words: professional Self-concept, distance education, audiovisual technologies, psychological model, psychological modeling, professional situations.

Традиционно задача профессионализации будущего учителя осуществляется в процессе очного обучения при непосредственном участии преподавателей. Активное развитие отечественного дистанционного обучения, относительно новой формы предоставления образовательных услуг, потребовало пересмотра методов решения этой важной социально-психологической задачи. Практика показывает, что при дистанционном обучении формирование личности будущего учителя не обеспечивает должного отношения к профессии. Это связано с тем, что межличностное взаимодействие преподавателя и дистанционно обучающихся носит преимущественно опосредованный коммуникационными технологиями характер. Оно дополняется прямым, однако кратким по времени, педагогическим общением в очной составляющей учебного процесса и опосредованным психолого-педагогическим воздействием с помощью содержательно-предметных и учебно-методических материалов [4]. Этого оказывается недостаточно для должного личностно-профессионального развития и становления будущего специалиста.

Сфера социально значимого труда обуславливает формирование у человека особого вида самосознания – профессионального, центральным психологическим образованием которого выступает профессиональная Я-концепция специалиста. Анализ работ отечественных и зарубежных ученых показал, что профессиональная

Я-концепция будущего учителя, формируемая в условиях дистанционного обучения, новая, практически неизученная проблема.

В психологической науке под профессиональной Я-концепцией понимается осознание личностью своей принадлежности к определенной профессии, представление человека о себе как члене профессионального сообщества и носителя профессиональной культуры (Парыгин Б.Д. [10], Чеснокова И.И. [13], Шадриков В.Д. [14] и др.). Формирование профессиональной Я-концепции происходит в многоступенчатом процессе опосредованного познания себя и связано с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование – в понятие своего собственного Я как профессионала (Выготский Л.С. [3], Леонтьев А.Н. [7], Рубинштейн С.Л. [11], Столин В.В. [12] и др.). От уровня сформированности профессиональной Я-концепции личности существенно зависят результаты деятельности специалиста. Профессиональная Я-концепция, как сложное психическое образование самосознания личности, выступает механизмом воздействия на поведение человека. Особенно это важно для профессии учителя, поскольку специфика деятельности учителя проявляется в повышенных эмоциональном напряжении и рефлексии, профессиональном поведении и межличностном взаимодействии (Казанская В.Г. [5], Н.В. Кузьмина [6] и др.). Процесс формирования профессиональной Я-концепции учителя происходит по уровням «психические качества и свойства личности» – «Я-образы» – «Я-концепция» (Абульханова-Славская К.А. [1], Вачков И.В. [2], А.А., Митина Л.М. [8, 9] и др.). Это развернутый во времени динамический процесс. Изначально происходит соотнесение и сопоставление человеком своего «Я» с «другим человеком»: некое качество первоначально воспринимается, осознается и понимается в другом человеке. Далее, посредством самовосприятия и самонаблюдения, это качество переносится на себя. На втором уровне происходит процесс взаимодействия «Я и Я», в котором осуществляется самоанализ и самоосмысление [14].

Исходя из сказанного выше, был проведен анализ возможностей формирования профессиональной Я-концепции будущих учителей в условиях дистанционного обучения, который выявил потребность в специальных условиях, обеспечивающих и стимулирующих профессионализацию обучающихся. С целью удовлетворения этой потребности было проведено моделирование процесса формирования профессиональной Я-концепции будущих учителей в дистанционном обучении, где в качестве упорядочивающего и системообразующего фактора рассматривался *полезный результат*, а в качестве системообразующего принципа – *функциональный признак*. Наиболее целесообразной была избрана *ситуационная модель*, в которой ситуация рассматривается как момент взаимодей-

ствия субъекта и обстоятельств [1]. При этом основной, центральный фокус внимания направлен на субъект-субъектные взаимодействия, отношения между учителем и учениками, где при рассмотрении учебной ситуации как педагогической учащийся выступает для учителя и педагога элементом внешних обстоятельств. *Идея построения психологической модели* состояла в том, чтобы дополнить существующие психологические воздействия на студентов дистанционного обучения и осуществить целенаправленное формирование у них профессиональной Я-концепции будущего учителя. В качестве такого дополнения были определены психологические воздействия аудиовизуальных технологий, с помощью которых студентам предъявлялись профессионально значимые квазиреальные ситуации.

Разработка модели основывалась на иерархических группах концептуальных положений, в число которых вошли общенаучные принципы (научности, системности, целостности и др.); психологические закономерности (психические явления – регуляторы деятельности; деятельность – функциональная система; зависимость поведения от внешних и внутренних условий; мотив – источник активности личности и др.); психолого-педагогические принципы (всестороннего развития личности, гуманизации, проблемности, самообразования и самостоятельности и др.). В своей работе мы также следовали положениям трудов Л.С. Выготского [3] о том, что 1) психическое развитие человека осуществляется в форме присвоения образов и образцов, воспринимаемых в процессе его жизнедеятельности, в том числе – в обучении; 2) важнейшим методом, позволяющим исследовать процесс возникновения психических новообразований посредством их целенаправленного формирования, выступает обучающий эксперимент.

На первом этапе моделирования была разработана психологическая модель (рис. 1). Далее в контексте системно-деятельностного подхода была разработана также психолого-педагогическая модель как проекция психологической модели на реальные условия дистанционного обучения и как основа методики формирования профессиональной Я-концепции будущего учителя. Кратко ее суть состоит в том, что дистанционно обучающемуся аудиовизуально представляется ситуация, позитивная или негативная, профессионально значимая для его будущей деятельности, на основе которой он должен выполнить соответствующие задания, в число которых входят и направленные на формирование профессиональной Я-концепции.

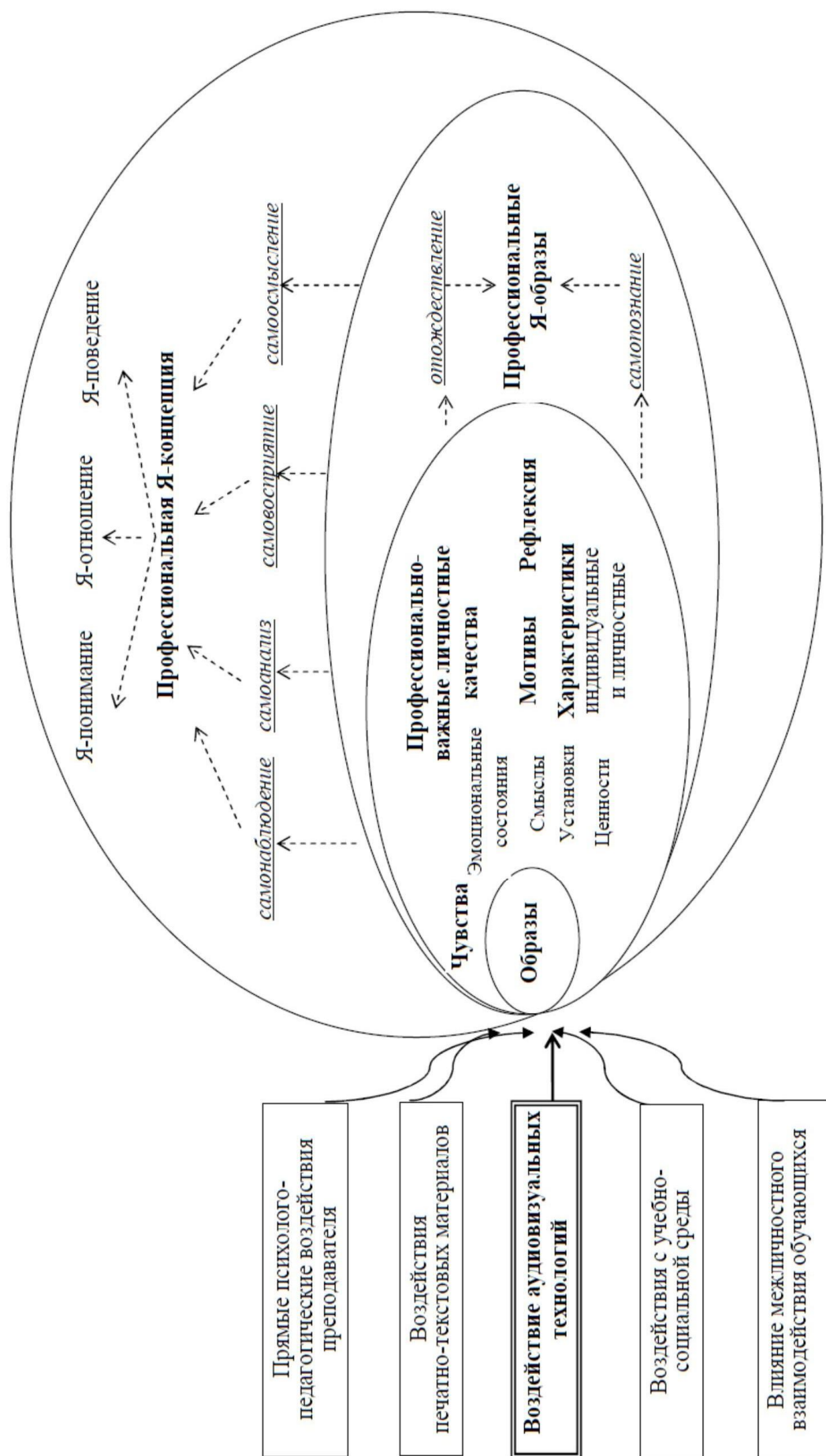


Рис. Психологическая модель формирования профессиональной Я-концепции будущих учителей

В соответствии с психологической моделью (рис.) восприятие квазиральной профессиональной ситуации порождает у дистанционно обучающегося определенные образы: учителя и учеников, модели поведения, образцы социальных установок и ценностные ориентации (направленность на духовное, социальное, культурное) и др. Эти образы детерминируют соответствующие эмоциональные состояния, чувства, профессиональные смыслы и ценности, создают профессионально-ориентированные установки. На этой основе формируются профессионально-важные личностные качества и мотивы профессиональной деятельности, трансформируются и развиваются личностные характеристики. Происходит рефлексия и осмысление порожденного квазиреальной профессиональной ситуацией. Выполнение последующих заданий понуждает обучающихся к отождествлению и самопознанию, вследствие чего возникают отдельные профессиональные образы, которые могут не охватить сразу все характеристики, однако будут служить составляющими при выполнении других заданий при восприятии другой квазиреальной профессиональной ситуации. На основе профессиональных Я-образов, самонаблюдения и самоанализа у студентов постепенно формируются когнитивный, аффективный, поведенческий компоненты, а затем они интегрируются в целостную профессиональную Я-концепцию учителя.

При современном состоянии развития психологической науки компоненты профессиональной Я-концепции и их составляющие возможно диагностировать и исследовать. Это было осуществлено в эмпирическом исследовании, включившем формирующий эксперимент, который показал состоятельность и высокую результативность предложенной модели. Так в экспериментальной группе в результате применения психологической модели уровень сформированности профессиональной Я-концепции будущих учителей изменился с низкого, на средний с тенденцией к высокому. Это означает, что до эксперимента испытуемым был свойственен репродуктивный тип профессиональной деятельности, а после эксперимента – адаптивный с тенденцией к продуктивному типу деятельности. В контрольной группе дистанционного обучения таких существенных изменений не наблюдалось.

Сравнительный анализ результатов первичной и результирующих диагностик исследуемых характеристик и структурных изменений профессиональной Я-концепции будущих учителей в экспериментальной и контрольных группах позволил установить, что показатели профессиональной Я-концепции будущего учителя при дистанционном и очном обучении на основе разработанных моделей не имеют существенных отличий. Причем результат, полученный в экспериментальной группе, по совокупным показателям профессиональ-

но важных характеристик и сформированности структуры профессиональной Я-концепции будущего учителя превышает уровень сформированности профессиональной Я-концепции будущих учителей в контрольной группе очного обучения без использования предложенной модели.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. – М.: Мысль, 1999.
2. Вачков И.В. Структура профессионального самосознания учителя // Школьный психолог. – № 13. – 2000. – С.12-13.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 330 с.
4. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: моногр. – СПб.: Астерион, 2004. – 190 с.
5. Казанская В.Г. Психология обучения: учитель – ученик: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – 84 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М.: Изд-во МГУ, 2002.
8. Митина Л. М. Формирование профессиональной Я-концепции учителя // Вопросы психологии, 90'3 – С. 58.
9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
10. Парыгин Б. Д. Социальная психология: проблемы, методология, история и теория. – СПб.: СПбГУП, 1999. – 592 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
12. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983.
13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.
14. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 288 с.

Особенности агрессивного поведения подростков

В статье представлены данные изучения особенностей агрессивного поведения подростков в преолимпийском Сочи в зависимости от их личностных качеств.

The article presents a study of the peculiarities of the aggressive behaviour of adolescents in the preolympic Sochi depending on their personal qualities.

Ключевые слова: агрессивное поведение, подростковый период, конфликт, самооценка, структура личности.

Key words: violent behavior, adolescence, conflict, self-rating, personality structure.

В условиях подготовки Сочи к Олимпийским и Паралимпийским играм вопросы социального благополучия сочинцев, социального развития детей и подростков приобретают предельную актуальность. Особого внимания заслуживает такая категория жителей г. Сочи, как подростки, которые активно влияют на социальный климат в городе. В связи с этим является актуальной проблема изучения агрессивного поведения подростков и разработка мер его профилактики.

В обыденном языке слово «агрессия» означает множество разнообразных действий, которые нарушают психическую или физическую целостность другого человека (или группы людей), наносят ему материальный ущерб, препятствуют осуществлению его намерений, противодействуют его интересам или же ведут к его уничтожению (Бардин К. В, Божович Л. Н.). Различие агрессивных или неагрессивных действий путем описания соответствующих поведенческих актов имеет мало смысла. Различение великого множества похожих и непохожих друг на друга способов поведения лишь тогда достигают своей цели, когда последствия, к которым стремится субъект, можно свести к одному знаменателю – намеренному причинению вреда другому человеку (Габиани А.А., Джон А., Кричевский Р.Л. Коэн А.).

Отечественные исследователи понимают агрессию как целенаправленное разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние психической напряженности, страха, подавленности и т. д.) (С.А. Беличева,

Е.М. Волкова, И.В. Дубровина, А.И. Захаров, Л.Ю. Иванова, С.М. Курганов, А.А. Реан, Л.М. Семенюк, А.Е. Личко). При этом агрессивные действия выступают в качестве средства достижения значимой цели; как способ психологической разрядки, замещение заблокированной потребности и переключение деятельности; как самоцель, удовлетворяющая потребность в самореализации и самоутверждении. Агрессивность можно определить как личностную характеристику, приобретенную и зафиксированную в процессе развития личности на основе социального научения и заключающуюся в агрессивных реакциях на раздражители различного рода (Лоренц К., Петровский А.В., Реан А.А.).

Человек, отягощенный известным зарядом агрессивной активности, неизменно страдает от нее сам, причем в немалой степени. В наше сумбурное время мало кто реально может управлять собственной агрессивностью.

Раздражительность и нетерпеливость, всегда сопровождающие проявление агрессивности, носят неестественный, навязчивый, импульсивный характер. Плохо контролируемая агрессивность нередко оборачивается против самого индивидуума, проявляясь в различных формах разрушения – от самообвинений и самобичеваний до растянутого по времени самоубийства. Таким образом, агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать такого обращения. Более распространенным является предположение о том, что агрессия берет начало от побуждения, определяемого как инстинктивная мотивационная сила, являющаяся результатом лишения организма каких-либо существенных вещей или условий и возрастающая по мере усиления такого рода депривация достижения желаемого.

Социальные кризисные процессы, происходящие в современном обществе, отрицательно влияют на психику детей, порождая тревожность, напряженность, озлобленность, жестокость и насилие. В крайних формах стали проявляться демонстративное и агрессивное поведение, жестокость и насилие. Резко возрос уровень преступности среди молодежи. Появляются всё новые виды отклоняющегося поведения.

Сложная природа и многообразие детской агрессии затрудняет диагностику формирования и проявления форм агрессивного поведения во взаимосвязи с развитием личности. Для решения данной проблемы необходимо учитывать содержание, форму и уровень агрессивных реакций. Оценивать агрессивное поведение следует в зависимости от того, выполняет ли оно в каждом конкретном случае функцию развития личности и не создает препятствий для этого.

В подростковом возрасте агрессивное состояние стимулируется не только отставанием в личностном развитии, но и недостаточным жизненным опытом. Подростки копируют поведение взрослых, преждевременно взрослеют, что провоцирует недостатки поведения: грубость, невыдержанность, драчливость, заносчивость, негативное отношение к учебе, конфликты с окружающими. Неадекватные возрастным особенностям школьников воспитательные воздействия вызывают у них сопротивление, накапливается отрицательный опыт, что усугубляет личностные недостатки. Взрослость подростка необходимо отмечать, указывая на его ответственность за себя и свою деятельность, учить различать истинную и ложную красоту человека, воспитывать невосприимчивость к отрицательному поступку, коллективизм, предупреждать эгоистичность, формируя адекватную самооценку. Изучение взаимосвязи форм агрессии и развития личности дает возможность прогнозировать возможные отклонения в личностном развитии подростков, что существенно влияет на формирование жизненной позиции и возможность самореализации.

Анализируя основные причины возникновения агрессивного поведения, можно выделить следующие социально-психологические факторы, которые являются исходными в возникновении агрессии у детей: микрофакторы (семья) мезофакторы (детский социум), макрофакторы, (средства массовой информации), личностные особенности ребенка.

Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать их подкрепление. Вероятность агрессивного поведения детей зависит, прежде всего, от того, сталкиваются ли они с проявлением агрессии у себя дома. Жестокость и насилие могут принимать форму физического и психологического воздействия. Психологическая травма чаще всего бывает вызвана сдерживанием теплых родительских чувств и эмоций, резкой и грубой критикой в адрес ребенка, оскорблением и запугиванием. Если у детей (независимо от того, к какой возрастной группе они относятся) плохие отношения с одним или обоими родителями, если дети чувствуют себя ненужными и не ощущают родительской поддержки, они, возможно, окажутся втянутыми в преступную деятельность. При этом происходит нарушение структуры личности, поведения и его социальной сущности. Ожесточение ребенка может сказаться появлением особой личностной характеристики – акцентуацией характера.

Детский социум – один из важнейших факторов становления поведения. И различные формы агрессивного поведения также возникают при общении со сверстниками. Игра со сверстниками дает детям возможность научиться агрессивным реакциям. Шумные иг-

ры, в которые играют дети (пущенные в ход кулаки или оскорбления), – самый безобидный способ научения агрессивным реакциям.

Следующим фактором, влияющим на формирование агрессивного поведения, являются средства массовой информации. Средства массовой информации могут иметь как длительное, так и краткосрочное влияние на свою аудиторию. Сообщения о насилии и агрессии могут активизировать в зрителях скрытые потребности и склонности, а также агрессивные идеи. Однако, это произойдет только в той мере, в какой полученная информация релевантна для реципиента.

Анализируя влияние средств массовой информации и воздействие сцен насилия, Л. Берковиц выделил следующие факторы, влияющие на формирование агрессивной реакции: увиденное кажется наблюдателю проявлением агрессии; зритель отождествляет себя с агрессором; потенциальный объект агрессии ассоциируется с жертвой агрессии в фильме.

Даже притупляясь со временем, спровоцированные идеи и поведенческие наклонности могут впоследствии реактивироваться под влиянием сходных обстоятельств. Ввиду того, что сцены насилия наводят зрителей на агрессивные мысли, люди на какое – то время начинают думать, что агрессия – это явление нормальное и часто уместное. Они склонны преувеличивать масштабы насилия в обществе, но такое восприятие может быть обусловлено только отсутствием противоположной информации, исходящей от их реального окружения.

Усваивая агрессивные сценарии, дети убеждаются в том, что насилие – это обычный и приемлемый способ решения межличностных проблем. Дети усвоят эти сценарии особенно хорошо, если будут обращать внимание на наблюдаемое насилие бесконтрольно, и если рядом не будет авторитетного для них человека, который сможет отвлечь детское внимание от проявления агрессии и нежелательного поведения. Родители, педагоги и средства массовой информации могут и должны принять меры, направленные на ослабление вредных последствий массированного зомбирования, которое сходит с экранов.

Сила, направленность, продолжительность агрессивных проявлений зависит от целого спектра психологических, физиологических и ситуативных факторов. Немаловажное значение при формировании высокого уровня агрессивности играют многие биографические и конституционные факторы – характер рациона человека, в небольшой степени определяет его воинственность. Но в основе каждой агрессии лежит тот или иной конфликт, – осознаваемый или бессознательный, мимолетный или затяжной, охотно раздуваемый или вынужденно принимаемый.

Среди личностных особенностей, присущих подростку, отмечается формирующее чувство зрелости (реакцию эмансипации). Это особая форма самосознания является центральным новообразованием младшего подросткового возраста. Реакция эмансипации обычно приводит к непереносимости критики со стороны, плохой адаптации к существующим порядкам, а иногда и гипертрофированному формированию личности вообще. Чувство взрослости вызывает интерес к своему внутреннему миру, а затем происходит постепенное усложнение и углубление самопознания. В его основе лежит способность человека отличать самого себя от своей жизнедеятельности, осознанно относиться к своим потребностям и способностям, влечениям, переживаниям и мыслях. У подростков субъективный образ «Я» складывается, в основном, из мнения окружающих. Обязательным компонентом самопознания является самооценка. Часто она неадекватна: либо завышена, либо занижена. Сравнение степени выраженности различных компонентов агрессивного поведения у мальчиков и у девочек показало, что у мальчиков наиболее выражена склонность к прямой физической агрессии, а у девочек – к прямой вербальной и к косвенной вербальной агрессии.

Существует информативная взаимосвязь между возрастными особенностями развития личности и характером агрессивных реакций. Если принимать во внимание, что агрессия является одной из форм детской активности, то для решения проблемы развития личности агрессивные реакции являются одним из способов самоутверждения и самореализации. Общаясь с окружающими, ребенок выбирает приемлемые способы решения проблемы социально-психологической адаптации. Для этого агрессивные реакции не всегда являются приемлемыми, что ведет к дисбалансу адаптации и, как следствие, задержке психического развития личности. Соответственно, при диагностике и коррекции агрессивного поведения подростков должны учитываться индивидуальные особенности проявления агрессивного поведения и уровень личностного развития. Формы проявления агрессивных реакций соответствуют различным возрастным этапам в становлении детской психики, и структура агрессивных реакций является показательной в понимании особенностей развития личности.

Результаты обследования 300 подростков (5, 9 и 11 классов) в школах г. Сочи показали, что степень выраженности уровня агрессии у половины испытуемых в основном соответствует подростковому возрасту, так как основная масса показателей не превышает допустимую норму. Также была выявлена группа подростков, имеющих данные, превышающие допустимую норму, а также предельно допустимые показатели по нескольким формам агрессии одновременно.

Высокие показатели тревожности у подростков 15–16 лет указывают на склонность воспринимать угрозу своей самооценке жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать выраженным состоянием тревожности. Младшие подростки имеют более высокий уровень ситуативной тревожности, что говорит о желании казаться лучше и о частичной неуверенности в себе. Высокая реактивная тревожность, выявленная в 5-х классах, указывает на болезненное восприятие критики в оценке их компетентности и престижа.

Подростки, у которых личностное развитие адекватно возрасту, легко приспосабливаются к социальным нормам внутри группы, к которой принадлежат.

Подростки с деформированной структурой личности находятся в плохих отношениях с окружающими и со своей семьей. Негативизм, агрессивность, мстительность, демонстративное поведение, разрушительные действия являются основными чертами его поведения. Став старше, такой подросток, вероятнее всего, станет социально опасным.

Было выявлено, что в ряде случаев возникшая ситуативная агрессивная реакция может закрепляться, что приводит к серьезной дезадаптации ребенка в его взаимодействии с окружающим миром. Это вызывает отрицательные реакции со стороны окружающих и, в свою очередь, еще больше усиливает ситуацию фрустрации, провоцирующую вновь и вновь агрессию ребенка. Социализация и самореализация подростка нарушается, что не дает ему возможности перейти на более высокую ступень развития.

В более тяжелых случаях ребенок настолько поглощен непосредственно самим переживанием агрессивного состояния, что в этот момент практически недоступен для контакта, и любое вмешательство со стороны окружающих вызывает его моторное и аффективное напряжение, гнев, деструктивные действия, а иногда глубокую аутоагрессию.

Анализ результатов показал: младшие подростки чаще пользуются физической и вербальной агрессией, что является нормой для данного возраста. Для старших подростков склонность к негативизму и косвенной агрессии является нормой.

При заметном отставании в личностном развитии подросток 16–17 лет чаще пользуется физической и вербальной агрессией, что несвойственно для данного возрастного этапа. Невозможность решения возникших социальных проблем приемлемым путем вызывает отторжение подростка от возрастной группы, что приводит к состоянию социальной изоляции и поиску новых групп для самореализации. Высокий уровень зависимости и подозрительности говорит о слабо развитых навыках вхождения в контакт с другими людьми.

Сформировавшиеся агрессивные установки могут стать серьезным препятствием к нормальной социализации и требуют специальных длительных психокоррекционных воздействий.

Более высокий уровень развития проявляется в наличии негативизма в поведении, что свойственно подростковому возрасту, а так же применение косвенной агрессии при наличии высокой мотивации одобрения и достижения, а так же высоких показателей дружелюбия и альтруизма. Осознание подростком своих агрессивных проявлений, а так же применение агрессии в качестве защитных реакций говорит о возможностях конструктивного личностного развития.

Для подтверждения нашей гипотезы о том, что существует взаимосвязь между формами проявления агрессии и уровнем развития личности подростков, полученные данные были проанализированы с точки зрения взаимодействия структурных изменений личности и форм агрессивных реакций. В связи с тем, что основные факторы развития старших подростков происходят через общение, неудивительно, что многие агрессивные дети находятся в проблемных отношениях со сверстниками. Они менее компетентны в социальном плане, что существенно влияет на весь уровень развития. Сложности в интеракции не дают агрессивным подросткам реализовать себя и перейти на качественно новую ступень развития. Анализ полученных в исследовании данных выявил, что агрессия имеет высокие показатели в сочетании с враждебностью. Это говорит о том, что подросткам в часто трудно дифференцировать свой негативный аффект, и они склонны пользоваться более примитивными способами решения возникшей социальной дезадаптации.

Неструктурированный самоотчет агрессивного ребенка о своем негативном аффекте снижает контакты с внешним миром, замедляя степень развития навыков конструктивной деятельности, и, соответственно, общий фон развития. Сочетание индивидуальных особенностей в реакциях на фрустрирующую ситуацию у подростков и форм проявления агрессии выявило, что гипертимы чаще пользуются физической и вербальной агрессией, чем гипертимы. Это указывает на демонстрируемую агрессивную тенденцию опираться на решения, требующие физической агрессии или прямых действий, не требующих детального анализа, и недостаточность в использовании вербальных притязаний. Шкала негативизма имеет средне – низкие показатели, что указывает на заметное отставание в развитии, так как склонность к негативизму свойственна старшим подросткам. Высокие данные, полученные по шкалам подозрительности и обиды в сочетании с шкалой зависимости иллюстрируют, что гипертимные подростки не могут проявить правильную стратегию оценки и решения проблем, что приводит к подавлению обиды и вынужденному подчинению, ведущим к аутоагрессии. Ограничение возможности

контакта с окружающими по собственному выбору, попытки направления деятельности подростков и выбора их контактов ведет к недисциплинированности, грубости, конфликтам с родителями и снижению выраженности реакции эмансипации, которая является необходимым новообразованием у старших подростков.

У циклоидов были выявлены следующие данные. Выраженное проявление физической и вербальной агрессии в сравнении указывает на наличие постоянных переживаний, связанных с фрустрационными ситуациями, например, с жестким контролем со стороны родителей или давлению со стороны сверстников. В связи с постоянными перепадами настроения социализация циклоидных подростков имеет нестабильный характер, о чем говорят высокие показатели по шкале зависимости, подозрительности. Подросткам свойственно проявлять агрессивные реакции в период подъема настроения. В период спада они совершают поступки, носящие аффективный характер, на что указывает низкая мотивация одобрения и склонность к аутоагрессии.

У подростков лабильного типа акцентуации был выявлен высокий показатель по шкалам физической и вербальной агрессии, высокий уровень зависимости и средне – низкие показатели по шкалам подозрительности, обиды и аутоагрессии. Это говорит о том, что подростки данного типа подвержены частой смене настроения, а агрессивные реакции имеют пассивный, слабо выраженный фон, как реакцию на самозащиту. Подростки данного типа эмоционально зависимы от мнения окружающих, высокая степень подозрительности затормаживает процесс развития и самореализации. Группа сензитивных и неустойчивых подростков имеет высокие показатели физической, вербальной агрессии и раздражения, что указывает на более примитивный способ решения проблем развития и социальной адаптации. Высокий уровень подозрительности у этих подростков проявляется в неуверенности и несостоятельности, а также в слабых попытках скрыть свою неуверенность. Высокий уровень зависимости и альтруизма указывает на нестойкую реакцию эмансипации, эмоциональное отвержение и неспособность к самостоятельности. У подростков контрольной группы были выявлены низкие показатели по шкалам вербальной агрессии, негативизму, подозрительности и обиде, высокий уровень дружелюбия, мотивации одобрений и мотивации достижений. Это указывает на то, что подростки данных типов не склонны к проявлению ярко выраженной агрессии.

Комплексный анализ полученных данных выявил, что подростки не только воспринимают социальные ситуации агрессивно, но и вырабатывают дезадаптивные решения в процессе социализации. Высокие показатели физической и вербальной агрессии, низкий уровень негативизма указывают на задержку психического развития и общий агрессивный фон группы. Наличие авторитарных способов

общения, высокой подозрительности нарушает процесс социализации. Низкий уровень мотивации в группе указывает на возможность положительной интеракции.

В результате проведенного нами исследования выяснилось, что существует взаимосвязь между формами проявления агрессивных реакций и уровнем развития личности подростка. Чем примитивнее способ реагирования на фрустрирующую ситуацию, тем ниже уровень сформированности навыков социализации, а следовательно, и уровень развития личности в целом.

Исходя из результатов исследования, мы пришли к выводу, что психокоррекционная программа с детьми, имеющими отклонение в личностном развитии, должна строиться с учетом указанной взаимосвязи. Для тех подростков, у которых проявление агрессивных форм не влияет на процесс развития, необходимо использовать коррекцию, контролирующую направленность агрессивной активности.

Подросткам, у которых гармоничный процесс развития нарушен из-за влияния агрессии, необходим комплексный подход по снижению высокого уровня агрессии, развитию мотивационной сферы, приобретению навыков адекватной социализации и решению проблемы развития с учетом индивидуальных особенностей каждого подростка, конкретных обстоятельств, причин агрессивного поведения, а также способов проявления этого состояния. При этом следует помнить, что подростка всегда беспокоит реакция социума на его агрессию, поэтому следует найти адекватные способы решения возникшей проблемы.

Теоретико-экспериментальное изучение особенностей развития личности и форм агрессивных реакций позволило выйти на более высокий уровень понимания формирования структуры личности подростков под влиянием агрессии. Интегрированные знания, имеющиеся в данной области, выявленные параметры сочетаний агрессивных форм с различными личностными качествами и их влияние на развитие подростка могут быть использованы в качестве научного обеспечения оптимизации работы с агрессивными детьми.

Список литературы

1. Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. – М., 2001. – 167 с.
2. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: Аст – Харвест, 1999.
3. Паренс Г. Агрессия наших детей. – М.: Изд. Дом Форум, 1997. 160 с.
4. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург, 2000.
5. Психотерапия детей и подростков / под ред. Х. Ремшмидта. – М.: Психология, 2000.

Гендерный подход в психологических исследованиях современных семейных отношений

В статье рассматривается содержание гендерного подхода, и обсуждаются возможности применения его положений в психологических исследованиях семейных отношений. Описаны результаты использования гендерного подхода в качестве аналитического инструмента при анализе эмпирических данных о трансформациях в современных российских семьях.

This article presents a gender approach to the psychological research of family relations and discusses the applicability of this approach. The results of using gender approach are described: it was applied as an analytical tool for the empirical data on transformations in contemporary Russian families.

Ключевые слова: гендерный подход, семейные отношения, психология семьи, традиционная семья, партнерская семья.

Key words: gender approach, family relations, family psychology, traditional family, partnership-based family.

Последние десятилетия характеризуются заметными трансформациями не только в экономической и политической жизни страны, но и изменениями в сфере гендерных отношений и форм семейной жизни. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема изучения социальных и социально-психологических аспектов отношений в семье, вызванная ломкой традиционного гендерного порядка, основным следствием которого является сближение мужских и женских ролей и статусных позиций в обществе и в семье [15].

Проблемы трансформаций в сфере семейных отношений широко обсуждаются в средствах массовой информации, в официальном дискурсе российской социальной и семейной политики, в научных публикациях представителей различных отраслей научного знания. Не обходят своим вниманием семейную проблематику и отечественные психологи, что находит отражение в опубликованных статьях на страницах ведущих журналов [9; 19; 20; 30; 31; 32], в сборниках научных трудов [27; 29], в диссертационных исследованиях [21; 22], в учебных пособиях [1; 33; 34] и др.

Однако гендерная тема в психологии семейных отношений пока не особенно привлекает исследователей, а психологические исследования, включающие анализ изменений семейных отношений с учетом гендерной методологии, за редким исключением [11; 12; 16] практически отсутствуют.

Настоящая статья посвящена обоснованию использования *гендерного подхода* в психологических исследованиях семейных отношений.

Гендерный подход в психологических исследованиях

Сначала обратимся к анализу содержательной составляющей гендерной теории и ее специфики в психологических исследованиях, а затем выделим теоретические аспекты, особенно значимые для семейной психологии.

Сущностное понимание категории «гендер» заключается в том, что пол создается (конструируется) обществом как социальные модели женственности и мужественности, определяющие положение и роли женщин и мужчин в обществе и его институтах (семье, экономике, культуре, политике и образовании). Согласно традиционным нормам и правилам мужского и женского поведения сущностными характеристиками соответствующих социальных ролей и позиций являются полярность, противопоставление и неравноценность мужчин и женщин. Гендерный подход проблематизирует сложившиеся представления о свойствах, ролях и особенностях, приписываемых людям на основании их пола, и акцентирует внимание на том, что традиционно считающиеся «естественными» различия между полами имеют под собой не биологические, а социальные основания.

Гендерный подход как теоретическое направление в общественных науках возникло в качестве оппозиции традиционным исследованиям отношений между полами опирающихся на убежденность в необходимости и целесообразности дифференциации ролей, статусов, позиций мужчин и женщин в публичной и приватной сферах жизнедеятельности. Гендерный подход, разрабатываемый как критика упомянутых исследовательских установок, ориентирован на анализ систем доминирования и провозглашает идею равноправия независимо от половой принадлежности. В рамках гендерного подхода межполовые отношения анализируются с позиций власти и доминирования не только на уровне общественных отношений (в таких сферах жизнедеятельности, как политическая, экономическая), но и на уровне психологических отношений – в сфере межличностного взаимодействия.

Гендерный подход относится к типу критических теорий, задача которых заключается не только в описании и объяснении явлений социальной жизни, но и выработке направлений действий, способ-

ствующих устранению социальных проблем. В гендерной теории акцент сделан на анализе явления социального неравенства, обусловленного признаком пола, также данная теория сориентирована на поиск путей и способов устранения этого гендерного неравенства.

Гендерное направление как междисциплинарная сфера научного знания развивается в разных отраслях отечественной науки около двух десятилетий. В психологии гендерные исследования представлены не так широко, как, например, в социологии или истории, тем не менее, научные работы таких исследователей, как Ш. Берн [2006], С. Бэм [2004], И.С. Кон [2001, 2008, 2011], О.И. Ключко [2005], И.С. Клецина [2003, 2004, 2009, 2010], Л.Н. Ожигова [2009], Л.Э. Семенова [2009], Д. Воронцов [2008] и др. способствуют распространению гендерной теории в системе отечественного психологического знания.

В психологических исследованиях гендерный подход – это методология анализа гендерных характеристик личности и психологических аспектов межполовых отношений. Он ориентирован на анализ последствий половой дифференциации и иерархичности (мужское доминирование и женское подчинение) в складывающихся отношениях между мужчинами и женщинами и в процессе их индивидуального жизненного пути [10]. «Гендерный подход в любой сфере знания предполагает, что различия в поведении, психике, деятельности мужчин и женщин определяются не столько их анатомо-физиологическими особенностями (которые не отрицаются), сколько социально-культурными факторами» [5, с. 7].

В работе американского психолога Сандры Бэм «Линзы гендера» четко выделены основные идеи гендерного подхода [3].

1. Мужчины и женщины как представители социальных групп, скорее похожи, чем различны. Это касается и подавляющего числа психологических характеристик мужчин и женщин и личностных особенностей, необходимых для исполнения разных социальных ролей. Следовательно, нет оснований для жесткой дифференциации мужских и женских ролей; социальные роли мужчин и женщин взаимозаменяемы и похожи. Существующая в обществе гендерная дифференциация и поляризация является не биологически предопределенной, а социально сконструированной.

2. Социальные статусы и позиции мужчин и женщин в публичных и приватных сферах жизнедеятельности не должны выстраиваться по принципу иерархичности. Другими словами ни в общественном устройстве, ни на уровне групп и личностей нет убедительных оснований для того, чтобы мужчины, либо женщины занимали доминирующие позиции в общественной или частной жизни. В рамках гендерного подхода утверждается, что ни один пол не имеет права доминировать над другим, отношения между представителя-

ми разных полов должны выстраиваться на основе паритета, равенства прав и возможностей. Партнерская модель отношений между мужчинами и женщинами, гендерными группами должна стать основной, а эгалитарные представления, отражающие равенство полов, т. е. отсутствие иерархичности статусной дифференциации ролей мужчин и женщин должны разделяться подавляющим большинством членов общества.

3. Биологические особенности каждого пола не могут быть оправданием ситуаций гендерного неравенства. Отсутствие детерминированности социальных ролей полом их носителя показывает, что человек выполняет ту или иную роль не потому, что исполнение этой роли задано его половой принадлежностью, а потому, что этому способствуют склонности, желания, мотивы личности, а также жизненные обстоятельства.

Гендерная теория не пытается оспорить наличие тех или иных биологических, социальных, психологических различий между женщинами и мужчинами. В гендерном подходе утверждается, что существование различий не так важно, как важна их социокультурная оценка и интерпретация, а также – анализ и изменение властной системы, выстроенной на основе этих различий.

Гендерный подход в психологических исследованиях семейных отношений

Психология семьи одно из направлений в сфере психологического знания, которое стало интенсивно развиваться в последние годы. Семейная психология – формирующаяся отрасль психологии, изучающая развитие человека в семейном окружении, психологические особенности внутрисемейных взаимоотношений, адаптацию семьи в социуме. Семейная психология развивается на основе данных исследований таких отраслей знания, как социальная психология, психология развития, педагогическая психология, клиническая психология, психологическое консультирование и социальная работа. Семейная психология призвана дать психологическую характеристику здоровой семьи и семейной патологии, а также способствовать практическому применению знаний в ходе психологической помощи семьям [31].

Анализ отечественных публикаций по семейной тематике показывает, что, несмотря на немалое количество психологических текстов по различным проблемам семейных отношений, обобщающих работ, значимых для развития семейной психологии именно как *научной отрасли знания*, крайне мало. «Большое количество эмпирического материала и малое теоретическое обобщение – это едва ли не самая большая трудность семейной психологии, влияющая как

на исследования, так и на практические приложения этой дисциплины...» [31, с. 113].

Поскольку семейная психология как отдельная сфера психологического знания сложилась относительно недавно и сейчас находится на этапе институционализации, весьма актуальной является работа по развитию ее теоретического фундамента, включая конкретизацию предметной области семейной психологии и обоснование связей с близкими дисциплинами, расширение понятийного и теоретического аппарата, адаптацию современных западных концепций и подходов, определение перспективных направлений развития. Привлечение идей гендерного подхода в качестве концептуальной схемы при проведении психологических исследований семейных отношений будет способствовать развитию теоретической и эмпирической психологии семьи.

Гендерная составляющая в семейных отношениях обнаруживается достаточно легко. Она проявляет себя в отношениях между мужем и женой, отцом и дочерью, матерью и сыном. Специфика гендерных отношений в семье имеет горизонтальное и вертикальное измерение: в супружеских и детско-родительских отношениях наиболее ярко представлены различные социокультурные предписания и требования к содержанию и исполнению мужчинами и женщинами семейных ролей. Поскольку семья представляет собой сферу непосредственного взаимодействия обоих полов, она неотделима и от гендерных конструкций.

В психологии семьи активно используются теоретические подходы М. Боуэна, С. Минухина, П. Вацлавика, В. Сатир, К. Витакера. Однако в связи кардинальными трансформациями в сфере брачно-семейных отношений современная семья становится все более сложным объектом для изучения. Поэтому возникает необходимость обращения к теоретическим конструкциям, имеющим потенциал для анализа не только психологического контекста семейных отношений, но и позволяющим рассмотреть психологическое содержание семейных отношений на фоне более широкого спектра социальных и социокультурных факторов и условий. Гендерный подход – перспективный путь изучения семьи в ситуации нарастающего многообразия форм семейной жизнедеятельности. В психологических теориях недооценивается разнообразие реально существующих типов семей, в то время как пропорция «стандартных» семей (муж – жена – двое детей) статистически стала заметно уменьшаться. В психологических теоретических исследованиях семьи акцент сделан на значимости взаимной психологической зависимости между ее членами в ущерб контактам с более широким социальным окружением. Мало внимания уделяется таким явлениям внутрисемейной жизни как гендерное неравенство: последствия неравных

статусных позиций в семье, дифференциация ролей и обязанностей, проявление форм взаимодействия, подавляющих личность.

При анализе психологических исследований семейных отношений с учетом положений гендерного подхода в поле внимания должны оказаться следующие условия его использования:

1) Учет *социокультурного контекста* и изменяющихся социальных условий, в которых оказалась современная семья.

2) *Междисциплинарность* (трансформации в сфере семейных отношений могут быть поняты при интеграции исследований разных дисциплин). Междисциплинарность гендерного подхода открывает продуктивные перспективы в исследовании любых общественных явлений, где взаимозависимости между людьми синкретичны, являясь одновременно социальными, экономическими и политическими [18, с. 60].

3) *Разноуровневый анализ* (в поле внимания исследователей должны оказываться не только характеристики семьи как психологической системы и малой группы, но и как социального института). Гендерный подход предполагает анализ исследуемого явления на разных уровнях социальной реальности, поэтому применение гендерного подхода к изучению семьи предполагает учет институционального уровня функционирования семьи и уровня межличностных семейных отношений.

В качестве примера рассмотрим возможности применения гендерного подхода при анализе результатов ряда исследований, свидетельствующих о новых тенденциях в поведении российских мужчин и женщин в сфере семейных отношений¹.

¹ 1) Репрезентативное в масштабе России обследование «Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе/РидМиЖ». Первая волна этого обследования в России была проведена в июне-августе 2004 г. в 32 субъектах Российской Федерации. Исследование репрезентативное для всего населения страны. Объем выборочной совокупности – 11261 опрошенных в возрасте от 18–79 лет. Второй этап исследования состоялся в 2007 году. Результаты опубликованы в сборниках: *Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе* / под науч. ред. Т.М. Малевой, О.В. Синявской; Независимый институт социальной политики. М.: НИСП, 2007. 640 с. *Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе* / под науч. ред. С.В. Захарова, Т.М. Малевой, О.В. Синявской; Независимый институт социальной политики. М.: НИСП, 2009.

2) В сентябре – октябре 2009 г. Росстатом проведено выборочное обследование «Семья и рождаемость». Опрос проводился в 30 субъектах Российской Федерации, представляющих все федеральные округа. Всего было опрошено 1999 человек, в том числе 1118 женщин и 881 мужчина. Опрашивались как супруги (881 супружеская пара), так и незамужние матери (237 человек). Общее количество семей, в которых проводился опрос, составило 1118. Результаты представлены в сборнике материалов: *Семья и рождаемость: Основные результаты выборочного обследования. 2009* / Росстат. М.: ИИЦ «Статистика России», 2010.

В психологических работах последних лет активно обсуждаются те изменения, которые стали наиболее заметными в сфере семейных отношений, однако отечественные авторы редко обращаются к данным социологических и демографических эмпирических исследований, что не позволяет увидеть объективную картину тех трансформаций, которые произошли с современной семьей в последнее десятилетие. Научный анализ такого сложного феномена, как современная семья, предполагает обращение к эмпирическим фактам представляющим картину изменений семейных форм жизни, характерную для разных групп людей, проживающих в различных регионах страны.

Анализ данных этих исследований свидетельствуют о следующих тенденциях в поведении российских мужчин и женщин в сфере семейных отношений:

- современные молодые женщины и мужчины в более позднем возрасте, чем раньше приобретают статус жены и мужа, матери и отца [8; 28];
- совместная жизнь вне официальной регистрации брака стала весьма распространенным явлением среди современных женщин и мужчин [23; 28];
- рождение ребенка вне брака для женщин уже не является экзотической ситуацией (у значительного числа женщин дети рождаются вне зарегистрированных брачных отношений) [8; 23];
- женщины и мужчины чаще, чем раньше, готовы разорвать брачные отношения, если они их не устраивают [28].

Для объяснения всех этих явлений в семейной жизни современных российских мужчин и женщин (увеличение возраста вступления в брак, незарегистрированные браки, легитимизация рождения женщиной детей вне брака, развод как атрибут брака) используются различные концептуальные подходы.

Многие психологи все происходящее с современной семьей оценивают как глубокий кризис семейных форм жизни и кризис экзистенциальных ценностей [17; 30], как проявление дисфункции и аномальности в сфере семейных отношений [6; 34]. Такие оценки сопровождаются высказываниями-предупреждениями о возможности исчезновения семейного образа жизни вообще и о необходимости укрепления семейных основ бытия: «Современная российская семья переживает кризис, который проявляет себя в таких проявлениях общественного неблагополучия, как социальное сиротство, алкоголизм, подростковые суициды, детская проституция, наркомания, преступность, растущее число неполных семей. Специалисты гуманитарного профиля связывают возникновение этих явлений с деформацией системы ценностей, а их устранение – в первую очередь с возрождением полноценной семьи» [27, с. 7].

Сторонники указанной точки зрения убеждены, что большое число разводов, увеличение числа сожительства и внебрачных рождений – основная причина снижения рождаемости, а в семьях с одним родителем возникает множество эмоциональных и поведенческих проблем для детей. В качестве кардинального решения всех проблем предлагается укреплять семью традиционного типа. Как подчеркивается в статье Т. Журженко, путь возврата к традиционной семье рассматривается как одна из стратегий обновления общества [7].

Опираясь на содержательные составляющие гендерного подхода, можно предложить иную трактовку описанных фактов.

Эти изменения в семейно-брачных отношениях свидетельствуют об отходе от той *традиционной* семьи, которая многие десятилетия являлась нормативной или эталонной для большинства мужчин и женщин. В качестве нормативной (*традиционной*) подразумевается такая модель семьи, которая состоит из разнополых родителей и их родных детей. Такая семья возникает на основе любовного чувства, вслед за которым следует официальная регистрация брака со всеми присущими ему атрибутами. Рождение первого и последующих детей является «закономерным» следствием приобретения мужчиной и женщиной официального брачного статуса. Традиционная семья предполагает такой вариант распределения обязанностей между мужем и женой, при котором мужчина преимущественно исполняет роль «кормильца», а женщина – роль хозяйки дома и воспитательницы детей независимо от того, имеет ли она работу вне дома или нет. Традиционная семья сравнима с организацией, в которой изначально заданы позиции, определена субординация, распределены полномочия.

Использование гендерного подхода в качестве теоретического основания при анализе исследований семейных отношений позволяет говорить: 1) о социокультурной обусловленности изменений в семье; 2) о зависимости семейных отношений от общественных условий; 3) о динамичности типов семей и семейных отношений в отдельные временные периоды; 4) о влиянии идеологии маскулинности и фемининности на психологическое самочувствие мужчин и женщин при исполнении ими семейных ролей.

Отход от нормативной модели семейных отношений – традиционной семьи – обусловлен комплексом разнообразных факторов, таких как глобальные перемены в обществе (модернизация, социально-экономические трансформации и т. д.); экономические и социальные процессы индустриализации и урбанизации; различные приоритеты в социальной политике; культурные факторы – изменение ценностей и традиционных норм мужского и женского поведения и др.

Новые тенденции в сфере семейно-брачных отношений характеризуют превращение брака в свободное *партнерство*, основу которого составляют равноправные отношения представителей разного пола. Такая семья отвечает потребности человека в личном жизненном пространстве и независимости, членов семьи объединяют взаимные чувства и потребность в близости и приватности.

Анализируя ситуацию современной семейной жизни, И.С. Кон подчеркивает: «Вопреки опасениям традиционалистов, изменение формы брака не означает ни отмирание самого этого института, ни массового перехода россиян к "серийной моногамии"» [16, с. 61]. Далее он напоминает, что добрачные сожительства и «пробные браки» существовали и раньше, просто сейчас они получили широкое распространение и перестали считаться девиантными и стали привычным вариантом нормы [16]. Общая тенденция состоит в том, что изменилась последовательность действий при создании семейных союзов: если раньше оформление отношений предшествовало практике, то теперь отношения чаще начинаются с сексуальной близости, затем возникает домохозяйство и только после этого союз оформляется (или не оформляется) юридически. Ситуация развода в конфликтной семье дает шанс на более счастливую жизнь для взрослых членов семьи, а для детей предоставляется возможность избежать жизни в дисфункциональной и недружелюбной семьях. Распространение практики постразводного родительства позволяет компенсировать для детей издержки распада семьи. Большинство детей, чьи родители развелись, нормально развиваются и хорошо адаптируются. Безусловно, развод – негативное явление семейной жизни, но дети, воспитанные в конфликтном браке, испытывают не меньше проблем в собственных семейных отношениях, чем дети разведенных родителей [25].

Среди психологов широко распространено мнение о том, что мальчики, воспитанные матерями (т. е. в детстве не имевшие перед глазами примера активного и мужественного отца), в большой степени вероятности являются обладателями слабо выраженной маскулинности. Результаты исследований, проанализированные Ф. Райсом и представленные в его обобщающем пособии о психологии подростков, свидетельствуют о том, что по мере взросления юноши влияние отсутствия отца уменьшается, а к моменту окончания школы, подростки, воспитанные матерями, в той же мере адаптируются к своей мужской роли и имеют те же свойственные их полу предпочтения и интересы, что и их сверстники, выросшие рядом с отцами [25, с. 482].

Опора на идеи и положения гендерного подхода позволяет понять, что в системе современных взглядов заложена идея о равноценности мужских и женских социальных ролей, и в центр семейной

жизни выдвигаются отношения любви и заботы о самореализации и развитии всех членов семьи. Смысл всех этих изменений – в снятии ограничений, существовавших в традиционном институте брака, в расширении возможностей личного выбора и развития независимо от половой принадлежности.

На фоне заметного уменьшения роли государства в регулировании семейных отношений возрастает значимость других институтов: рынка, средств массовой информации, религии, искусства, локальных сообществ. Либерализация социальных норм по поводу моделей и практик семейного поведения способствует утверждению новой – *партнерской модели гендерных отношений в семье*, которая приходит на смену традиционной модели. Партнерская модель гендерных отношений – это такой тип отношений в семье, при котором роли между мужем и женой не разделены, а взаимозаменяемы, а отношения между супругами строятся не на доминировании и подчинении, а на основе равенства.

Все большая распространенность семей с партнерским типом отношений позволяет претендовать таким семьям на роль нормативного стандарта. Это обусловлено тем, что в таких семьях главными показателями благополучия семейных отношений становятся не внешние параметры: количественный состав (полная/неполная семья, есть или нет в семье дети), тип связи между родителями и детьми (родные или неродные дети), а определяющим фактором благополучия (эффективности и успешности) семьи становится *характер семейных отношений*.

Итак, гендерный анализ позволяет утвердиться во мнении, что традиционная семья уже не является эталонной моделью семейных отношений, следовательно, не достаточно релевантными становятся концепции, которые базируются на ее основе. Например, *концепция жизненного цикла семьи* в современных условиях может применяться к ограниченному числу семей, поскольку у значительного числа мужчин и женщин семейные отношения складываются в иной последовательности и по другим сценариям по сравнению с традиционной моделью (семья начинает свое существование не с официально зарегистрированного брака, у многих мужчин и женщин на протяжении их жизни появляются другие семьи и неродные дети, есть семьи без детей или с приемными детьми и др.). В исследовательских подходах происходит переориентация от изучения нормативной модели семьи к многообразным формам семьи.

В контексте гендерного похода феномен гендерных отношений в семейной сфере получает более широкую трактовку: отношения в однополых семьях тоже содержат гендерную составляющую. Этот тип отношений должен быть включен в предметное поле семейной психологии, поскольку гендерные исследования рассматривают их

как варианты нормы, имеющей право на существование. Гендерное знание позволяет легитимизировать нетрадиционный тип отношений и способствует выведению его за рамки медико-биологического и психиатрического дискурсов.

Использование содержания гендерной концепции вынуждает провести корректировку терминологического аппарата в семейной психологии: «неполная семья» заменяется понятием «семья с одним родителем», вместо термина «сожительство» используются понятия «партнерский союз», «консенсуальный союз» или «брачное партнерство».

Внимание к гендерным идеям побуждает исследователей к изменению критериев оценки семейных отношений: формальные количественные (например, продолжительность брачного союза) и объективные (например, наличие детей) показатели сменяются качественными характеристиками. На первый план выходит понятие *субъективного благополучия (subjective well-being)*, которое должно занять центральное место в психологических исследованиях семьи.

Таким образом, использование гендерного подхода в качестве аналитического инструмента при анализе психологических исследований по семейной психологии позволяет не только лучше понять тенденции тех изменений, которые характерны для современных российских семей, но и может способствовать развитию теоретической базы психологии семейных отношений как отрасли психологического знания.

Список литературы

1. Андреева Т.В. Семейная психология. – СПб.: Речь, 2005.
2. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
3. Бэм С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. – М.: Рос. полит. энцикл., 2004.
4. Воронцов Д.В. Гендерная психология общения. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2008.
5. Гендерная педагогика и психология: учеб. пособие / под общ. ред. О.И. Ключко. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2005.
6. Дружинин В.Н. Психология семьи. – СПб.: Питер, 2007.
7. Журженко Т. Старая идеология новой семьи: демографический национализм России и Украины // Семейные узы: модели для сборки: сб. ст. Кн.2 / сост. и ред. С. Ушакин. – М.: Новое лит. обозр., 2004. – С. 268–298.
8. Захаров С.В. Трансформация брачно-партнерских отношений в России: «золотой век» традиционного брака близится к закату?// Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе / под науч. ред. Т.М. Малевой, О.В. Синявской; Независимый ин-т соц. политики. – М.: НИСП, 2007. – С. 75–126.
9. Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевою идентичность подростков // Вопр. психол. – 2007. – № 1. – С. 15-26.

10. Клецина И.С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии // *Вопр. психол.* – 2003. – № 1. – С. 61–78.
11. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: моногр. – СПб.: Алетейя, 2004.
12. Клецина И.С. Отцовство в аналитических подходах к изучению маскулинности // «Женщина в российском обществе» // *Рос. научн. журн.* – 2009. – № 3. – С. 29–41.
13. Клецина И.С., Прохорова О.Л. Гендерная компетентность: психологическое содержание и специфика проявления в межличностных отношениях // *Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина: научн. журн.* – 2010. – № 2. – Т. 5. Психология. – С. 38–50.
14. Кон И.С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // *Введение в гендерные исследования. Ч. I: учеб. пособие / под ред. И.А. Жеребкиной.* – Харьков; СПб., 2001. – С. 562–605.
15. Кон И.С. Мужская роль и гендерный порядок // *Вестн. обществ. мнения.* – 2008. – № 2 (94) март-апрель. – С. 37–43.
16. Кон И.С. Три в одном: сексуальная, гендерная и семейная революции // *Журнал социологии и социальной антропологии.* – 2011. – Том XIV. – № 1 (54). – С. 51–65.
17. Куницына В.Н., Васина Е.А., Казанцева Т.В., Кузнецова И.В. Трансляция ценностей в современной семье: концепция, методы исследования, некоторые результаты и перспективы // *Семья в современном мире / сост. и науч. ред. В. Н. Куницына.* – СПб.: Изд-во СПбУ, 2010. – С. 7–16.
18. Ключко О.И. Интегративные тенденции в современной науке и образовании (на примере гендерного подхода). – Саранск. МГПИ. им. М.Е. Евсевя. 2009.
19. Левкович В. П. Взаимоотношения супругов в семьях предпринимателей // *Психол. журн.* – 2004. – № 5. – С. 25–32.
20. Левкович В.П. Особенности добрачных отношений супругов как фактор стабильности семьи // *Психол. журн.* – 2009. – № 2. – С. 87–91.
21. Левченко А.В. Представления о собственном отцовстве у мужчин и факторы, их обуславливающие: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2009.
22. Лидовская Н.Н. Взаимоотношения супругов в незарегистрированном браке: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2009.
23. Малева Т.М., Синявская. О. В. Социально-экономические факторы рождаемости в России: эмпирические измерения и вызовы социальной политике // *Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе / под науч. ред. Т.М. Малевой, О.В. Синявской; Независ. ин-т соц. политики.* – М.: НИСП, 2007. – С. 171–216.
24. Ожигова Л.Н. Смысловые механизмы гендерной и профессиональной реализации личности в полиэтнической среде: моногр. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2009.
25. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. 12-е изд. – СПб.: Питер. 2010.
26. Семенова Л.Э. Становление ребенка как гендерного субъекта на этапах раннего онто- и дизонтогенеза: моногр. – Н.Новгород: НГПУ, 2009.
27. Семья в современном мире / сост. и науч. ред. В. Н. Куницына. – СПб.: Изд-во С.Петербург. ун-та, 2010.
28. Семья и рождаемость: Основные результаты выборочного обследования. 2009 / *Росстат.* – М.: ИИЦ «Статистика России», 2010.

29. Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции / сост. и науч. ред. С.А. Векилова. Вып. 2. – СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2008.
30. Шабельников В.К. Семья в геополитическом конфликте 21 века // Семейная психология и семейная терапия. – 2007. – № 4. – С. 54-62.
31. Шапиро А.З. Тема семьи в психологии 21 века: пророчества и прогнозы // Семейная психология и семейная терапия. – 2003. – № 2. – С. 109-116.
32. Швец А.М., Могилёвкин Е.А., Каргаполова Е.Ю. Мотивация вступления в брак и ее влияние на кризис будущей семьи // Вопр. психол. – 2006. – № 2. – С. 89–97.
33. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
34. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. – СПб., Питер, 2009.

Развитие детско-родительских отношений в трудных жизненных ситуациях

В статье анализируется развитие отношений между родителями и детьми в трудных жизненных ситуациях: развода и серьезной болезни ребенка. Авторы считают, что главной причиной формирования схожих детско-родительских отношений и стилей воспитания при разводе и болезни ребенка является наличие общего механизма формирования таких отношений, как выраженное чувство вины перед ребенком.

In the article development of relations between parents and children in difficult reality situations is analyzed: the situations of divorce of parents and serious illness of the child are considered. Authors consider that the main reason of formation of similar relations between children and parents and styles of education at divorce and illness of the child is the presence of a common mechanism engendering such relations – the expressed parental fault.

Ключевые слова: развод, болезнь ребенка, стиль воспитания, негармоничное воспитание, родительская вина, травматический кризис.

Key words: divorce, illness of the child, style of education, inharmonious education, parental fault, traumatic crisis.

Детско-родительские отношения влияют на различные стороны развития ребенка, главным образом, на формирование его индивидуальных особенностей, социальное развитие и психологическое благополучие. Семья является жизненно необходимой средой для развития и воспитания ребенка. Влияние семьи осуществляется и проявляется в усвоении модели родительского поведения, формировании поло-ролевых установок, накоплении социального опыта и общения – это далеко неполный список влияний семьи на личность. Детско-родительские отношения, прежде всего, наиболее ярко проявляются в стиле воспитания.

В специальной литературе описаны разные стили (типы) родительского воспитания. Исследования стилей семейного воспитания ведутся в различных направлениях: изучается их структура, выявляются и описываются типы родительских отношений, рассматриваются взаимосвязи отдельных способов воздействия и стилей семейного воспитания с особенностями развития ребенка. Большинство классификаций представляет собой описание аномальных типов родительского отношения к ребенку, негативно влияющих на его психическое развитие. Общим для всех классификаций является признание того, что при условии неадекватного воспитания дети испытывают в семье состояние личностной депривации, понимаемой

как недостаточность или неудовлетворенность существенных потребностей. Исследователи [11; 12] выделяют в процессе воспитания несколько параметров воспитательного процесса. Прежде всего, это уровень протекции, который оценивается по тому, сколько сил, внимания и времени уделяют родители собственно ребенку. Очень важной характеристикой является степень удовлетворения родителями материально-бытовых и духовных потребностей ребенка. Авторы подчеркивают, что эта характеристика семейного воспитания принципиально отличается от уровня протекции, так как характеризует не меру занятости родителей воспитанием ребенка, а степень удовлетворения его потребностей. Не менее важным для воспитания являются количество и качество требований к ребенку в семье. Требования к ребенку делятся на обязанности ребенка (учеба, самообслуживание, домашние обязанности, помощь другим членам семьи), требования-запреты (чего нельзя делать) и санкции со стороны родителей при невыполнении этих требований ребенком. Собственно говоря, сочетание всех этих параметров и определяют тип воспитания [11].

В разных жизненных ситуациях, особенно кризисных, в семье меняются взаимоотношения всех членов семьи, в том числе и стили воспитания [1; 3; 5]. К таким тяжелым травматическим кризисным ситуациям, прежде всего, относятся развод родителей и болезнь ребенка.

Влияние развода родителей на ребенка огромно и часто приводит к необратимым последствиям. Решению родителей развестись часто предшествует растянувшийся на несколько лет период жизни, который формирует поведение и может привести к значительным нарушениям психологического и социального развития ребенка, к серьезным проблемам в отношениях детей и родителей. Негативная атмосфера в такой семье определяет дальнейшее развитие ребенка [2]. Вместе с тем, такие изменения в жизни семьи, как развод, могут способствовать развитию ребенка, формированию большей самостоятельности и независимости, достижению зрелости [9]. Очевидно, что развод в любом случае приводит к различным изменениям в семье, изменяются взаимоотношения между детьми и родителями, это, прежде всего, выражается в смене стиля родительского воспитания.

В ситуации болезни ребенка родители почти всегда меняют отношения к детям. Одни родители не считают себя вправе проявлять твердость и стремятся всегда выполнить требования и желания ребенка. Отсутствие коррекции поведения ребёнка через некоторое время приводит к ситуации, в которой контроль поведения больного становится невозможным. Другие родители, наоборот, находятся во власти иллюзии, что «твердая рука» может вернуть ребенку здоро-

вье. Нами выделены три основные типичные семейные ситуации, возникающие в связи с тяжелым заболеванием у ребёнка. Реалистический подход. Сохранение и поддержание отношений с ребёнком. Адекватные отношения между членами семьи, включая sibсов. Беспокойство, тревога родителей, их взаимоотношения не являются патологическими. Пессимистический подход. Родные практически отвергают больного ребенка. Оставляют его надолго в клинике, редко навещают. Происходит утрата жизненных интересов родителей или чрезмерная фиксация на здоровом ребёнке. Все члены семьи находятся в состоянии хронической эмоциональной усталости и напряжения. Такое поведение может быть признаком, как маскированной депрессии, так и стремлением избежать ответственности. Необоснованно оптимистический подход. Игнорирование серьезности заболевания. При последующем ухудшении в состоянии ребёнка семья может стремиться сменить лечащего врача или клинику. Столкнувшись с тяжёлым состоянием в периоды выраженного заболевания, родители впадают в тяжёлую психологическую декомпенсацию (суицидные попытки, длительные депрессии). Их поведение не помогает, а усугубляет состояние больного ребёнка и других членов семьи. Описанные типы ситуаций не являются постоянными и на разных этапах болезни могут сменять друг друга или проявляться в различных комбинациях. Таким образом, не только больной ребёнок, но и все члены его семьи требуют психологической поддержки и психотерапевтической помощи на всём протяжении его болезни, и одной из главных задач такой помощи является коррекция детско-родительских отношений [7; 8].

Целью данного исследования являлось изучение динамики детско-родительских отношений, в частности, изменения стиля воспитания в семьях, переживающих трудную жизненную ситуацию. Исследование проводилось в процессе оказания психологической помощи семье. Были изучены детско-родительские отношения в 32 семьях, в которых родители находились в состоянии развода, в 109 семьях, где ребенок страдал тяжелым соматическим заболеванием. Эти две группы были экспериментальными. Для выявления закономерностей и тенденций были проведены диагностические интервью в 34 полных семьях, не имеющих серьезных проблем, эти семьи составили контрольную группу исследования.

Исследование проводилось с помощью диагностического интервью, в рамках семейного консультирования и психотерапевтических сессий, а также во всех группах использовался опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» [11]. Данный опросник позволяет выявить тип семейного воспитания и причины его нарушения.

В процессе работы с семьями были выявлены особенности по всем вышеописанным параметрам воспитания и достоверные различия по этим же параметрам между экспериментальными и контрольной группами.

В экспериментальных группах, по сравнению с контрольной ($p < 0,001$), был выявлен высокий удельный вес гиперпротекции. Известно, что при гиперпротекции родители уделяют ребенку чрезмерно много времени, сил и внимания, и воспитание ребенка становится главным делом их жизни [11]. Матери объясняли и комментировали свою воспитательскую позицию следующим образом. «Ребенок, единственное существо, которое по-настоящему меня любит. Поэтому, и я отдам ему всю свою любовь и все свои силы». «Воспитание ребенка – единственное важное дело моей жизни». «У меня в жизни остался только ребенок, а у ребенка я, поэтому я должна давать ему даже чуть больше, чем могу». «Я все время, думаю о своем ребенке, его здоровье, его делах, его настроении». «Мой ребенок не должен чувствовать себя существом второго сорта из-за того, что у него нет отца».

Важной особенностью семей, находящихся в кризисной ситуации, был отказ родителей от требований и обязанностей для ребенка как инструмента воспитания и механизма формирования ответственности за порученное дело. Это касалось, как домашних обязанностей, так и школьной работы. Этот параметр также абсолютно достоверно отличался ($p < 0,001$) по сравнению с контрольной группой, причем более постоянно это проявлялось у женской части взрослых. Матери и бабушки объясняли это так. «Мы так виноваты перед сыном (внуком), он сейчас очень переживает». «Сейчас его не надо дергать, ему и так тяжело». «После перенесенной болезни ребенок стал очень нервным и слабым, мне легче сделать что-то самой, чем просить об этом сына» и т. п.

Потворствование, как важный показатель детско-родительских отношений и воспитания также преваляло в экспериментальных группах по сравнению с контрольной ($p < 0,05$). Потворствование заключается в максимальном и некритическом удовлетворении любых потребностей ребенка [11]. Чаще матерями объясняется это конкретной ситуацией развода или болезни, что «ребенок теперь лишился крепкой, здоровой семьи», отца, «ребенок жертва родительской безответственности», «сирота» или «он так болел и страдал», «мой сын пережил горе и боль, он заслужил привилегии» и т. п. Потворствование, как компенсаторная реакция родителей проявляется в стремлении обеспечить ребёнка чрезмерным количеством разнообразных игрушек, бытовой техники, модной одежды и т. п. Иногда это «искупление вины» перед ним, иногда неосознанное стремление ослабить чувство вины – «мы – хорошие родители». Так

или иначе, это является попытками ухода от эмоциональных проблем и обсуждения ситуации с ребенком, которые не только не разрешают существующие проблемы, но создают дополнительную психотравмирующую для обеих сторон ситуацию. Между тем, понимание родителями необходимости открытого обсуждения между собой проблем и переживаний ребенка, связанных с разводом или болезнью, даёт возможность договориться о подходах к воспитанию, что часто становится решающим условием адекватного формирования личности ребенка.

В процессе работы было выявлено, что в семьях экспериментальных групп достоверно уменьшались ($p < 0,01$) по сравнению с контрольной группой круг запретов и ограничений для детей как инструмента воспитания и привития тех или иных социальных правил и установок. В семьях, где такие социальные ограничения и запреты все же существовали, дети часто легко их нарушали. Многие матери боялись строго спросить за проступки или неправильное поведение своих детей. В семьях, где родители находились в условиях развода, это был страх, вызванный отрицательным социальным опытом отношений с бывшим мужем, «я требовала, вот он и ушел, не хочу теперь и ребенка лишиться», или другими обстоятельствами. В семьях, где ребенок перенес тяжелое заболевание, такой стиль отношений был связан со страхом рецидива болезни. Приводим типичные объяснения по поводу отказа от запретов. «Как я могу что-то запрещать, если дочь все равно меня не слушает!». «Когда, что-то запрещаете, а в ответ: «А вот, папа мне всегда разрешал». «Накричишь, а потом сама чувствуешь себя виноватой». «Запрещать, что-то сыну сейчас, когда он столько пережил? Вот пройдет какое-то время, все успокоится – тогда...».

Выявленная особенность отношений родителей к запретам и ограничениям сочеталась с отказом от использования различных санкций и наказаний. Наказания использовались в этих семьях достоверно реже ($p < 0,01$), чем в семьях, живущих вне кризиса. Одна мама сказала «мой сын уже наказан – он лишился отца». Для иллюстрации приводим и другие типичные комментарии. «Я раньше никогда не наказывала сына, а сейчас, когда он перенес столько боли, тем более не буду». «Дочь, даже на замечания очень болезненно реагирует. Зачем ее сейчас еще больше травмировать?».

Часть наблюдений (19 семей) можно было отнести к каждой экспериментальной группе, хотя рассматривались эти семьи, как пережившие тяжелую болезнь ребенка. В этих семьях складывались длительные конфликтные отношения между родителями (такая ситуация нередко бывает после выздоровления ребенка, отец «ломается» и уходит из семьи или алкоголизируется), и таким образом создавались условия для недостаточно целенаправленного воспи-

тания – гипопротекции или полной безнадзорности. В такой ситуации ребенок был предоставлен самому себе, родители не интересовались и не контролировали его. Ребенок сам определяет круг своих друзей, время еды, прогулок, свои занятия, время возвращения вечером, вопрос о курении и об употреблении спиртных напитков. Ребенок ни за что не отчитывается перед родителями [11]. Ребенок постоянно дает реакции активного протеста и имитации. Первые из них характеризуются нескрываемыми проявлениями недовольства, неповиновением старшим, вызывающим поведением, стремлением делать «назло», а часто и прямыми агрессивными действиями ребенка или подростка. При сохранении психотравмирующей ситуации реакции активного протеста из психологических (характерологических) постепенно превращаются в патологические (патохарактерологические). Признаками такого перехода являются выход протестующего поведения ребенка или подростка за пределы домашней ситуации, превращения в более или менее привычный модус реагирования, присоединение других видов характерологических и патохарактерологических реакций (пассивного протеста, имитации, отказа и т. д.).

Наряду с реакциями активного протеста в ситуации болезни часто возникают реакции имитации в виде подражания «здоровым» сверстникам и родителям: несдержанности, аффективным вспышкам, грубости и агрессивному поведению. В такой ситуации может формироваться аффективно-возбудимый вариант патохарактерологического развития [4].

Выбор двух трудных жизненных ситуаций, в которые попадают семьи и изучение межличностных отношений в этих семьях не случаен. Обе ситуации относятся к травматическим кризисам, сопровождающимся угрозой потери, схожестью детско-родительских отношений и в частности типами воспитания, формирующимися при развитии соответствующей трудной жизненной ситуации. На наш взгляд, главная причина формирования схожих детско-родительских отношений и стилей воспитания, наличие общего механизма формирования таких отношений – выраженное чувство вины перед ребенком.

Переживание вины были различными по силе, проявлялись в явной или завуалированной форме. Матери винили себя за то, что не смогли сохранить семью, что «не были послушными и терпеливыми женами» и т. п. В ситуациях болезни ребенка родители винили себя за то, что не «доглядели», «не обратились раньше», «пошли не к тому врачу» и т. п. Известно, что чувство вины помогает понять разницу между тем, какие мы есть, и тем, какими должны быть. Вина возникает при нарушении, истинном или мнимом, значимых для человека норм нравственности. Одновременно это и чувство невыпол-

ненного долга. Иногда переживания вины затягиваются на многие годы или всю жизнь. При оказании помощи специалисту необходимо понимать, с какой виной он имеет дело. Выделяют истинную, невротическую и экзистенциальную вину [6]. Чаще в ситуации развода или болезни ребенка мы сталкиваемся с невротической или экзистенциальной виной.

Для коррекции детско-родительских отношений, стилей воспитания при работе с семьями, находящимися в описанных трудных жизненных ситуациях необходимо, используя приемы эмпатического слушания, дать возможность родителю рассказать о своих переживаниях вины, выразить их. Уже одно это может вызвать значительное чувство облегчения. При упорном, стойком переживании вины следует понять, что хочет клиент сделать со своей виной. Большинство людей заявляют о том, что хотели бы избавиться от чувства вины, но при этом в ряде случаев на практике люди не готовы расстаться со своей виной. В таких случаях консультант должен прояснить для себя, с какой виной он имеет дело. Выяснение природы вины очень важно для дальнейшей эффективной работы.

Истинная вина возникает в результате реальных действий повлекших за собой распад семьи или позднюю диагностику, осложнения болезни, отказ от лечения на определенном этапе болезни. В этих случаях специалист должен все равно смягчить переживание вины. В ситуации развода стоит поговорить о психологическом климате в семье, предшествующим разводу и как он влиял на ребенка и был ли смысл и возможность сохранять семью. А в ситуации болезни ребенка обсудить обстоятельства начала болезни, ее диагностического этапа, чтобы дать возможность почувствовать родителю, что он преувеличивает степень своего участия в возникновении болезни ребенка. В контексте этого обсуждения целесообразно убедить родителя, что он своими действиями и отношением никаким образом не способствовал болезни своего ребенка и сделал и делает все возможное для его выздоровления. Очень важно в процессе обсуждения подвести клиента к ограниченности наших человеческих возможностей, в том числе возможности предвидеть будущее и предотвращать разрыв между людьми, несчастья и болезни. Наконец, обсудить, что душевные муки, испытываемые человеком, раскаивающимся в прошлых поступках, приобретают смысл искупления и являются платой за ошибки и недальновидность, но этого достаточно, чтобы теперь с виной расстаться.

При невротической вине есть несоответствие между тяжестью переживаний и действительной величине «содеянного», которое в процессе прояснения может совсем не соответствовать реальному положению дел, а также есть внешний источник обвинения. В слу-

чае невротической вины, не являющейся подлинной и собственной, задача состоит в том, чтобы выявить ее источник, помочь переосмыслить ситуацию, выработать более зрелое отношение и, таким образом, изжить первоначальное чувство [10]. В ситуации развода или болезни ребенка этими источниками могут быть ближайшие родственники – второй родитель или бабушки и дедушки. В таких случаях целесообразно в консультативной беседе обсудить отношения с этими людьми, показать, что несчастья все переживают по-разному, возможно кому-то легче это делать, имея конкретную причину. В то же время, необходимо объяснить родителю, что он не должен чувствовать вину, только потому, что получает в своей адрес явные или скрытые сигналы о своей виновности. Оценить такую позицию как незрелую и зависимую.

Чаще встречается экзистенциальная вина, связанная с нашей жизнью и отношениями с близкими. Выделяют три причины экзистенциальной вины [6]. Первая причина: вина вследствие недостаточной самореализации. Люди никогда не способны реализовать все свои возможности хотя бы потому, что, выбирая одни возможности, обязаны отклонить другие, поэтому многие возможности так, и остаются нереализованными. Вторая причина: вина вследствие ограниченности связей с близкими людьми. Человек никогда в полной мере не понимает своих близких и их потребности и в силу неизбежного индивидуализма всегда видит других сквозь призму собственной личности, поэтому наше познание всегда субъективно многое в нем не соответствует действительности, это в полной мере касается и наших детей. Третья причина: вина вследствие утраты связи с Абсолютом. Мы представляем собой часть божественного плана или природы и никогда не сможем его понять. Эти ситуации предопределены нашим существованием, а значит человек в этом отношении всегда и, безусловно, виноват. Работая с виной во всех случаях консультанту необходимо глубокое знание этих аспектов переживания вины. Раз экзистенциальной вины нельзя избежать, важно ее осознать и извлечь из нее позитивные жизненные смыслы, необходимо помочь клиенту с ней жить. Позитивных смыслов экзистенциальной вины можно извлечь несколько. Раз человек испытывает вину, то это свидетельствует о его высокой нравственности и человечности, и это чувство совершенно нормально, было бы странно если бы он не испытывал чувство вины в такой ситуации. Так как одним из источников экзистенциальной вины является недостаточность связей с близкими людьми, в том числе и детьми в силу человеческого индивидуализма и эгоизма можно увидеть мощный позитивный смысл, жизненный урок в перестройке отношений и с больным ребенком и с другими близкими людьми, дарить близким больше добра и любви.

Такое переживание вины помогает воспитывать человечность и чуткость в отношениях с другими, побуждает творчески реализовывать свои возможности [10].

В конце обсуждений важно сказать клиенту об абсолютной нормальности и естественности этих переживаний и, условно говоря, дать ему «разрешение» на продолжение полноценной жизни и на положительные эмоции.

В заключении можно сделать следующие выводы. В семьях находящихся в трудной жизненной ситуации выявлены следующие особенности детско-родительских отношений: отказ от наказаний, запретов и ограничений, ограждение ребенка от домашних обязанностей и социальных нагрузок, явное преобладание гиперпротекции и потворствования. Комбинация и выраженность вышеописанных характеристик воспитания позволяет предположить, что в исследованных семьях, как после развода так и после перенесенного тяжелого заболевания может преобладать тип негармоничного воспитания близкий к потворствующей гиперпротекции. Подобные условия воспитания способствуют закреплению у детей эгоистической установки, неумению и нежеланию считаться с интересами и нуждами окружающих, культивируют «жажду признания» и демонстративность поведения. Такое воспитание приводит к развитию демонстративных черт личности у детей и подростков, а затем и к формированию истероидного варианта патохарактерологического развития [4].

Анализ детско-родительских отношений, стиля воспитания в семьях, переживших трудную жизненную ситуацию, является важной составляющей для выработки системы психотерапевтической помощи. Полученные данные позволяют эффективно осуществлять и кризисную интервенцию в ситуации острого кризиса и строить последующую работу в рамках системной семейной терапии и семейного психологического консультирования для преодоления последствий кризиса и психической травмы для всех членов семьи.

В ситуации собственно травматического кризиса, так и после его окончания на ребенка действует масса разнообразных неблагоприятных факторов, прежде всего, изменения в системе отношений со всеми членами семьи, в том числе и стиля воспитания. Эти факторы с высокой вероятностью могут являться причиной возникновения различных преходящих или более стойких отклонений и нарушений процесса формирования личности ребенка или подростка.

Анализ стиля воспитания и его изменения после пережитой травматической ситуации является основой для работы с воспитательской неуверенностью родителей по профилактике и коррекции разнообразных по тяжести и проявлениям личностных нарушений.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Условия деформаций развития личности. Новые исследования. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1998. – 396 с.
2. Бахарева К.С. Психологическая реабилитация в детском возрасте. – Ростов н/Д: Феникс. 2009. – 249 с.
3. Голод С.И., Клецин А.А. Состояние и перспективы развития семьи. Теоретико-типологический анализ. Эмпирическое обоснование. – СПб.: Филиал ин-та социологии РАН, 1994. – 182 с.
4. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей: изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
5. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – СПб.: Речь. 2005. – 235 с.
6. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академ. проект, 1999. – 240 с.
7. Шац И.К. Психические расстройства у детей, страдающих острым лейкозом: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Л., 1989. – 24 с.
8. Шац И.К. Психологическая поддержка тяжелобольного ребенка: моногр. – СПб.: Речь, 2010. – 192 с.
9. Фурманов И.А., Фурманова Н.В. Психология депривированного ребенка. – М.: ВЛАДОС. 2004. – 482 с.
10. Шефов С.А. Психология горя. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
11. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В. Клинико-психологические методы семейной диагностики и семейная терапия. – СПб.: Речь, 2001. – 44 с.
12. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.

Формирование Я-концепции в процессе личностного становления детей младшего школьного возраста

В статье описано комплексное исследование Я-концепции, ее компонентов и основных модальностей, проведенное с позиции гендерного подхода среди детей младшего школьного возраста – исследование, ранее не проводившееся в педагогической психологии.

This article describes a comprehensive research of the self-concept, its components and the basic modalities, conducted from the perspective of gender among school-age children – research has not previously held in educational psychology.

Ключевые слова: гендерность, социализация, концепция, индивид, становление, школьный возраст.

Key words: gender, socialization, vision, an individual, becoming, school age.

В настоящее время в психолого-педагогической теории и практике происходит значительный рост интереса к феномену Я-концепции – продукту процесса самосознания, от которого зависят выражения личностной активности человека. Очевидная значимость данного феномена в становлении личности заставляет современных специалистов многосторонне его исследовать, используя различные подходы, применяя множество методик.

Известно, что особая значимость формирования Я-концепции человека возникает в младшем школьном возрасте, поскольку именно в этом возрасте закладываются основные способы реализации индивидуальных способностей взрослеющей личности, формируется фундамент для оформления устойчивого мировоззрения. Однако, комплексных исследований Я-концепции, включая ее когнитивную и эмоциональную составляющие (образ Я и самооценка) и совокупность всех основных модальностей (Я-реальное, Я-идеальное, Я-зеркальное, Я-антиидеальное), на сегодняшний день в отношении учащихся начальных классов практически не проводилось, что позволяет считать проблему становления Я-концепции в период школьного детства недостаточно изученной и потому крайне актуальной.

При этом, среди подходов, используемых современными специалистами в исследованиях развития личности, особенно заметным можно назвать гендерный подход, поскольку исследования, проводимые в разрезе такого подхода предоставляют ценный фактический материал, иллюстрирующий специфику и «проблемные зоны» процесса личностного развития представителей женского и мужского пола.

Описанные факты делают очевидной необходимость проведения такого исследования, которое позволит наиболее широко выявить особенности формирования Я-концепции человека в самом значимом для этого возрасте. Не менее очевиден для решения этой задачи выбор именно гендерного подхода, поскольку по имеющимся в психологии данным на период младшего школьного возраста приходится вторая стадия процесса гендерной социализации и конструирования гендерной идентичности – компетентность в поведении, связанная с окончательным осознанием детьми необратимости своей половой принадлежности и присвоением ими преобладающих в их социальной среде культурных гендерных стандартов.

Исследование было проведено нами на базе МОУ СОШ №49, МОУ СОШ №187 и МОУ Гимназии имени А.С. Пушкина Советского района г. Н. Новгорода. В общей сложности в нем приняли участие 147 детей младшего школьного возраста – учащихся вторых классов, из них: 76 девочек и 71 мальчик.

Для четкого и планомерного достижения цели, нами был сформулирован ряд задач, решение которых позволило бы нам наиболее эффективно и полно провести каждый этап исследования. Среди этих задач:

1. Обосновать, сконструировать и апробировать диагностический комплекс, направленный на изучение содержательных характеристик основных структурных компонентов Я-концепции детей младшего школьного возраста в гендерном измерении.

2. Осуществить гендерный анализ основных структурных компонентов (когнитивный – образ Я и эмоционально-ценностный – самооценка) и модальностей (Я-реальное, Я-зеркальное, Я-идеальное, Я-антиидеальное) Я-концепции личности детей младшего школьного возраста.

3. Обозначить основные направления организации возможной психологической работы, направленной на оптимизацию условий развития Я-концепции девочек и мальчиков младшего школьного возраста.

Исследование прошло в три этапа, на кратком описании которых и остановимся в данной статье.

На первом этапе исследования мы изучали гендерную специфику содержательных аспектов когнитивного (описательного) ком-

понента Я-концепции – образа Я. В качестве центральной методики на этом этапе мы использовали модифицированный вариант методики М.Куна и Т. Макпартленда «Кто Я? Какой(ая) Я?» [5], и уже следующим шагом подвергали результаты гендерному анализу. Данная методика интересна тем, что, представляя собой процедуру свободного самоописания личности, она не ограничивает испытуемого никакими рамками заранее заданных утверждений. Методика, давно зарекомендовавшая себя успешной в отечественной психологии, и широко применяющаяся современными специалистами при исследовании Я-концепции различных групп испытуемых [3; 6; 8].

Причиной выбора такой модификации методики М. Куна и Т. Макпартленда для нас стала ее доступность контингенту наших испытуемых, о чем, в частности, свидетельствуют результаты ряда исследований, где доказана возможность использования данного варианта в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста и его адекватность поставленным задачам [8; 10].

Обработка суждений в соответствии с этой процедурой в рамках нашего исследования предполагала выделение группой экспертов из 6 человек основных смысловых категорий с их последующим количественным подсчетом для определения частоты встречаемости всех выделенных категорий в ответах девочек и мальчиков. Среди категорий:

- имя;
- половая принадлежность;
- сказочные персонажи;
- знак зодиака;
- возраст;
- внешность;
- физические качества и способности;
- домашние животные и предметы собственности;
- увлечения, интересы;
- умения;
- мечты и представления о будущем;
- особенности поведения;
- отношения с окружающими;
- интеллектуальные качества и учебная компетентность;
- семейные роли;
- дружеские роли;
- учебные роли;
- профессиональные роли;
- социально-демографические характеристики;
- отвержения.

Далее, после определения частоты встречаемости в ответах девочек и мальчиков вышеперечисленных категорий, мы проводили их сравнительный анализ, используя критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера, которое оценивает достоверность различий между процентными долями встречаемости какого-либо эффекта в двух выборках испытуемых.

На этом этапе исследования в качестве испытуемых принимали участие 63 девочки и 58 мальчиков.

На втором этапе исследования нам было важно изучить особенности эмоционально-ценностного компонента Я-концепции, а именно – самооценки девочек и мальчиков младшего школьного возраста, и для этого мы использовали детский вариант личностного опросника С. Хартер, который относится к числу стандартизированных самоотчетов [7; 11].

Указанная процедура исследования предполагает индивидуальную работу с каждым испытуемым, в ходе которой ребенку давалась следующая инструкция: *«Ты знаешь, что люди бывают разными. Подумай и скажи, на кого похож(а) ты? Есть дети, которые хорошо успевают на занятиях, но у некоторых детей не получается хорошо заниматься. А как бывает у тебя?»* После ответа испытуемого, который фиксировался исследователем в положительной или отрицательно зоне, ребенка дальше спрашивали: *«А так бывает у тебя часто или редко?»* Этот последний ответ позволял определить модальность самооценки испытуемого.

Полученные в ходе проведения методики данные мы обрабатывали в соответствии с двумя ключами. Первый ключ осуществляет перевод модальности самооценки в рабочие баллы, второй – распределяет вопросы и рабочие баллы по шкалам.

Для нашего исследования данная методика несет целый ряд несомненных преимуществ. Выделим основные.

Во-первых, она включает в себя 4 шкалы, позволяющих определить характер самооценки ребенка в 4 основных сферах, а именно:

- 1) школьная (учебная) компетентность;
- 2) физические (атлетические) возможности;
- 3) социальное принятие;
- 4) глобальное самоуважение.

Такое построение опросника дает возможность получить сведения как относительно отдельных самооценок различных качеств и возможностей, так и относительно независимой от них глобальной / общей самооценки (самоуважения) личности ребенка как показателя собственной значимости и ценности. Важно отметить, что этот подход к изучению общей самооценки принципиально отличается от весьма распространенной в психологии процедуры, когда общую самооценку определяют как сумму частных путем ответов испытуемых на некое количество вопросов, имеющих разное содержание (например, измерение самооценки Куперсмита).

Во-вторых, предложенные автором шкалы представляют собой области, отражающие самые основные сферы компетентности и интересов детей дошкольного и младшего школьного возраста и создающие тем самым целостную картину их личностной самооценки, что делает эти сферы актуальными и важными в нашем исследовании на стадии анализа самооценки испытуемых данной возрастной категории.

В-третьих, предлагаемая в методике С. Хартер форма ответов, когда испытуемый сначала выбирает группу детей, к которой, по его мнению, он относится, а затем уже оценивает насколько – полно или частично, во многом позволяет решить весьма типичную для психодиагностики личности проблему социальной желательности. Такая структурно альтернативная форма ответов сильно отличается от традиционной формы «согласен / не согласен», «да / нет», «правда / неправда», которая довольно часто используется в стандартизированных самоотчетах и не дает опрашиваемым достаточной свободы в выборе ответа.

И, наконец, в-четвертых, данная методика уже зарекомендовала себя в ряде отечественных исследований как эффективное психодиагностическое средство изучения личностной самооценки девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста [7], что, в свою очередь, позволяет считать его доступным для работы с детьми младшего школьного возраста.

Как можно увидеть из перечисленных преимуществ, методика общей самооценки С. Хартер как нельзя лучше подходит для получения необходимой информации относительно особенностей личностной самооценки младших школьников.

На этом этапе исследования принимали участие 79 младших школьников, из них: 40 девочек и 39 мальчиков.

Третий, заключительный этап исследования мы посвятили изучению гендерной специфики содержательных аспектов основных модальностей Я-концепции детей младшего школьного возраста. На сей раз предметом гендерного анализа выступали особенности четырех модальностей Я-концепции младших школьников, а именно: Я-реальное, Я-зеркальное (Я глазами учителя), Я-идеальное, Я-антиидеальное.

Для решения данной задачи мы использовали достаточно широко распространенную в практике отечественной психодиагностики методику Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн. Рассмотрим её основные преимущества для нашего исследования.

Методика Т. Дембо – С.Я. Рубинштейна:

– является простой в обращении и доступной в работе с детьми интересующего нас возрастного периода;

– имеет большие возможности для модификации (оценочные шкалы выбираются в ней произвольно, исходя из поставленных целей и задач, и, в частности, могут быть сопоставимы с основными категориями самохарактеристик испытуемых по методике М. Куна и Т. Макпартленда и со шкалами опросника С. Хартер, что в рамках нашего исследования необходимо для выявления характера соотношения показателей содержательных аспектов когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов Я-концепции, с одной стороны, и ее модальностей, с другой);

– позволяет судить о степени дифференцированности и согласованности самопредставлений испытуемых посредством выявления и сравнения различных модальностей Я-концепции.

С помощью методики Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн мы изучали и сопоставляли показатели следующих модальностей испытуемых: Я-реальное, Я-идеальное, Я-зеркальное (Я глазами учителя).

Данному этапу исследования мы придали форму индивидуальной беседы с каждым ребёнком. Предлагая испытуемому рисунок-схему лесенки с 6 ступеньками, мы давали ему следующую инструкцию: «Представь, что на этой лесенке стоят все знакомые тебе дети. На самой низкой ступеньке находятся самые слабые (неумелые и т. п.) дети, на ступеньке повыше – те, кто немного сильнее (умелее и т. п.)... Самые сильные (умелые и т. п.) дети находятся на самой верхней ступеньке. Подумай и покажи ту ступеньку, на которой находишься ты. Почему ты поставил(а) себя на эту ступеньку? А на какой ступеньке ты хотел(а) бы быть? Почему? На какую ступеньку тебя может поставить твоя учительница? Почему именно на эту?».

Зафиксированные нами результаты беседы осталось обработать с помощью методов статистического анализа. Мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который позволил определить степень расхождения в каждой группе испытуемых показателей изучаемых модальностей их Я-концепции. Соответственно, показатели модальностей попали в числовой диапазон от 1 до 6.

Также на этом этапе исследования в качестве дополнительного психодиагностического инструментария мы применили вербальную нестандартизированную методику «Волшебная история» [4], являющуюся модификацией известного приема свободного рассказа личности о себе. Эта методика позволила нам существенно расширить получаемую информацию относительно представлений испытуемых о самих себе, поскольку в ней отсутствовали какие-либо ограничения в плане самоописаний девочек и мальчиков изначально заданными шкалами. С ее помощью мы изучили содержание идеального и антиидеального Я детей младшего школьного возраста.

Методика применялась с одной существенной особенностью – мы осуществили процедуру контент-анализа полученных результатов, основой которой послужили категории, предварительно выделенные в ходе первичного анализа группой экспертов из 6 человек.

И, наконец, определив частоту встречаемости тех или иных категорий в высказываниях испытуемых, мы вновь прибегли к сравнительному анализу содержательных характеристик идеального и антиидеального Я девочек и мальчиков, используя критерий φ^* – угловое преобразование Фишера.

На данном этапе исследования принимали участие 44 девочки и 43 мальчика – учащихся начальной школы.

Таков краткий обзор проведенного нами исследования, посвященного изучению гендерных особенностей Я-концепции личности детей младшего школьного возраста. Остаётся вывести в единый список основные выводы, полученные нами в соответствии с поставленными задачами:

1. Сконструированный нами и апробированный в описанном исследовании диагностический комплекс, направленный на изучение содержательных характеристик основных структурных компонентов и модальностей Я-концепции детей младшего школьного возраста в гендерном измерении позволил выявить как общевозрастные, так и гендерно специфические особенности этого феномена.

2. Мы осуществили гендерный анализ основных структурных компонентов (когнитивный – образ Я и эмоционально-ценностный – самооценка) и модальностей (Я-реальное, Я-зеркальное, Я-идеальное, Я-антиидеальное) Я-концепции личности детей младшего школьного возраста, результаты которого позволяют нам выявить следующие закономерности:

– наличие четко и последовательно выраженной ориентации девочек на культурные нормы внешней привлекательности и направленности на выстраивание и поддержание конструктивных межличностных отношений с другими людьми, в число которых нередко входят педагоги;

– яркая центрированность самопредставлений мальчиков на культурных нормах физической и умственной твердости (компетентности) и гомосоциальных связей со сверстниками, закрепляющих гендерную сегрегацию в социальном взаимодействии в период школьного детства;

– проявление у учащихся женского и мужского пола разных аспектов самокритичности, когда для девочек характерен особый акцент на своих интеллектуальных качествах и учебной компетентности, тогда как для мальчиков – тенденция самокритичности относительно их социального принятия со стороны взрослых и прежде всего педагогов.

3. Результаты исследований говорят о наличии у подавляющего большинства детей младшего школьного возраста преимущественно гендерно стереотипного характера их самовосприятия и самоотношения, что существенно ограничивает представления современных девочек и мальчиков о своих личностных качествах и способностях, а также возможных перспектив их дальнейшего роста и развития в плане самореализации.

Иными словами, наше исследование выявило необходимость проведения специальной работы по коррекции гендерно дифференцированных социальных влияний в адрес младших школьников, приводящих к существенному ограничению их личностного потенциала, в направлении индивидуально ориентированного развития ребенка вне жестких гендерных предписаний и стандартов, делающих индивида заложником его биологического пола. И в качестве возможных направлений работы по оптимизации процесса становления Я-концепции детей младшего школьного возраста, мы предлагаем следующие:

- ориентация девочек и мальчиков на нестереотипные проявления женственности и мужественности, среди которых интеллектуальная компетентность, физические способности и автономность / самостоятельность представительниц женского пола, а также склонность к сочувствию, заботе и конструктивным партнерским отношениям с другими людьми, в том числе и девочками / женщинами, представителей мужского пола;

- обеспечение условий для понимания детьми общечеловеческой ценности и субъективной значимости как традиционно «мужских», так и традиционно «женских» характеристик с последующим признанием девочками и мальчиками наличия у себя и возможности обладания гендерно нестереотипными личностными качествами и способностями;

- повышение уверенности девочек в своих интеллектуальных возможностях и компетентности в учебной деятельности;

- повышение уверенности мальчиков в своих возможностях в плане социального сотрудничества с близкими взрослыми и сверстниками;

- преодоление гендерной сегрегации детей младшего школьного возраста в процессе учебной и внеучебной деятельности и, в частности, ориентация мальчиков на выстраивание конструктивных деловых и дружеских взаимоотношений со сверстницами женского пола.

Список литературы

1. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 318 с.
2. Клецина И.С. Гендерная социализация: учеб. пособие. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. – 111 с.
3. Конева И.А. Особенности образа Я младших подростков с ЗПР: дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2002. – 217 с.
4. Кузьмина Т.И. О диагностике Я-концепции лиц с легкой умственной отсталостью // Специальная психология. – 2006. – №3. – С. 37–58.
5. Кун М., Макпартленд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология: тексты / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: МГУ, 1984. – С. 180–187.
6. Меджидова С.М., Орланова А.И. Анализ Я-концепции с помощью теста «Кто я такой» // Вестник РУДН. Серия социология. – 2004. – №6–7. – С. 169–180.
7. Семенова Л.Э. Полорольевые отношения, самооценка, притязания в личностном становлении детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. – Н.Новгород., 1999. – 267 с.
8. Семенова Л.Э. Проявления гендерной субъектности в контексте личностного становления детей с нормальным и проблемным психическим развитием. – Н.Новгород: НГПУ, 2009. – 121 с.
9. Семенова Л.Э. Становление ребенка как гендерного субъекта в процессе личностного развития в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте в условиях онто- и дизонтогенеза: дис. ... д-ра психол. наук. – Н. Новгород. 2010. – 521 с.
10. Семенова Л.Э., Шарова Н.П. Специфика содержания когнитивного компонента Я-концепции у детей младшего школьного возраста // Человек и общество в противоречиях и согласии: сб. ст. Ч. 1 / под ред. А.И. Аспидова, А.Н. Штефана. – Н.Новгород: НФ МГЭИ, 2005. – С. 219–225.
11. Harter S. Manual for the self-perception profile for adolescents. Denver, CO: University of Denver, 1988.

Сведения об авторах

Авдиенко Геннадий Юрьевич – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Благинин Андрей Александрович – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина

Ермакова Елена Сергеевна – доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Истомина Ирина Павловна – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии, Нижневартровский государственный гуманитарный университет

Казанская Валентина Георгиевна – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Клецина Ирина Сергеевна – доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, e-mail: irinaklyotsina@mail.ru

Ковалгина Ю. Е. – аспирант кафедры психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: kovalgina@inbox.ru

Коваленко Виктория Викторовна – педагог-психолог ГОУ СОШ № 264 Кировского района, Санкт-Петербург, аспирант Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, e-mail: kovalenko-vikt@yandex.ru

Кудрявцева Елена Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Северо-Западный институт

Маклаков Анатолий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, e-mail : mag304@mail.ru

Мамайчук Ирина Ивановна, доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет

Марченко Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, профессор, Петрозаводский государственный педагогический университет

Мовсесян Лина Сергеевна – аспирант кафедры психологии и педагогики, Северо-Кавказский государственный технический университет

Сербина Любовь Федоровна – доктор педагогических наук, профессор, Сочинский государственный университет, e-mail: serbinalf@mail.ru

Сидорова Александра Александровна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: alexandrasid@rambler.ru

Скворцов Вячеслав Николаевич – доктор экономических наук, профессор, ректор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Софьина Вера Николаевна – доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный институт-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург

Талакова Екатерина Александровна – ст. преподаватель, Московский институт экономических преобразований, e-mail: oookatya@yandex.ru

Черевкова Татьяна Николаевна, младший научный сотрудник, научно-исследовательский центр Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова

Шац Игорь Константинович – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия психология) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5: с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 479-90-34

E-mail: vestniklengu@mail.ru

Для заметок

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№4**

**Том 5
Психология**

Редактор *А. А. Титова*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 27.12.2011. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 9. Тираж 500 экз. Заказ № 726

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а