


**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 7 № 3

Москва



2010



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – д. пс. наук, профессор Зинченко Ю.П.

Редакционный совет

д.пед.наук, проф. Акопов Г.В.
д.пс.наук, проф. Аллахвердов В.М.
д.пс.наук, проф. Дебольский М.Г.
д.пс.наук, проф. Забродин Ю.М.
д.пс.наук, проф. Карпов А.В.
д.биол.наук, проф. Киров В.Н.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Климов Е.А.
д.пс.наук, проф. Леонтьев Н.И.
канд.пс.наук, доцент Магомед-Эминов М.Ш.
д.пс.наук, проф. Малофеев Н.Н.
д.пс.наук, проф. Марьин М.И.
д.пс.наук, проф. Перельгина Е.Б.

д.пс.наук, проф. Попов Л.М.
академик РАО, д.пед.наук, проф. Рубцов В.В.
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Реан А.А.
д.пс.наук, проф. Рыбников В.Ю.
д.пс.наук, проф. Скрипкина Т.П.
д.пс.наук, проф. Смирнов С.Д.
д.пс.наук, проф. Черноризов А.М.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Шадриков В.Д.
д.филос.наук, проф. Шкуратов В.А.
д.пс.наук, проф. Шмелев А.Г.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Фельдштейн Д.И.

Редакционная коллегия

д.пс.наук, проф. Абакумова И.В.
д.пс.наук, проф. Асмолов А.Г.
д.пс.наук, проф. Базаров Т.Ю.
(заместитель главного редактора)
д.биол.наук, проф. Безруких М.М.
д.пс.наук, проф. Боговяленская Д.Б.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Деркач А.А.
д.пс.наук, проф. Донцов А.А.
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Дубровина И.В.

д.пс.наук, проф. Журавлев А.Л.
д.пс.наук, проф. Егорова М.С.
член-корр. РАО, д.биол.наук, проф. Ермаков П.Н.
(заместитель главного редактора)
д.пс.наук, проф. Измайлов Ч.А.
д.пс.наук, проф. Лабунская В.А.
д.пс.наук, проф. Леонова А.Б.
д.пс.наук, проф. Сергиенко Е.А.
д.пс.наук, проф. Тхостов А.Ш.
канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.

Ответственный секретарь – Белугина Е.В.

Выпускающий редактор – Щербакова Л.В.

Компьютерная верстка – Кубеш И.В.

Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 243,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Адрес учредителя:

ул. Ярославская, 13,
г. Москва, 129366
Тел./ факс (495) 283-55-30
E-mail: rpo@psychology.ru

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.



СОДЕРЖАНИЕ

Наши авторы

4

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абрахова В.В. Развитие творческой направленности как фактора становления и личностного роста ребенка в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования

9

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Пищик В.И. Типология ментальности советских и постсоветских поколений

18

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Милица Е.Е. Трансформация моделей взаимодействия врача и пациента

24

Мошкина Ю.Н. Психологические особенности развития представлений о супружеской ревности у студентов вуза

27

Чубова Е.П. Представления старшеклассников об инженерном образовании

31

Прохорова В.А. Педагогические проблемы развития готовности к самореализации у старшеклассников

35

Скляр С.С. Технологии формирования ответственного поведения старшеклассников: дидактический аспект

41

Бондарь К.В. Особенности ценностно-смысловой сферы людей с разным уровнем приобщённости к музыкальной культуре

48

Масаева З.В. Психологические особенности личностной безопасности педагогов в образовательной сфере постконфликтного региона

55

НАШИ АВТОРЫ



Абраухова Валентина Владимировна

директор Дворца творчества детей и молодежи г. Ростова-на-Дону, кандидат педагогических наук
Служебный адрес: 344002, г. Ростов-на-Дону,
ул. Б. Садовая, 55
Служебный телефон: (863) 240-48-74
E-mail: childrentalant@mail.ru



Пищик Влада Игоревна

зав. кафедрой психологии, руководитель образовательного проекта «Гуманитарные технологии в бизнесе и управлении» НОУ ВПО Института управления, бизнеса и права, доцент, кандидат психологических наук
Служебный адрес: 344068, г. Ростов-на-Дону,
пр. М. Нагибина, 33А/47
Служебный телефон: (863) 222-49-87
E-mail: vladaph@yandex.ru



Милица Екатерина Евгеньевна

лаборант кафедры анестезиологии-реаниматологии Ростовского государственного медицинского университета
Служебный адрес: 344022, г. Ростов-на-Дону,
пер. Нахичеванский, 29
Служебный телефон: (863) 235-01-33
E-mail: milica@rambler.ru



Мошкина Юлия Николаевна

аспирант Института образовательных технологий РАО
Служебный адрес: 354000, г. Сочи,
ул. Орджоникидзе, 10а
Служебный телефон: (8622) 62-08-29
E-mail: IOTRAO@mail.ru



Чубова Елена Павловна

директор института управления и инноваций авиационной промышленности ДГТУ
Служебный адрес: 344010, г. Ростов-на-Дону,
пл. Гагарина, 1
Служебный телефон. (863) 273-87-62
E-mail: chubova@list.ru



Прохорова Виктория Александровна

преподаватель английского языка ГОУ СПО РО «Шахтинский медицинский колледж им. Г.В. Кузнецовой»
Служебный адрес: 346500, Ростовская обл., г. Шахты,
ул. Шевченко, 157
Тел.: (8636) 22-69-27
E-mail: torry608@mail.ru



Бондарь Кирилл Владимирович

менеджер ООО «Алюминиевый мир»
Служебный адрес: 344000, г. Ростов-на-Дону,
пер. Энергетиков, д. 7, оф. 200
Тел.: (863) 227-63-75
E-mail: alum-mir@yandex.ru



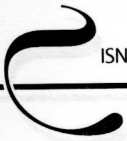
Масаева Зарема Вахаевна

ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии
Чеченского государственного университета
Служебный адрес: 364051, Чеченская Республика,
г. Грозный, ул. Киевская, 33
Телефон: (8712) 33-24-05
E-mail: masaeva-2009@mail.ru



Скляр Светлана Сергеевна

преподаватель английского языка ГОУ СПО РО «Шахтинский
медицинский колледж им. Г.В. Кузнецовой»
Служебный адрес: 346500, Ростовская обл., г. Шахты,
ул. Шевченко, 157
Тел.: (8636) 22-66-26
E-mail: QSC10@yandex.ru



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абраухова В.В.

Развитие творческой направленности как фактора становления и личностного роста ребенка в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования

В статье проведен теоретический анализ феноменов творчества, креативности, творческой направленности личности, доказана актуальность и необходимость разработки концептуальных подходов к формированию творческой направленности. Предложена авторская модель по формированию творческой направленности личности на основе возрастного, системного и творческого подходов к деятельности в муниципальном пространстве города.

Ключевые слова: творческая направленность, творчество, креативность, творческая деятельность, направленность личности, педагогика творчества.

Изменения в жизни общества предъявляют новые требования к образовательным учреждениям всех видов и типов. Процесс развития ребенка в системе дополнительного образования тесно связан с процессами формирования творческой направленности личности.

Обратимся к категории «творчество». В культурологии творчество рассматривается как один из видов деятельности человека, преобразующий природный и социальный мир в соответствии с потребностями человека. В психологии творчество изучается как психологический процесс создания нового и как совокупность свойств личности, обеспечивающих ее включенность в этот процесс. «Творчество – способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» (Э. Фромм).

В современной отечественной психологии творчество представлено как основа механизма развития психики (Я.А. Пономарев, А.М. Матюшкин, И.Н. Семенов, Н.В. Кипиани и др.), а его исследования связываются с закономерностями мышления (П.С. Альтшуллер, А.Г. Виноградов, О.К. Тихомиров, Н.Г. Алексеев, С.М. Бернштейн, В.Н. Пушкин). Аспекты творческого развития детей и подростков затронуты в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Л.И. Божович, Д.Б. Богоявленской, А.А. Бодалева, И.С. Кона, Н.Д. Левитова, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейна и других ученых. В их работах выявлена суть



становления творческой личности, детерминированного соответствующей потребностью в творчестве, творческой самореализации.

Выдающееся значение для судеб гуманистического воспитания и педагогики творчества имела деятельность В.А. Сухомлинского. «Дети должны жить в мире красоты, игр, сказок, музыки, рисунка, фантазии, творчества», – писал он в своей книге «Сердце отдаю детям». Он положил начало разработке идей «педагогики сотрудничества», получившей широкое развитие в современной отечественной педагогике.

За рубежом исследования творческих начал личности осуществляются в русле креативности как особого направления психологической науки. Ему посвятили свои исследования Г. Андерсон, Д. Аткинсон, Дж. Гетцельс, Б. Гизелин, М.П. Гриффин, Дж. Гилфорд, И. Хассард, П.В. Джексон, А. фон Прондчински, Г. Мюррей, М.Дж. Стайн, Р.Д. Стренберг и другие ученые.

Креативность – от лат. *creatio* – созидание, от англ. *creation* – создание, сотворение, произведение, от фр. *creation* – созидание, творение, от нем. *Kreatur* – созидание. Креативность – совокупность тех особенностей психики, которые обеспечивают продуктивное преобразование в деятельности личности [6].

С помощью категории креативности выделяют поисково-преобразовательное, продуктивное отношение человека к условиям своей жизни, которое отличается от стереотипного и репродуктивного. Такое представление содержит два момента: психологический и гносеологический. Под углом зрения первого, креативность абстрагирует особенности протекания поисково-преобразовательной деятельности человека. Гносеология исследует условия возникновения, «природу» творчества.

Метафизическая концепция античности рассматривает творчество как «одержимость» человека в достижении высшего «умного» мира [8].

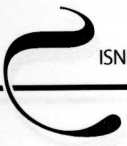
Платон определял творчество как «все, что вызывает переход от небытия в бытие» [11, с. 115].

Средневековые мыслители творчество отождествляли со сверхъестественными проявлениями, с актом Божьей воли [4].

В эпоху Возрождения на первый план вышла личность художника, его способность к преобразованию мира в процессе творческого созерцания. Именно этому периоду принадлежит определение творчества как деятельности «по законам красоты» [17, с. 130–165].

Кант определяет творчество как единство сознательной и бессознательной деятельности [9].

Представители материалистического направления экзистенциализма считали носителем творческого начала личность, понятию как экзистенция (от лат. *exsistentia* – «существование», от глагола *exsisto* – «выходить», т.е. «прорыв» к свободе. Представители идеалистического направления с творчеством связывали изобретательство, способность решить задачу, возникшую в определенной ситуации.



Различным аспектам творческого развития детей посвящено значительное количество исследовательских работ в современной российской педагогике. Вопросы сотворчества детей и взрослых исследованы И.П. Ивановым, Г.С. Маркиным, подготовки педагогов к организации творческой воспитывающей деятельности – А.Е. Можаром, В.Г. Максимовым, Н.М. Яковлевой, Л.К. Веретенниковой, С.В. Евтушенко. Проблемам развития отдельных видов творческой деятельности детей посвящены исследования В.Е. Алексеева, П.Н. Андрианова, Н.С. Боголюбова, Н.А. Ветлугиной, И.А. Зимней, Ю.Ф. Катхановой, С.А. Новоселова, П.И. Пидкасистого, М.Н. Поголяевой, В.Г. Разумовского, Г.С. Ригиной, Ю.С. Столярова, Н.М. Сокольниковой, Е.А. Флериной, А.Б. Щедро, Б.П. Юсова и других ученых. Творческая деятельность рассматривалась в диссертационных исследованиях Евтушенко С.В., Щербаковой Т.П., Медведевой О.П., Рудой Т.И.

И.П. Калошина предлагает анализ структуры нормативной творческой деятельности и ее механизмов [5].

Д.Б. Богдавленская рассматривает креативность через систему различных единиц, одной из которых является интеллектуальная активность (мера инициативы и единства аффекта и интеллекта).

Как формировать или организовывать воспитание креативности? Точкой отсчета считают творческое воображение.

Воображение – это развитая родовая человеческая способность, позволяющая человеку превратить реальные вещи в образ или представление.

Для того чтобы воображение стало поисково-продуктивной способностью, его следует специально воспитывать и развивать, но не по шаблонам, а в активном общении с продуктами развитого культурного воображения.

Л.С. Выготский предложил представить полный круг творческой деятельности воображения как путь элементов, взятых из реальности, которые внутри человека, а в его мышлении «подвергались сложной переработке» и превратились в продукты воображения. Наконец воплотившись, они снова вернулись к реальности, но уже новой активной силой, изменяющей эту реальность [3].

Козленко В.П. представил этапы оптимизации процесса креативности:

- 1) потребность ребенка в поисково-преобразующей деятельности;
- 2) индивидуальный подход и анализ мотивационных особенностей;
- 3) поддержание постоянного интереса к содержательной творческой стороне;
- 4) формирование социально-положительной мотивации;
- 5) развитие учащихся устойчивых интересов и потребностей в их креативной реализации [6].

В контексте нашего исследования системообразующей характеристикой личности является направленность.

Б.Ф. Ломов считает, что направленность «выступает в роли побудительной системы, определяющей избирательность отношений к активности личности» [7, с. 11].



Понятие «направленность личности» исследовали в своих работах С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.Э. Чудновский.

Л.И. Божович были выделены следующие типы направленности: общественная, деловая и личностная. При личной направленности доминируют мотивы самоутверждения, благополучия, личного успеха. Если преобладают мотивы помощи другим, познания, творчества, то это соответствует общественной и деловой направленности.

Т.А. Флоренская, обращаясь к понятию направленности, имеет в виду духовную направленность. Духовная направленность является главным ориентиром жизнедеятельности человека, определяет характер отношений между людьми.

В педагогике, психологии, социологии исследуются ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности (Волочков А.А., Ермоленко Е.Г.), социально-психологическая направленность личности (Донника А.Д., Медведев Л.М.), эмоциональная направленность личности (Доценко О.Н.), профессиональная направленность (Яценко Е.Ф.).

Учреждения дополнительного образования имеют огромный потенциал для формирования творческой направленности личности, начиная с дошкольного возраста, младшего школьного, подросткового возраста, допрофессионального выбора и в целом построения своего жизненного пути растущим человеком. Изменения в жизни общества предъявляют новые требования к образовательным учреждениям всех видов и типов. Социальный заказ современному образованию ориентирует на разрешение острых социальных проблем, касающихся организации жизнедеятельности подрастающего поколения. В связи с этим, дополнительное образование сегодня перерастает из вспомогательно-развивающей сферы и становится значимым фактором самоопределения и самореализации человека, что вполне соответствует новой образовательной парадигме.

Учреждения дополнительного образования сегодня вносят значительный вклад в развитие личности ребенка как субъекта целеполагания и целереализации на основе расширения образовательного пространства, увеличения числа источников необходимой информации, предоставления возможности освоения межпредметных и надпредметных знаний, умений. Это становится возможным за счёт того, что на каждой ступени основного образования дополнительное образование предлагает свой содержательный модуль, исходя из особенностей развития личности в условиях определенного возрастного периода:

- на этапе дошкольного образования – предшкольная подготовка;
- на этапе начального образования – помощь в освоении позиции ученика, включение в разные учебные сообщества;
- на этапе основного общего образования – поддержка процесса самоопределения личности: расширение спектра значимых проблем в различных сферах деятельности и приобретение опыта их решения;



– на этапе среднего полного общего образования – сопровождение процесса профессионального самоопределения учащихся, обеспечение допрофессиональной подготовки.

У истоков личностной самореализации ребенка стоит педагог, профессиональное мастерство которого основано на высокой профессионально-педагогической компетентности и тесно взаимодействует с творческой направленностью личности ребенка.

Миссия педагога в системе учреждения дополнительного образования не в том, чтобы привести детей к заранее известным результатам, а в умении и готовности вместе с ними пройти «путь» познания на уровне личностного роста, когда не просто повышается уровень профессионального мастерства, но и открывается возможность приобретения новых личностных смыслов (самоактуализации, самореализации, персонализации).

Практически для каждого ребенка в образовательном пространстве Дворца простроен образовательный маршрут, предоставляющий ему огромные возможности для самореализации. Педагогами реализуются модели учебно-исследовательской деятельности в образовательной сфере, переключающие педагога дополнительного образования из режима преподавания готовых истин в режим организации совместного поиска с воспитанниками.

Разработка концептуальных подходов к формированию творческой направленности становится в связи с этим велением времени. Необходимо вооружить педагогов необходимыми диагностическими методиками.

Педагоги–психологи, курирующие структурные подразделения учреждения, создавая творческий климат в образовательной среде, формируют систему «коммуникативного воспитания», основывающуюся на коллективной творческой деятельности, что превращает образовательный процесс в учреждении в калейдоскоп творческих дел. Ориентация на творчество, отсутствие жесткой регламентации занятий, учет склонностей детей, создание для них ситуаций успеха – таковы слагаемые микроклимата, культивируемого в творческой среде Дворца творчества.

Сегодня одним из стратегических ориентиров инновационной деятельности Дворца творчества детей и молодежи города Ростова-на-Дону является расширение спектра направлений подготовки специалистов, создание условий для формирования творческой направленности и повышения профессионального уровня педагогов.

В учреждении разработана модель общей технологии профессиональной подготовки кадров, основанная на актуализации личностной направленности всех взаимосвязанных содержательно-деятельностных компонентов образовательной системы учреждения:

- профессиональная подготовка кадров (семинарские и практические занятия, курсы повышения квалификации, профессиональная практика студентов педагогического колледжа и колледжа культуры;



- работа творческих лабораторий «Межинституциональное взаимодействие как условие становления социальной зрелости личности», «Ступени мастерства», «Проектирование социально-педагогической деятельности», клуб «Молодого педагога»;
- организация научно-исследовательской деятельности учащихся (ДАНЮИ);
- организационные формы управления и педагогического мониторинга;
- межинституциональное взаимодействие и сотрудничество;
- реализация проектного подхода к деятельности (проект: «Молодые ученые», международный лагерь «Надежда», «Школа – ДАНЮИ – ЮФУ», «Школа интеллектуальной истории», Интернет-проекты, Интернет-олимпиады).

Сегодня создан системный конструкт экспериментальной деятельности учреждения, вариант организации очно-заочных курсов «Школы педагога исследователя» совместно с Федеральным институтом развития образования (г. Москва) для педагогического коллектива Дворца творчества как центр повышения квалификации, выстраиваемый на основе концепции развития учреждения.

Мы стремимся к построению механизмов взаимодействия и интеграции педагогической науки и образовательной практики, способствующих динамичному, продуктивному, практико-ориентированному развитию учреждения. На протяжении долгих лет Дворец творчества является базой организации воспитательной практики для студентов факультета психологии ЮФУ, Ростовского института психологии и антропологии, Ростовского колледжа культуры.

Принципиальным является обеспечение четкой преемственности и интеграция между традицией и новациями в области воспитания, создание условий для развития творческой направленности личности субъектов образовательного процесса, специфика деятельности которых, представляет вид активности, обеспечивающий увлеченность, успех, самореализацию, и общественное признание. И в результате насыщения потребность в творчестве не угасает, а усиливается, побуждая к созидательной творческой деятельности.

Л.С. Выготский писал: «Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ребенка воспитывали, а ребенок воспитывался сам». Это возможно, на наш взгляд, только в русле творческого содружества детей и взрослых, педагогики творчества, базирующейся на мотивации – постоянном побуждении к целенаправленной творческой деятельности.

Воспитание детей в творческой деятельности необходимо рассматривать как формирование определенной направленности личности, становление неповторимой индивидуальности, самореализующейся в культуре и развивающей культуру.

«...Чтобы человек благотворно влиял на человека, утверждайте в жизни творчество!», – писал В.А. Сухомлинский, положивший начало разработке исходных позиций педагогики творчества – особой области педагогической теории и практики. В центре ее внимания – поиск глубинных, идущих от интересов



личности и общества закономерностей формирования творческой направленности детей, разработка научных основ творчества, воплощение их в конкретных методиках и технологиях.

С целью формирования у педагогов дополнительного образования единых подходов к организации образовательного процесса в условиях целенаправленно организуемой творческой деятельности, исходящей из педагогики творчества, во Дворце творчества детей и молодежи города Ростова-на-Дону в 2009–2010 учебном году в контексте экспериментальной деятельности совместно с ФГУ ФИРО был организован курс повышения квалификации педагогов дополнительного образования «Творческая деятельность как фактор социализации детей и юношества».

В рамках данного курса организованы семинарские и практические занятия, проведены круглые столы и мастер-классы. Тематика проводимых мастер-классов обусловлена проблемой необходимости выявления технологий сопровождения творческой деятельности, обеспечивающих процесс социализации ребенка в муниципальном образовательном пространстве.

В процессе данной работы учеными, педагогами, психологами представлены технологии вовлечения детей в творческую деятельность, рассмотрены грани системы формирования творческой направленности личности, обеспечивающие освоение молодежью перспективных типов мышления – проектного, проблемно-ориентированного, нацеленных на расширение горизонтов познания, коммуникации, творчества, профессионального самоопределения; определены мотивы и подходы к организации системы выявления и поддержки талантливой молодежи в условиях целенаправленно – организуемой творческой деятельности.

Технологическое сопровождение организации творческой деятельности в учреждении обеспечивается смысловыми, информационно-коммуникативными, исследовательскими, личностно-развивающими технологиями, технологиями педагогической поддержки, организации культурных практик, социального проектирования и др.

Погружение ребенка в технологичность процесса деятельности на занятиях в детских объединениях Дворца творчества предполагает:

- реализацию творческого подхода к деятельности;
- ориентацию на возраст ребенка;
- введение системы усложняющихся заданий с элементами поиска самостоятельных решений;
- доступность, простоту, наглядность и выразительность материала;
- реализацию проблемных заданий и методических приемов эмоционального воздействия;
- формирование импровизационных способностей воспитанников;
- постижение смыслов и признание достижений (конкурсы, выставки, игры, смотры, фестивали).

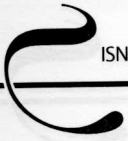


Механизм творческой реализации ребенка может быть представлен в следующей логической последовательности: от восприятия – к воспроизведению – к воспроизведению в творчестве. В данной логике ребенку предоставляется возможность самореализации в деятельности, прогнозируется траектория роста и развития в процессе познания, общения, решения значимых задач и переживания успехов, заинтересованности в продолжение творчества. Так обогащается социальный опыт воспитанников, формируется их субъектная, нередко лидерская, позиция.

Эффективность используемых технологий, по единому мнению детей, педагогов и родителей, подтверждается тем, что воспитанники Дворца творчества сегодня овладевают искусством принятия решений, стремятся приблизить процесс своего профессионального становления и карьеры, их увлекают прогнозируемые перспективы будущего.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н/Д., 1983.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
4. Зубов В.П., Зубова М.В. Эстетика средневековья // История эстетической мысли. – В 6-ти т. – Т. 1. Древний мир. Средние века в Европе. – М., 1982.
5. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). – М.: Изд-во МГУ, 1983.
6. Козленко В.Н. Проблема креативности личности // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М., 1990.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. – М.: Наука, 1984.
8. Лосев А.Ф. Тахо-Годи. Античная эстетика // История эстетической мысли. – В 6-ти т. – Т. 1. Древний мир. Средние века в Европе. – М., 1982.
9. Овсянников М.Ф. Развитие эстетики в странах Западной Европы и Америки. // История эстетической мысли. – В 6-ти т. – Т. 3. – М., 1986.
10. Одаренные дети: пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991.
11. Платон. Сочинения в 4-х т. – Т. 2 – М.: Мысль, 1993.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989.
13. Флоренская Т.А. Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем. – М.: Русский Хронограф, 2006.
14. Чернилевский Д.В., Морозов А.В. Креативная педагогика и психология. Учебное пособие для ВУЗов. – М.: МГТА, 2001.



15. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990.
16. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. – М., 1993.
17. Шестаков В.П. Эстетика Ренессанса // История эстетической мысли. – В 6-ти т. – Т. 2. – Средневековый Восток. Европа 15–18 веков. – М., 1985.



Пищик В.И.

Типология ментальности советских и постсоветских поколений

Представлено исследование типов ментальности советского, переходного и постсоветского поколений. Анализируются взгляды на типологию ментальности и методические подходы к ней. Рассмотрены результаты исследования ценностных оснований, социальных установок, представлений о своем Я, особенностей отношений и типов ментальности советских, постсоветских и переходных поколений

Ключевые слова ментальность, трансформация ментальности, типы ментальности, советское, переходное и постсоветское поколения, традиционная, инновационная ментальности

Постановка проблемы

В современном быстроменяющемся мире, когда наблюдается потеря социальных ориентиров развития молодого поколения, стоит остро проблема поколенческой разобщенности. Поэтому так актуальны сравнительные исследования типов ментальности поколений в изменяющемся обществе. Проблема типологии ментальности была отражена в ранних зарубежных исследованиях Ф. Броделя, Ф. Грауса, Ж. Дюби, Л. Леви-Брюля [5, 7, см. по 20], но касалась преимущественно стабильных структурных элементов ментальности и описания изменений артефактов культур прошлого. В современных отечественных (К.А. Абульханова, Г.В. Акопов, Г.М. Андреева, А.В. Брушлинский, И.Г. Дубов, Б.А. Душков, З.И. Левин, Т.В. Иванова, В.Ф. Петренко, В.Е. Семенов, В.А. Шкуратов и др.) и зарубежных (Дж.В. Берри, П.Р. Дассена, М.Х. Сигала, А.Х. Пуртинги, Г.К. Триандиса, Д. Филда и др.) исследованиях изучается структура ментальности, но нет единого мнения, что относить к ее элементам, показано влияние консервативных элементов ментальности на становление ее типов, но в меньшей степени ее динамических элементов.

Данная проблема определила цель нашего исследования – выявить и сравнить типы ментальности, представленные у поколений советских, переходных и постсоветских поколений. При этом ментальность мы определяем как сложную систему, которая интегрируется религиозной, этнической и социальной системами общества. Основу ментальности составляет согласованность доминирующих, нормативно закрепленных систем значений, смыслов и ценностей образа мира поколения, проявляющихся в его жизненном мире.

Типологии ментальности

Существует пласт работ, посвященных типологии ментальности. Исследуются чувственная и идеациональная (П.А. Сорокин) [15], этническая (М.И. Воловикова, Р.А. Додонов, Н.М. Лебедева, Л.Г. Почебут, Е.Н. Резников, А.Н. Татарко) [1], городская, провинциальная (Г.В. Акопов, Т.В. Иванова) [8], политическая (В.Ф. Петренко) [10], полиментальность (В.Е. Семенов) [14], роевая, ролевая, уединенная, конвергентная (В.И. Тюпа) [17], дописьменная, письменная и медиаментальность (В.А. Шкуратов) [18].



В концепции трех ментальных порядков В.А. Шкуратова [18] ментальность определяется как «человеческое измерение исторических макромасс или человеческая активность, объективированная в культурных памятниках» [19, с. 59]. В основе смены ментальных порядков лежит изменение способов мышления, особенностей коммуникации. Дописьменная ментальность первобытного общества, которая опирается на мистическое мышление и непосредственную коммуникацию. Письменная ментальность предполагает сосуществование иррационального и рационального мышления у субъектов. Сами коммуникаторы регулируют процесс коммуникации. Медиаментальность характеризуется тем, что коммуникация опосредуется передающими устройствами. Данный подход рассматривает ментальность широко без привязанности ее к определенному обществу [20].

Исходя из концепции полиментальности В.Е. Семенова [13, 14], полагаем, что в культуре находится большое разнообразие ментальностей. В.Е. Семенов определяет ментальность как исторически сложившееся групповое долговременное единство (сплав) сознательных и неосознанных ценностей, норм, установок в их когнитивном, эмоциональном и поведенческом выражении определенных слоев населения [13]. Он выделил в России коллективистско-социалистическую, западно-капиталистическую, православную, криминально-мафиозную и мозаично-конформистскую ментальность. Они на его взгляд подкрепляются культурно-историческими социопсихологическими реалиями, фактами. На наш взгляд, автор наиболее близко подошел к решению вопроса связи социальной ситуации развития слоев населения и ментальности.

Перечисленные типологии ментальности охватывают следующие феномены, в которых репрезентируется ментальность: сознание, восприятие, интерпретация, идентификация, ценностные ориентации, установки, способы мышления и коммуникации, социальные представления, стратегии и характер взаимодействия коллективных субъектов. Два полюса ментальности у П.А. Сорокина [15] преобразовались в многосторонние типологии у других авторов. Мы полагаем, что исходными должны быть два полюса, таковыми для нас стали – традиции как форма социального наследования, связи и инновации как «форма отклонения, нонконформизма» (С. Московичи), а другие выступают их продолжениями. Таким образом, в основе лежат противоположности по С. Московичи процесса влияния как действия и противодействия [16].

В нашей типологии ментальности критериями различий явились параметры Я-концепции, значений образа мира, ценностей образа жизни, дискурса [11]. Сочетание их определило традиционную, переходную, инновационную и постинновационную ментальности. Наименование «традиционная ментальность» было принято по аналогии с утвердившимся в кросс-культурной психологии названием «традиционная культура». В традиционной культуре передача традиций, устоявшегося опыта жизнеустройства передается поколениям по прямой трансмиссии. «Инновационная ментальность» как противоположность традиционной, как инновационная культура, в которой трансмиссия традиции уже



«непрямая» и сама традиция нивелируется. Традиция множится, перестает быть однозначной и однородной в период инноваций. Переходная и постинновационная ментальность – это переходные типы ментальности. В различные эпохи эти типы ментальности имеют различное содержательное наполнение. Основываясь на предыдущих исследованиях, можно полагать, что сегодня мы наблюдаем переходную эпоху в направленности трансформаций ментальности от коллективизма к индивидуализму.

Методические основания исследования типов ментальности

Различные методические основания представлены в работах [1, 2, 3, 8, 9, 10, 13, 17, 19]. Школа «Анналов» в начале XX века предложила свои методы историко-культурной реконструкции ментальности прошлых эпох [4, 5, 7], развиваемые современными авторами [3, 19].

Г.М. Андреева, Г.Г. Дилигенский, Т.Г. Стефаненко и др. воссоздают «психологический облик» больших социальных групп [2], исследуя нравы, обычаи, продукты деятельности, язык, социальные представления, применяя методы этнографии, социологии, лингвистики, истории. Аналогичные методические основания для проведения социально-психологического исследования больших групп предлагают ввести Г.В. Акопов, Т.В. Иванова [8]. Авторы выделяют ментальности разного уровня субъектности. Исходя из этого, они предлагают сравнивать разные ментальности одного уровня субъектности (горизонтальные срезы).

Следующим возможным методическим основанием выступает применение психосемантических методов (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко) [10].

Сегодня в решении проблемы ментальности утвердились психосоциальный, типологический и кросс-культурный подходы (К.А. Абульханова, А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, 2005) [1, 12]. Психосоциальный подход основан на том, что рассматриваются психические явления на социальном и психическом уровнях, при этом они рассматриваются во всей своей сложной взаимосвязи и отношениях, как системные, многомерные образования. К.А. Абульханова представляет типологический подход как процессуальный способ ее построения, когда очередной этап выдвигает совокупность методологических и теоретических вопросов. Она выдвигает две стратегии исследования целостности ментальности: изнутри – парциальное исследование ее составляющих и извне – сравнительное исследование ментальности других обществ [1]. В.Е. Семенов посредством массовых опросов определяет долю того или иного типа ментальности среди населения [14]. Г.Л. Воронин представил авторскую методику измерения ментальности [6]. В качестве первичных эмпирических данных выступили оценочные реакции респондентов на афоризмы, максимы, пословицы. Это социологический подход в исследовании.

Основной методической проблемой изучения ментальности является то, что сам феномен ментальности довольно сложен и изучаются преимущественно ее отдельные составляющие (установки, ценности, представления), отдельные ее феномены. При этом теряется системная целостность ментальности.



Эмпирические данные

Исследование было проведено в г. Ростове-на-Дону, г. Сальске (июнь 2006 г. – май 2007 г.). Эмпирическую базу исследования представили большие социальные группы, дифференцированные относительно значимого социокультурного события – перестройка, в ходе которого сменился общественный строй, форма собственности. Выборку представляли следующие группы поколений: постсоветские 1990–95 гг. рождения (750 чел.); переходные 1980–85 гг.р., 1960–65 гг.р. (745 чел.) и советские 1940–1945 гг.р. (740 чел.). Постсоветские поколения, рожденные после перестройки – это основная, экспериментальная группа. Советские и переходные поколения, рожденные на границе между двумя эпохами – контрольная группа.

Применялся следующий методический инструментарий: Методика культурно-ценностного дифференциала (Г.У. Солдатова, И.М. Кузнецов, С.В. Рыжова); Шкала измерения социальных установок (Г.К. Триандис, 1995), Тест двадцати утверждений (М. Кун, Т. МакПартланд); Методика исследования представления человека о себе и других людях (Т. Лири, 2005); Методика исследования различных видов толерантности (М.С. Жамкочьян, В.С. Магун, М.М. Магура, 2000); Методика диагностики характеристик ментальности поколений (В.И. Пищик, 2006). Нами было выявлено, что у переходных поколений в культурно-ценностном дифференциале представлен горизонтальный индивидуализм с параметрами: душевность, разобщенность, самостоятельность, индивидуализм, недоверие к власти, традиционализм, коллективизм, своеволие, свободолюбие, анархия, холодность, соперничество, склонность к риску ($p < 0,05$). В группе советских поколений выявлен конструкт горизонтального коллективизма, характеризующейся: взаимовыручкой, верностью традициям, открытостью, устремленностью в прошлое и в будущее, сердечностью, дисциплинированностью и уважением власти ($p < 0,05$). Измерение социальных установок (шкала Г.К. Триандиса), показало, что в группе переходных и советских поколений преобладают установки, ориентированные на коллективизм, а в группе постсоветских поколений на индивидуализм.

Изучались представления о своем «Я». Выявлено, что большинство высказываний: 35 % у переходных поколений и 40 % у советских поколений – обладают признаками взаимозависимости от группы (социальные ответы по Г.К. Триандису). В них меньше представлены этнические и религиозные представления. Делается вывод о доминировании социальной надсистемы ментальности. В группе постсоветских поколений 60 % высказываний независимых от группы. Из этого следует, что представления о своем «Я» в группе советских и переходных поколений коллективистской направленности, а в группе постсоветских поколений – индивидуалистической направленности ($p < 0,05$).

Определена степень толерантности/интолерантности в отношениях между поколениями. Этническая толерантность у переходных поколениях получила самые низкие баллы. Выше среднего получила толерантность к сложности и неопределенности окружающего мира. Средние баллы получила толерантность к иным взглядам, толерантность отступления от общепринятых норм и неавторитаризм. В группе



советских поколений низкие баллы были получены по толерантности отступления от общепринятых норм. Очень низкая толерантность выявлена к иным взглядам и неавторитаризм. Средние баллы были получены по этнической толерантности. Выше среднего получены баллы по толерантности к сложности и неопределенности окружающего мира. В целом результаты измерения видов толерантности в группе переходных и советских поколений, значительно различаются ($a < 0,05$). Что косвенно может быть предпосылкой их интолерантных отношений. По результатам методики Т. Лири переходное поколение в отношении характеризуется властностью, неуступчивостью, упрямством и холодностью в отношениях, что подтверждает результаты исследования их культурно-ценностного дифференциала. Представители советского поколения в свою очередь более требовательны, уверены в себе, более отзывчивы, упрямы.

В результате применения авторской методики, было выявлено, что в группе переходных поколений инновационная ментальность обнаружена у 47 %, переходная – у 27 % и традиционная – у 23 % человек, постинновационная – у 3 %. В группе советского поколения большинство имеет традиционную ментальность. Таким образом, наблюдается отход от традиций в среде молодого поколения.

В результате исследования было выявлено, что у советских поколений преобладает традиционная ментальность со следующими социально-психологическими характеристиками: взаимозависимыми представлениями о своем «Я», коллективистские ценности, направленностью на социальную стабилизацию, преобладанием конформизма в отношениях, дискурсивной гомогенностью. У постсоветских поколений преобладает инновационная ментальность со следующими социально-психологическими характеристиками: независимыми представлениями о своем «Я», индивидуалистические ценности, с направленностью на социальные изменения, дискурсивной гетерогенностью.

Таким образом, нами было проведено сравнение составляющих ментальности постсоветских поколений Южного региона России и советских поколений. В результате у советского поколения преобладает традиционный тип ментальности, а у постсоветских поколений – инновационный тип ментальности.

Литература

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности: избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2000.
3. Барская А.Д. Особенности мышления гомеровского человека // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1997. – С. 23–32.
4. Блок М. Апология истории или ремесло историка. – М.: Наука. 1973.
5. Бродель Ф. Структуры повседневности: возможное и невозможное // Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV–XVII вв. В 3 т. – Т. 1. – М.: Прогресс, 1986.



6. Воронин Г.Л. Типология ценностно-нормативных ориентаций // Социологический журнал. – № 3. – 1995. – С. 151–158.
7. Дюби Ж. История ментальностей // Историческая антропология: Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. – М.: РАН, Ин-т всеобщ. Истории и Рос. Гос. Гуманитарный ун-т, 1996.
8. Менталистика: проблемы, решение, перспективы исследований (ментальность поволжского социума в научных проектах). – Самара: СНЦ РАН – СамГПУ, 2001.
9. Методика «Менталитет» (С. Балабанова и Г.Л. Воронина) // Процессы идентификации российских граждан в социальном пространстве «своих» и «несвоих» групп и сообществ (1999–2002 г.г.) Мастер-класс профессора В.А Ядова Методологический практикум для студентов социологов. – Москва, 2004. – С. 37–38.
10. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – М.: Изд. МГУ, 1997.
11. Пищик В.И. Трансформация ментальности: Системный подход. – Ростов-на-Дону: Изд.-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2007.
12. Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / Под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. – М.: «Институт Психологии РАН», 1997.
13. Семенов В.Е. Современная российская полиментальность и ментальные типы молодежи // Ментальность россиян провинции. Сборник материалов IV-ой Всероссийской конференции по исторической психологии российского сознания. 1–2 июля 2004 г. – Самара: Изд-во СГПУ, 2005. – С. 159–163.
14. Семенов В.Е. Типология российских менталитетов и имманентная идеология России // Вестник СПб ГУ. – Сер. 6. – 1997. – Вып. 4. – № 27. – С. 59–67.
15. Сорокин П.А. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – С. 427–488.
16. Социальная психология / Под ред. С. Московичи. – СПб.: Питер, 2007. – С. 64.
17. Тюпа В.И. Диагностика ментального кризиса // Мир России. – № 1. – 2002. – С. 153–165.
18. Шкуратов В.А. Искусство экономной смерти. Сотворение видеомира. – Ростов-на-Дону: Наррадигма, 2006.
19. Шкуратов В.А. Историческая психология. – Ростов-на-Дону.: Город N, 1994.
20. Шкуратов В.А. Провинциальная ментальность десять лет спустя // Ментальность российской провинции. Сборник материалов IV-ой Всероссийской конференции по исторической психологии российского сознания. 1–2 июля 2004. – Самара: Изд-во СГПУ, 2005. – С. 82–92.



МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Милица Е.Е.

Трансформация моделей взаимодействия врача и пациента

В данной статье рассматривается проблема взаимодействия врача и пациента в рамках медицинской практики со времени становления медицины как науки до современного этапа развития пациент-центрированного подхода.

Ключевые слова: взаимодействие врач-пациент.

Истоки медицинского знания идут из глубины веков. С древнейших времен незащищенность человека перед природой и собственной беспомощностью, приводила к попыткам справиться со страхом болезней и смерти посредством мистических представлений. Профессия врача сформировалась в древнем Египте и соседних к нему государствах около 3-х тысяч лет назад. Главной составляющей целительства, а также неотъемлемой частью заботы и ухода за больными являлась магия: мистические обряды, заговоры, заклинания и внушение составляли основу храмовой медицины. Деятельность врачей-целителей, в большей мере, ограничивалась восстановлением внешних и видимых дисфункций человеческого организма.

В V веке до н.э. грекам удалось поднять медицину из положения культовой служительницы до уровня важнейшей государственной дисциплины. Великий реформатор античной медицины Гиппократ, во многом отказавшийся от мистических, религиозных оправданий физических нарушений и страданий человеческого организма, заложил основы развития медицинской системы, которая базировалась на эмпирико-рационалистическом подходе. Именно в это время, опираясь на натуралистическое наблюдение и практический опыт, происходило формирование основных медицинских канонических, как сугубо профессиональных, так и этико-деонтологических. Созданная Гиппократом «Клятва врача», поставила здоровье и благополучие больного человека выше личных интересов представителей медицинской профессии, их классовой и статусной принадлежности. На протяжении многих веков эта присяга являлась исходным пунктом профессиональной этики врача и принималась выпускниками медицинских учебных заведений. До настоящего времени она остается выдающимся памятником гуманизма.

Во времена Древнего Рима Гален говорил о тождестве медицины и философии. В эллинистическую эпоху философствование означало общение с людьми, посвященными в тайны мироздания и природы человека. Такое общение с философом-врачом зачастую приобретало психотерапевтический характер: философ становился духовником – врачом-души. Потребность в таких врачах всегда была велика, поскольку страх, тревога и стрессовые состояния являются вечными



проблемами человечества, сопутствуя органическим заболеваниям и, нередко, выступая их причиной.

После упадка Римской империи в Европе повсеместно господствовали схоластические традиции средневековой медицины. Врачам разрешено было вести практику только после окончания медицинских факультетов. Они сохраняли недоступную для посторонних власть над медицинскими знаниями, использовали специальную терминологию и латынь для написания рецептов. Врач, наделенный властными полномочиями, находился в высокопоставленном положении и утверждал монополию на медицинское знание и свое право исключительной независимости суждений, расценивая пациентов как находящихся в неведении беспомощных младенцев.

События французской Революции инициировали развитие эмпирической науки и положили конец эре заточения неизлечимо больных, а также психически больных людей в условиях заключения. Развивающаяся медицина 19 –го века рассматривала отдельные симптомы заболевания как уникальные индикаторы специфической патологии. Такой подход требовал от врача системных анатомических и клинических знаний для диагностики заболеваний, оставляя пациента в зависимом положении от экспертного мнения врача. Подобное взаимодействие, предполагающее ведущую роль врача и пассивную роль пациента формировало патерналистскую модель отношений в диаде врач-пациент [1].

В начале 20-го века, со времени появления первых психоаналитических теорий в психологии, в рамках различных психотерапевтических школ началось формирование представлений о личности пациента. Важнейшей движущей силой различных направлений психотерапии становится требование относиться к пациенту как к личности, признание его индивидуальности, уникальности. В качестве центральной детерминанты эффективной терапии рассматривается характер отношений «психотерапевт – пациент», а не психотерапевтические техники и навыки терапевта. Идея взаимодействия пришла на смену идее воздействия психотерапевта на клиента и послужила стимулом для критики биомедицинских воззрений ведущих клиницистов, согласно которым пациент воспринимался как объект лечебных манипуляций, без учета субъективных переживаний. М. Балинт в 50-х годах XX в. предпринял попытку объединить медицину и психоанализ. Рассматривая болезнь как явление, одновременно детерминированное биологическими и психосоциальными причинами, он отметил динамическую природу уникальных эмоциональных отношений в системе врач-пациент и ввел понятие «доктор как лекарство», подчеркивая решающее значение личностных особенностей врача как субъекта общения в терапевтическом процессе.

В 60–70-е гг. происходит формирование биоэтики – формы медицинской этики, основным моральным принципом которой, является принцип уважения прав и достоинства человека. Американский врач – биоэтик Роберт Вич выделил 4 модели взаимоотношений врача и пациента: технологическую, патерналистскую, контрактную и коллегиальную. Согласно технологической модели, врач выступает



как биотехнолог, оставаясь лично отстраненным, в соответствии с традициями классической научности, нивелирующими субъективность в исследовании любого объекта. Патерналистская модель предусматривает наделение врача абсолютной мерой ответственности и авторитетным правом принятия решений относительно здоровья пациента. Контрактная модель заключается в регламентировании взаимоотношений врача и пациента договором о взаимном уважении прав и обязанностей друг друга. Коллегиальная модель устанавливает отношения партнерства и равенства в диаде врач-пациент [2].

За последние 20 лет в медицине сформировался повышенный интерес к понятию пациент – центрированного подхода, который является результатом переориентации здравоохранения с биомедицинской модели здоровья на биопсихосоциальную модель. «Новая медицинская парадигма» превращает пациента из пассивного объекта исследований в активного участника лечебного процесса, утверждая детерминантами успешного лечения и удовлетворенности пациента степень доверия и согласия между врачом и пациентом, информированность пациента и его осознанность в принятии решений.

Практика показывает, что патернализм не может быть полностью исключен из общения с пациентом, однако переход к рыночным отношениям в медицине, которые дополнили взаимоотношения врача и пациента такими понятиями как производитель и потребитель медицинских услуг, неизбежно влекут изменения в области их социального взаимодействия. Эталон современного врача – это не только квалифицированный специалист, но и субъект общения, наделенный совокупностью социальных способностей и личностных свойств, позволяющих его носителю обеспечивать высокую степень индивидуальности услуги в соответствии с требованиями потребителя.

Таким образом, трансформация моделей взаимодействия врача и пациента требует совершенствования компетентности медработников в сфере общения и способствует взаимной удовлетворенности участников медицинского процесса.

Литература

1. Кветной И.М. От Гиппократов до Хьюмтрена. – М.: Вузовская книга, 2001. – 156 с.
2. Биоэтика: проблемы и перспективы. – М.: Институт философии РАН, 1992.



Мошкина Ю.Н.

Психологические особенности развития представлений о супружеской ревности у студентов вуза

В статье актуализируется проблема исследования психологии семьи и супружеской ревности. Приведены результаты эмпирического исследования психологических особенностей развития представлений о супружеской ревности у студентов вуза. По состоянию сформированности представлений о супружеской ревности студенты вуза выделены три группы: студенты со сформированными, диффузными и иллюзорными представлениями о ревности

Ключевые слова: семья, супружеская ревность, представления о супружеской ревности.

Психология семьи является одной из значимых предметных областей изучения личности и субъекта деятельности. Личность формируется и развивается в пространстве семьи, в связи с чем, проблема внутрисемейного взаимодействия трансформируется в психолого-педагогический феномен, потребность в изучении которого проявляется не только в социальной психологии, в психологии личности, но и в педагогической психологии.

Практика показывает, что внутрисемейные отношения реализуются в разных формах, в их числе – на первый взгляд отрицательные проявления ревности супругов. Однако ревность как объект психологического исследования может служить источником выявления не только негативистских тенденций во внутрисемейных отношениях, но и источником формирования положительного опыта у будущих супругов. Проблема представлений о ревности как детерминанте супружеских отношений находится на стыке нескольких направлений исследовательских изысканий психологической науки.

Супружеские отношения подверглись в последние годы достаточно пристальной научной разработке. К настоящему времени изучены вопросы предбрачных отношений (Бурлачук Л.Ф., Коростылева Л.А., Шнейдер Л.Б., Сатир В. и др.), обозначены факторы (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В., Юркович Н.А., Файнбург З.) и механизмы (Голод И.С., Обозов Н.Н., Харчев А.Г., Сатир В., Уайл Г.) построения супружества, выделены разнообразные типы функционирования супружеских отношений (Андрух Г.П., Кратохвил С., Кристаль В.В., Сейгер Л., Шнейдер Л.Б.), установлены психологические причины их нарушения (Обозов Н.Н., Обозова А.Н.) и т.д. В проблемном поле психологии супружества обозначены также некоторые подходы к рассмотрению супружеской ревности (Васильева О.С., Куттер П., Линчевский Э.Э., Терентьев Е.И.). Вместе с тем, остаются невыясненным то, каковы психологические предпосылки функционирования ревности в супружеских отношениях. В частности, остается не ясной роль представлений о ревности в возникновении соответствующего феномена в супружеских отношениях.



С другой стороны, в работах современных авторов (Гудова Н.В., Жубаркин С.В., Левченко А.В., Мацук М.А.) раскрыта роль психологических представлений в построении жизнедеятельности человека. В ряде исследований изучены особенности представлений о некоторых аспектах семейных и супружеских отношений. Так, А.М. Прихожан изучены представления подростков и юношей о своей будущей семейной жизни. Н.Г. Аристовой показана значимость представлений молодежи добрачного возраста о сексуальных отношениях и их последствиях. Л.С. Алексеевой вскрыта роль представлений о партнере в развитии отношений супругов. В этом контексте интерес вызывает изучение особенностей представлений о ревности как детерминанте супружеских отношений. Исходя из этого, мы обозначили цель нашего исследования – изучить психологические особенности представлений студентов о супружеской ревности. В исследовании приняли участие студенты ЮФУ общей численностью 250 человек. Основная гипотеза исследования: представления студентов о супружеской ревности выступают субъективной формой выражения их информированности о различных аспектах построения супружеских отношений.

Для проведения исследования были использованы следующие тестовые методики: личностный опросник В.М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского, методика ценностных ориентаций М. Рокича, опросник базовых культурных ценностей С. Шварца, шкала-самооценка реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина.

В нашем исследовании были реализованы констатирующий и формирующий этапы эксперимента.

Констатирующий этап эксперимента в соответствии с поставленными эмпирическими задачами был направлен на фиксацию текущих особенностей представлений студентов о супружеской ревности и особенностей влияния на их характеристики ряда субъективных и объективных факторов. В рамках данного этапа эксперимента изначально выявлялось содержание и структура представлений студентов о супружеской ревности. Далее выявленные особенности представлений сопоставлялись у студентов, различающихся по определенному ряду объективных и субъективных параметров.

Формирующий этап эксперимента предусматривал изучение особенностей изменения представлений студентов о супружеской ревности в условиях специально организованного обучающего и развивающего воздействия на них. Для развития представлений студентов о ревности было организовано специальное воздействие, сочетающее обучающий и развивающий эффекты.

В проведенном исследовании получены результаты, позволившие сделать следующие выводы.

1. Представления студентов о ревности являются субъективным выражением их осведомленности о сущности ревности, основаниях ее возникновения, состоянии и перспективах развития супружеских отношений, проникнутых чувством ревности.



2. Представления студентов о супружеской ревности полидетерминируются объективными и субъективными факторами. К объективным факторам развития представлений студентов о супружеской ревности относятся половая принадлежность, опыт супружеской жизни и опыт наблюдения ревности в отношениях родителей. К субъективным факторам развития представлений студентов о супружеской ревности относятся особенности их эмоциональной и ценностной сфер личности.

3. Развитие представлений студентов о супружеской ревности характеризуется расширением их осведомленности о причинах и последствиях возникновения ревности в отношениях супругов и укреплением причинно-следственных связей между данными структурными компонентами. По состоянию сформированности представлений о супружеской ревности студенты вуза могут быть дифференцированы на три группы: студенты со сформированными, диффузными и иллюзорными представлениями о ревности.

4. Студенты вне зависимости от состояния сформированности их представлений о ревности с большей или меньшей конкретностью отмечают, что ревность всегда сопровождается определенными нарушениями коммуникативной сферы супругов: возникает личностная тревожность, снижается уровень взаимного доверия, появляются конфликты. Выяснение отношений между супругами протекает с высоким уровнем конфликтности и агрессивности. Неумение привлечь продуктивные стратегии поведения в конфликте приводит к их затягиванию и окончательному разрушению супружеских отношений.

5. Формирование представлений студентов вуза о ревности дает позитивные результаты в сфере их супружеских отношений, если основываться на расширении у них информированности о психологии семейной жизни и межличностных отношений в сочетании с развитием качеств, способствующих построению гармоничных супружеских отношений.

6. Формирование представлений студентов о супружеской ревности на основе специально разработанной комплексной программы, предусматривающей теоретические и практические аспекты построения супружеских отношений, снижает вероятность возникновения проявлений ревности в реальной жизни студентов.

Подводя итоги нашего исследования, отметим, что оно представляет собой только один из возможных вариантов изучения широкого поля проблематики ревности, в целом, и супружеской ревности, в частности. Выбранный нами ракурс обращения к субъективному отражению супружеской ревности в представлениях студентов позволил получить психологические данные о том, каким образом ревность формируется к начальному периоду молодости человека, когда он только обретает самостоятельность и получает возможность выстраивать свои супружеские отношения. Очевидно, что работа в данном направлении может быть продолжена с использованием других исследовательских ракурсов, с привлечением других исследовательских методов и методик, другой исследовательской выборки и т.д.



Вместе с тем, отметим, что результаты, представленные в нашей работе, могут выступать в качестве исходной теоретико-эмпирической базы для проведения дальнейших исследований в направлении изучения психологических особенностей супружеской ревности. Немалую ценность в этой связи представляет разработанная нами частная методика семантического дифференциала, направленная на выявление психологической структуры представлений о ревности.

Литература

- 1.
- 2.
- 3.



Чубова Е.П.

Представления старшеклассников об инженерном образовании

В статье анализируются работы по проблемам профессионального образования и инженерной деятельности. Представлены результаты проведенного эмпирического четырехэтапного исследования по изучению развития представлений учащихся старших классов об инженерном образовании.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональный выбор, инженерная деятельность.

За последние десятилетия российский социум подвергся не только социально-экономическим трансформациям. Существенные изменения произошли в содержательных ориентирах образовательных стратегий. Актуальными стали изменения в приоритетах подготовки специалистов в области гуманитарных, естественных и технических наук. В связи с наметившимся экономическим ростом в современной России возросла потребность в подготовке грамотных специалистов по техническим и инженерным специальностям. Данная потребность обусловила возникновение насущно необходимой переориентации будущих абитуриентов с гуманитарных на инженерно-технические специальности. Ввиду выше сказанного одной из острых проблем психологической науки и практики становится развитие адекватных представлений старшеклассников об инженерном образовании, способных выступить осознанной основой их профессионального выбора.

Проблема профессионального образования образует один из наиболее разработанных пластов психолого-педагогической науки. Ее изучение увязывается с различными аспектами профессионализации человека и рассматривается в контексте профессионального самоопределения (Головаха Е.И., Климов Е.А., Пряжников Н.С., Поваренков Ю.П., Хоменко Н.В., Чистякова С.Н. и др.), профессионального становления (Борисова Е.М., Кудрявцев Т.В., Леднев В.С. и др.) и развития (Асмолов А.Г., Донцов А.И., Коссов Б.Б., Котова И.Б., Фельдштейн Д.И., Шиянов Е.Н. и др.). К настоящему времени выделены различные детерминанты профессионального выбора – объективные и субъективные (Климов Е.А., Пряжников Н.С., Столяренко Л.Д.). Особо отмечается роль профессиональной направленности представляющей собой систему эмоционально-ценностных отношений, побуждающих личность к предпочтению некоторой профессиональной деятельности (Митина Л.М., Брендакова И.В., Вачков И.В. и т.д.).

Изучение инженерной деятельности как предмета профессиональных предпочтений является мало изученной областью психологической науки. Более изученным является процесс подготовки и профессиональной пригодности инженера (Татушкина М.К., Ростунов А.Т.), структура технического интеллекта у инженера (Захарова В.П.), социально-психологические проблемы деятельности инженера (Чугунова Э.С., Чикер В.А., Ядов В.А., Пугач Е.И.), вопросы профессиональной подготовки инженера-педагога (Зеер Э.Ф.), психологические



резервы инженерной подготовки (Габдреев Р.В.), особенности проявления самоотношения у инженерно-технических работников (Пантелеев С.Р.), динамика личностных характеристик инженера в процессе профессионального становления (Водеников В.А.). Конкретными исследованиями профессионально значимых качеств инженеров занимались К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, В.А. Ядов, К.У. Байчоров, Т.А. Майборода и другие исследователи. Какие качества молодых людей способствуют осуществлению ими профессионального выбора в пользу инженерной деятельности, предпочтения ими инженерного образования до настоящего времени остаются вне поля пристального исследования психолого-педагогической науки.

Перспективным в этой связи является увязывание обозначенных предпочтений с представлениями старших школьников об инженерном образовании. Проведение разработок в данном направлении стало возможным, благодаря исследовательским результатам, полученным по проблеме психологических представлений в работах трудах отечественных и зарубежных ученых (Агеев В.С., Бодалев А.А., Петренко В.Ф., Попова И.М., Смирнов С.Д., Шихирев П.Н., Дюркгейм Э., Московичи С. И др.).

Практическая востребованность и недостаточная теоретическая разработанность сделала актуальной **проблему**, положенную в основу нашего исследования: каковы психологические особенности развития представлений об инженерном образовании у старших школьников.

Цель исследования: выявить психологические условия развития представлений об инженерном образовании у старших школьников.

Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону и нескольких городов Ростовской области (г. Шахты, г. Зерноград, г. Сальск). На их основе была сформирована выборка старшеклассников – учащихся 10 и 11 классов средних общеобразовательных школ общей численностью 210 человек. Средний возраст старшеклассников, вошедших в состав выборки испытуемых, составил 16,8 лет.

Основная гипотеза исследования: представления об инженерном образовании, отражая особенности позиционирования старшеклассником себя в инженерной деятельности, выступают психологическим условием его готовности к осуществлению соответствующего профессионального выбора.

В рамках нашего исследования были использованы следующие *методики*: «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова, «Опросник профессиональных предпочтений» в модификации Дж. Голланда, «Ценностные ориентации» М. Рокича.

Исследование проводилось с 2006 по 2010 гг. и включала в себя следующие этапы.

1. Подготовительный этап (2006–2007 гг.) предусматривал конкретизацию предметной области исследования, определение цели и задач исследования, установление теоретических основ исследовательской работы, разработку методических аспектов эмпирической части исследования.



2. Констатирующий этап эмпирической части исследования (2007–2008 гг.) включал формирование экспериментальной выборки испытуемых, выявление основного поля представлений старшеклассников об инженерном образовании, установление факторов их развития, выделение структуры представлений старшеклассников о качествах, необходимых для успешного выполнения инженерной деятельности, и уровня их соответствия личностным качествам старшеклассников.

3. Формирующий этап эмпирической части исследования (2008–2009 гг.) предусматривал разработку и апробацию программы развития представлений старшеклассников об инженерном образовании.

4. Заключительный этап исследования (2009–2010 гг.) состоял в проведении анализа и обобщения результатов теоретической и эмпирической части исследования, осуществлении их интерпретации и представления в виде диссертационной работы.

В проведенном исследовании получены результаты, позволившие сделать следующие выводы.

1. Представления старшеклассников об инженерном образовании представляют собой сложную интеграцию складывающегося у них субъективного отражения особенностей инженерной деятельности и самооценки возможности личностной самореализации при ее выполнении.

2. Представления старшеклассников об инженерном образовании включают в себя несколько смысловых групп, объединяющих их знания об особенностях инженерной деятельности и содержания профессиональной подготовки, субъективную позицию относительно своего соответствия инженерной деятельности и возможности самореализации на личностном уровне с помощью инженерного образования. Первые две смысловые группы образуют когнитивный компонент, а две последующие – ценностно-смысловой компонент представлений старшеклассников об инженерном образовании.

3. Развитие представлений старшеклассников об инженерном образовании подвержено влиянию ряда объективных и субъективных факторов. К объективным факторам развития представлений старшеклассников об инженерном образовании относятся: наличие у родителей или других близких родственников инженерного образования; присутствие в населенном пункте вуза, позволяющего получить инженерное образование. Субъективными факторами развития представлений старшеклассников об инженерном образовании являются: уверенность в обладании качествами, востребованных инженерной деятельностью; направленность на профессии (по Е.А. Климову); профессиональные предпочтения (по Дж. Голланду); ценностные ориентации (по М. Рокичу).

4. Представления старшеклассников об инженерном образовании оказывают влияние на их готовность к выбору данного образования. Наибольшее влияние на данный выбор оказывает ценностно-смысловой компонент представлений старшеклассников об инженерном образовании.



5. Выбор старшеклассниками инженерного образования предусматривает выделение профессионально-личностных качеств, необходимых для успешного выполнения инженерной деятельности. Данные качества на субъективном уровне включают в себя группы деловых, эмоционально-волевых и адаптационных качеств.

6. Развитие представлений старшеклассников об инженерном образовании проходит успешно при условии сочетания практики расширения их информированности о соответствующей сфере профессиональной деятельности и развития уверенности старшеклассников в своем соответствии требованиям профессии.

Литература

- 1.
- 2.
- 3.



Прохорова В.А.

Педагогические проблемы развития готовности к самореализации у старшеклассников

Готовность к самореализации является существенным компонентом личностного развития и уровень ее сформированности оказывает существенное влияние на особенности самоопределения старшеклассников на этапе окончания школы. Направленное дидактическое сопровождение по формированию ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников влияет на особенности формирования их смысложизненных стратегий, личностных перспектив и готовности к самореализации. В данной статье выявляется дидактический потенциал формирования готовности к самореализации старшеклассников с точки зрения смыслодидактического подхода.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, ценностно-смысловая сфера личности, технологии направленного воздействия в учебном процессе, смыслодидактика.

Принципиальные изменения в российском обществе, «носящие, по сути, характер цивилизационного слома, качественно преобразили все стороны человеческой жизни – демографическую, этнополитическую, технологическую, социальную, экономическую, обусловив новую культурно-историческую ситуацию нашего бытия» (Д.И. Фельдштейн). Новые условия потребуют от каждого молодого человека поиска новых нестандартных индивидуальных вариантов построения своей жизни. В связи с новыми приоритетами в общественном развитии особо перспективной становится проблема личностной самореализации, поскольку наиболее полное раскрытие способностей человека возможно лишь в общественно значимой деятельности, а именно готовность к самореализации является залогом ее выполнения на высоком уровне качества. Причём важно, чтобы осуществление этой деятельности детерминировалось не только извне (обществом), но и внутренней потребностью самой личности. Деятельность личности в этом случае становится самодеятельностью, а реализация её способностей в данной деятельности приобретает характер самореализации. Этому посвящены работы отечественных и западных психологов, рассматривающих смысловую сферу личности и особенности её самореализации: И.В. Абакумова, А.Ю. Агафонов, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Х. Хекхаузен, теории, рассматривающие самоорганизацию и самореализацию личности в различных жизненных контекстах: Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, Э.В. Галажинский, В.П. Зинченко, В.Е. Ключко, Л.А. Коростылева, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, В.Д. Шадриков, Г. Хакен. С позиций принятой в настоящее время гуманистической парадигмы главной ценностью образования признается способность субъекта к самореализации в профессиональной деятельности в опоре на творческий потенциал личности. Не случайно Концепция модернизации



российского образования ставит задачу достижения более высокого качества профессионального образования, соответствующего современным требованиям эффективности внедрения инновационных процессов, развития у школьников и студентов стремления к профессиональному совершенствованию, которое предполагает активную реализацию в избранной области профессионально значимых и личностных качеств и способностей, знаний и умений.

Однако дидактический аспект исследования самореализации с точки зрения ее развития как важнейшей характеристики личности, пока еще остается малоизученным. «Смысл образования состоит в развитии субъектности человека, которая реализуется в стремлении к самореализации, свободе, ответственности в принятии решений, восхождении к социокультурным образцам» (Румянцева О.М.). Наблюдается очевидный дефицит исследований по разработке дидактических технологий, которые бы не просто инициировали ситуативные смыслы учащихся, а работали бы на формирование устойчивых ценностно-смысловых образований и в частности помогли на том этапе развития, когда готовность к самореализации во многом предопределяет реализацию смысловых стратегий. Ряд педагогов и психологов пытаются разрешить данную проблему в рамках нового дидактического направления – смыслодидактики. Смыслодидактика – новое направление в теории обучения, основанное на интегративном смысловом подходе. В рамках этого подхода не только раскрываются основные механизмы инициирующие познание в учебном процессе в смысловой интерпретации, но и определена возможность построения целостной модели и системы ее операционализации в реальной учебной практике, определяются цели, содержание, технологии, влияющих на формирование смысловой сферы обучаемого, на формирование его смысловой самоориентации и смысловознательной концепции. В контексте смысловой парадигмы анализируются как основные составляющие классической дидактики: образовательные цели, содержание, методы и формы обучения, так и те дидактические категории, которые составляют тезаурус современной теории обучения: обучение как двуединный процесс, главные движущие силы процесса обучения, дидактическое целеполагание, формирование личности, педагогическое сопровождение и поддержка (Абакумова И.В., Белова Е.А., Ермаков П.Н., Кагермазова Л.Ц., Рудакова И.А., Фоменко В.Т.).

В данной статье мы представляем материал по исследованию педагогического сопровождения старшеклассников на этапе формирования готовности к самореализации, которое выполнено на основе смыслодидактического подхода. Мы исходили из следующей гипотезы: для направленного педагогического сопровождения по формированию ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников возможно разработать дидактические технологии направленного воздействия, которые будут инициировать готовность к самореализации, что проявляется в построении и корректировке поведения, перестройке «концепции Я», включая «идеальное Я», картины мира и жизненного плана, осознании результатов предшествующей деятельности и рефлексии перспектив будущего (формирование концепции прошлого,



настоящего, будущего). Дидактический потенциал по формированию готовности к самореализации старшеклассников необходимо реализовывать через дидактическую модель инициации ценностно-смыслового выбора, включающую в себя задачи на смысл, преодоление ценностно-смысловых барьеров и формировании установок позитивного ожидания, которые ставят ученика в позицию смысловой актуализации, когда смысловой след, оставшийся от предшествующего опыта принятия ценностей, из потенциальной формы переходит в актуализированную, сознаваемую и вербализуемую.

Выведение учебного процесса на личностно-смысловой уровень ставит перед педагогической наукой целый ряд проблем, существенной частью которых является переосмысление базовых понятий в ценностно-смысловой интерпретации. Особый блок проблем относится к мотивационно-динамическим компонентам обучения, к переосмыслению уже существующих и разработке новых методов и технологий обучения. Содержанию учебного процесса, которое является полем кристаллизации, питающим смыслообразование и смыслоосознание учащихся, должно получить «импульс жизни». Его необходимо как-то расположить в пространстве, распределив его между учителем и учащимися, между самими учащимися и их группами. Его нужно расположить также во времени, дифференцировав его и наполнив им последовательность процедур действий учителя и учащихся. Это и есть технологические аспекты учебного процесса. Технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания, и, следовательно, обновляя содержание, в любых его направлениях, включая и смыслообразование, надо адекватным, синхронным образом вносить изменения и в технологическую культуру. Содержание и технологии оказываются взаимосвязанными органически: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то технологии включают, запускают развитие. Оказавшись неадекватной содержанию, технология как запускающий инструментарий не «сработает», поскольку нарушится принцип изоморфной зависимости содержание – технология, принцип взаимосоответствия (Абакумова И.В.).

Однако если содержательный компонент в учебном процессе за последние годы все более и более становится смыслонасыщенным, ориентированным на развитие смысловой сферы учащихся, то технологии обучения пока еще в основном носят или репрезентативный, или когнитивно-направленный характер. Это противоречие порождает актуальность поиска тех технологий в учебном процессе, которые позволят вывести его на уровень смысловой саморегуляции через смыслообразование и смысловоявление самих учащихся. Такие технологии в новом психолого-педагогическом направлении – в смысловой дидактике, называются смыслотехнологиями (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, М.А. Лукьяненко, М.Х. Машекуашева, В.Т. Фоменко).

По характеру воздействия на смысловую сферу учащегося смыслотехнологии в учебном процессе подразделяются на целенаправленные (заданные), ориентированную на прямую инициацию смыслообразования и стремящиеся к определенному



(ожидаемому) эффекту и фасилитирующие (поддерживающие), имеющие целью настолько, насколько это возможно, повысить эффективность соответствующих процессов и устранить ограничивающие их барьеры и блоки через соответствующие смысловые установки, создаваемые преподавателем (по типу так называемая «майевтических» психотехник в психологии и психотерапии).

Опыт современной школы, психолого-дидактические и педагогические исследования показывают необходимость использования сопровождения в обучении, но целостного анализа как именно оно может быть реализовано в соответствии с механизмами смысловой самоактуализации самих учащихся, пока еще нет.

В рамках смысловой дидактики педагогическое сопровождение определяется как создание условий в учебном процессе для естественного, свободного развития личности. Оно направлено на обеспечение беспрепятственного развертывания внутренних, сущностных, универсальных свойств человека. Из такого подхода к сопровождению следует, что оно связано с развитием субъекта как психическим новообразованием. К этому классическому пониманию развития как «развития субъектности» обращаемся и мы. В смысловой интерпретации на «психические новообразования» накладываются «смысловые новообразования», выводя, таким образом, понимание развития за непосредственные пределы психического. В этом случае и традиционные «зоны развития»: зона актуального развития, зона ближайшего развития, зона саморазвития – могут быть интерпретированы как зоны смыслового развития (точнее сказать, «и смыслового развития»), и для понимания подлинного значения педагогического сопровождения данное обстоятельство является существенным.

Если «зона ближайшего развития» справедливо рассматривается как механизм развития личности, в том числе ее смыслового контура, и внимание к ней в последнее время повышено, то поддержку как психолого-дидактическое действие, ориентированное на достигнутый ребенком уровень развития, следует рассматривать как шаг «назад», как уступку «зоне актуального развития», включающей, следовательно, и смысловую составляющую.

Сопровождение следует рассматривать сдвинутой не в сторону «зоны актуального развития», а в сторону «зоны саморазвития». Поддержка учащихся – это поддержка их на уровне саморазвития, в нашем контексте – «смыслового саморазвития». Чтобы осуществился акт смыслообразования, необходимы условия, «поддерживающие» этот процесс на уровне «данности». Следует, естественно, иметь в виду и то, что «зона саморазвития» – не что иное, как «зона актуального развития» в следующем цикле (диалектическом этапе) развития личности.

Интерпретация педагогического сопровождения через «смысловое развитие» снимает противоречие между «поддерживающей» и «развивающей» психологией, «поддерживающей» и «развивающей» педагогией и дает возможность шире использовать именно эту технологию в реальной практике учебного процесса.

Исследование особенностей педагогического сопровождения по формированию готовности к самореализации у старшекласников включало несколько этапов:



1) на диагностическом этапе (2008) определены основные направления исследования, сформулированы его цель, задачи и гипотезы; проведен теоретический анализ литературы по проблеме педагогической поддержки и сопровождения формирования личностных особенностей старшеклассников; подобраны и разработаны диагностирующие и формирующие методики, проведен констатирующий эксперимент;

2) на экспериментальном этапе (2009) организован и проведен формирующий эксперимент: апробирован разработанный комплекс методов и реализована система психолого-педагогического сопровождения процесса обучения старшеклассников и учащихся медицинского колледжа на протяжении двух лет обучения;

3) на обобщающем этапе (2010) обобщены и систематизированы результаты опытно-экспериментальной работы по реализации системы педагогической поддержки учащихся с разным уровнем готовности к самореализации, разработаны практические рекомендации для педагогов и школьных психологов.

Процесс опытно-экспериментальной работы включал поисково-теоретический, констатирующий, формирующий этапы, каждый из которых имел свои особенности. В ходе опытно-экспериментальной работы выделены группы учащихся, имеющих затруднения в процессе самореализации: 1) сформированное ценностное самоотношение при низких показателях основных компонентов личностной самореализации; 2) недостаточно сформированное ценностное самоотношение, при низких показателях самореализации; 3) недостаточно сформированное самоотношение при средних показателях самореализации.

Помимо этого обучаемым оказывалась целенаправленная психологическая помощь в решении проблем мотивации, самоотношения, представления о перспективных направлениях саморазвития, что позволило разрешить вскрытые противоречия и обеспечить успешную самореализацию.

Проведённая опытно-экспериментальная работа свидетельствует об эффективности использования дидактической модели формирования готовности старшеклассников к продуктивной самореализации. Апробация программы подтвердила необходимость и возможность стимулирования процесса самореализации старшеклассника посредством формирования ценностного отношения к собственной личности через учёт в целостном воспитательно-образовательном пространстве образовательной среды личностно значимых потребностей старшеклассника; характера его ценностного самоотношения в процессе приобщения к общечеловеческим ценностям при углублённом изучении предметов культурологической направленности; рефлексивной самооценочной деятельности старшеклассника в процессе интериоризации оценочной функции; адекватного уровня притязаний школьников и студентов в процессе постепенной передачи функции планирования индивидуальной смысложизненной стратегии.

Выявив особенности сущности, путей и особенностей самореализации личности старшеклассников, установив объективные и субъективные факторы, способствующих ее свободному развитию и реализации творческого потенциала,



мы разработали систему методических рекомендаций для педагогов и школьных психологов по использованию дидактической модели формирования готовности к самореализации в массовом педагогическом опыте, которые, по нашему мнению, должны включать следующие составляющие: предъявление учителем учебного содержания подлежащим освоению – соотнесение учеником элементов учебного содержания с собственным информационным фондом – понимание учеником учебного содержания – соотнесение ценностных характеристик учителя с собственной системой ценностей – соотнесение ценностей учебного содержания с собственными ценностями – рассогласование между ценностями предлагаемым для личного принятия и системы личностных ценностей самого ученика – формирование учителем аттракции – принятие учеником ценностных центраций, презентруемых учителем в осваиваемом учебном содержании – завершение убеждающего воздействия как соотнесение учеником ценностей учебного содержания с собственной системой ценностей («синхронизация смысловых полей» учителя и ученика).

Литература

1. Абакумова И.В. Личностный смысл как компонент личностной модели образовательного процесса // Психология и практика. Ежегодник Российского Психологического Общества. – Ярославль, 1998. – Том 4. – Вып. 2. – С. 3–5.
2. Абакумова И.В., Фоменко В.Т. Дидактическая поддержка учащихся в образовательном процессе // Инновационная школа. – 1998. – № 2(10). – С. 28–31.
3. Абакумова И.В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 13(39). – С. 146–151.
4. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
5. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2006. – 312 с.
6. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении. – Нальчик: Изд-во КБГУ, 2008. – 286 с.
7. Абакумова И.В. Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2008. – 386 с.
8. Абакумова И.В., Рудакова И.А. Смыслодидактика в структурно-логических схемах. Учебное пособие для магистров педагогики и психологии. – М.: изд-во «КРЕДО», 2009. – 178 с.
9. Фельдштейн Д.И. Человек как созидатель и носитель социального. – М., 2007.
10. Румянцева О.М., Самореализация личности в контексте гуманизации образования. – М., 2009.



Скляр С.С.

Технологии формирования ответственного поведения старшеклассников: дидактический аспект

На современном этапе развития дидактической науки ответственность как важнейшая личностная характеристика современного старшеклассника, чрезвычайно редко становится объектом, как теоретического анализа, так и эмпирического исследования. В современной отечественной педагогике существует определенный дефицит технологий направленного воздействия на развитие самореализации школьников, установок на его профессиональный и социальный успех. Одной из технологий развития ответственности является распространение процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации, непосредственного перцептивного поля, в план представления, воображения, идеаторных содержаний сознания, что может рассматриваться как задача на смысл, иницирующая формирование личностной сферы старшеклассника.

Ключевые слова: ответственность, ценностно-смысловая сфера личности, самореализация, технологии инициации смыслообразования, задачи на смысл.

Сегодняшний день требует от выпускника не столько умений выполнять указания, сколько решать проблемы жизни самостоятельно, проводить исследования, давать экспертные заключения, создавать проекты. Изменившееся качество жизни диктует дать школьникам такое образование, которое подготовит их к жизни в информационно-динамичном обществе, меняющемся мире, причем это касается и личной и профессиональной сфер.

Ответственность является интегральным свойством личности, проявляющееся в осознанном, инициативном, самостоятельном, социально позитивном поведении. Развитость различных компонентов ответственности определяет во многом успешность деятельности субъекта, гарантированность достижения результатов деятельности своими силами, с учетом возможных неожиданностей и трудностей. Ответственность является многопараметральным качеством, которое следует изучать с позиции системного подхода. Содержание ответственности раскрывается исходя из ее структуры, включающей: мотивационные, ценностно-смысловые, эмоциональные, когнитивные, динамические, регуляторные и результативные компоненты. Признаки проявления ответственности разнообразны и многочисленны, в качестве ее коррелятов выступают характеристики личности, которые так же связывают с ее развитием как субъекта и субъекта деятельности: самостоятельностью, надежностью, стрессоустойчивостью, личностной зрелостью, ориентацией на смысл. Проблема влияния ответственности на различные сферы жизнедеятельности личности по-разному освещается в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке: с позиции нравственной и морально этической (В.В. Знаков, Х. Хекхаузен, М.М. Бахтин, Ж.П. Сартр, В. Франкл); соотношения внутреннего и внешнего в ответственности личности (А.Г. Спиркин,



К.А. Абульханова-Славская, К.Г. Юнг, А.С. Прангишвилли); рассматривается ответственность как действие (Р. Ассаджولي, Э.И. Рудковский, Б.Ф. Ломов); соотношение свободы и ответственности (Д.А. Леонтьев, К. Роджерс, А.В. Брушлинский, В. Франкл.); соотношение социальной и личной ответственности (В.Г. Сахарова, А. Адлер, В.А. Розанова); ответственность с позиции казуальной атрибуции и теории локуса контроля (К. Муздыбаев, В.П. Трусов, Ф. Хайдер, Дж. Роттер, Дж. Келли); системный подход к изучению ответственности (А.И. Крупнов, Б.Ф. Ломов, В.П. Прядеин), проблема культурной ответственности (В.Ф. Василюк), ответственность в структуре смысловой регуляции (Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитвиевская), исследования профессиональной ответственности (В.А. Бодров, В.Я. Орлов, А.А. Деркач), проблема возрастных особенностей ответственности (Т.Ф. Иванова).

Однако, на современном этапе развития дидактической науки ответственность как важнейшая личностная характеристика современного старшеклассника, чрезвычайно редко становится объектом, как теоретического анализа, так и эмпирического исследования. В современной ответственной педагогике существует определенный дефицит технологий направленного воздействия на развитие самореализации школьников, установок на его профессиональный и социальный успех, в то время как недостаточный уровень развития субъектных качеств личности выпускников школ, в том числе ответственности, рефлексировается обществом повсеместно. Наиболее разработанной являются исследования: проблемы формирования ответственности у дошкольников и младших школьников (Данькова Е.Н., Иванова Т.Ф.), формирования ответственности как атрибута политической культуры школьника (Тюлькова И.А.), формирования добросовестного выполнения учебных действий (М.В. Матюхина, С.Г. Ярикова), формирования волевых качеств учащихся (Лайзане Л.В.). При этом фактически нет работ, ориентированных на исследование тех технологий, которые станут реальным инструментарием учителя по развитию личностных особенностей старшеклассников на уровне их ценностно-смыслового принятия. Возникающее противоречие между возросшей потребностью общества в формировании ответственной личности и неразработанностью теоретического аспекта и направленной работы на уровне реального образовательного процесса определило проблему исследования, результаты которого изложены в настоящей статье.

Для практического выполнения поставленных целей и задач исследования были использованы несколько групп методов анализа и диагностики. В первую группу вошли методы, относящиеся непосредственно к процессу исследования: сравнительный анализ идей и концепций, анкетирование, самоотчет, взаимооценка учащихся и учителей. Во вторую группу методов вошли стандартизированные психометрические диагностики: «Ценностные регуляторы организационного поведения» (Т.С. Кабаченко); «Тест смысловых ориентаций» (Д.А. Леонтьев); тест «Самоактуализация личности» (Н.Ф. Калина); «Определение направленности личности» (ориентационная анкета) (Б. Басса); «Диагностика ответственности» (авторская методика В.П. Прядена). В качестве третьей группы методов исследования



необходимо выделить обучающий эксперимент, в ходе которого происходила апробация тех технологий, которые имеют дидактический потенциал развития ответственности у старшеклассников, и которые были разработаны учителями и школьными психологами, участниками данной программы.

В диагностической и экспериментальной части исследования принимали участие старшеклассники гг. Ростова-на-Дону и Шахт (Ростовской области) в количестве 248 чел. в возрасте 16–18 лет. В двух классах проводилась апробация экспериментальной программы, в которых апробировались технологии, обладающие определенным дидактическим потенциалом развития ответственности у старшеклассников, а остальные школьники – учились в контрольных классах. Экспериментальное исследование проводилось в течение 2008–2009 учебного года. На начальном и заключительном этапе диагностировались параметры, которые свидетельствовали об уровне ответственности и особенностях развития ценностно-смысловой сферы старшеклассников.

В результате проведенного исследования были сформулированы следующие выводы.

1. Педагогическая технология развития ответственности будет эффективно реализовываться в образовательном процессе современного общеобразовательного учреждения, если механизмом становления ответственности старшеклассников выступит рефлексивная деятельность на каждом из следующих этапов: формирование представлений об ответственности и мотивации выполняемой деятельности, становление практических навыков проявления ответственного поведения в различных видах деятельности, осознанное самостоятельное использование накопленного опыта ответственного поведения.
2. Педагогическая технология развития ответственности старшеклассника будет способствовать формированию ее коррелятов, в качестве которых выступают характеристики личности, которые так же связываются с развитием субъектной позиции: самостоятельностью, надежностью, стрессоустойчивостью, личностной зрелостью, ориентацией на смыслораскрытие и смыслостроительство, высокой поисковой активностью, развитым самоконтролем, компетентностью.
3. Деформации личностно-смысловой сферы старшеклассников ведут к закреплению негативных ценностно-смысловых установок, способов восприятия действительности, появлению смысловых смещений, клише, которые определяют все аспекты поведения, в том числе – особенности учебной деятельности.
4. Специально организованная методическая система с использованием направленных технологий инициации смыслообразования (с использованием контекста аналогичного реальным жизненным ситуациям характерным для данной возрастной группы учащихся, технологии перехода от реального субъективного опыта – к субъектному, жизненному миру, через раскрытие



личностных смыслов данного контекста, трансформация смыслов в совместной деятельности, смыслопорождающий диалог) позволит учителю моделировать учебные ситуации, ориентированные на повышение ответственности старшеклассников.

Данные теоретического анализа, диагностики и экспериментальной апробации позволили выявить технологию инициации смыслообразования, которая ориентирована на формирование ответственных форм поведения.

Смысловая сфера личности является открытой системой по отношению к миру и другим смысловым мирам, как отдельных личностей, так и произведений культуры. Это означает, что человек не ограничен непосредственным индивидуальным опытом в качестве источника смыслов, а обладает безграничными возможностями расширения смыслового мира за счет других смысловых миров. Вступая в такое взаимодействие, человек раздвигает границы собственного смыслового мира, увеличивая возможности и расширяя тем самым ресурсы саморегуляции (1).

Леонтьев Д.А. в процессах саморегуляции обнаруживает два противоположных рода процессов, находящихся друг с другом в непосредственной взаимосвязи, в виде чередования сменяющих друг друга фаз взаимодействия с миром. Первая фаза – предполагает раскрытие потенциала свободы. Она включает в себя расширение спектра возможностей действия, максимизацию потенциальных смыслов, которые может нести в себе ситуация, толерантность к неопределенности. Вторая фаза – закрытие, сужение спектра возможностей, совладание с их избыточностью через осуществление выбора и переход к реализации, преодоление неопределенности, раскрытие потенциала ответственности. «Разрыв этих двух фаз и абсолютизация одной из них приводит к неполноценному, одностороннему взгляду на человеческое существование: абсолютное познание и понимание, оторванное от выбора и реализации, так же не полноценно, как абсолютная целенаправленность и реализация, оторванная от понимания и осмысления возможностей» [4, с. 497].

Таким образом, раскрытие потенциала ответственности способствует переходу смысла от внутреннего плана, к его внешней реализации в процессе собственного бытия. Н.С. Пряжников подчеркивает, что проблема соотношения свободы и ответственности личности становится наиболее актуальной для исторических периодов, характеризующихся трансформациями идеологических, моральных и ценностных устоев общества. Автор подчеркивает, что «особенностью нового времени стала реально возникшая перед значительными массами людей проблема свободы выбора. В психологическом смысле эта проблема не менее сложная, чем проблемы связанные с ограничением свободы» [5]. Проблема построения собственной идентичности в ситуациях личностного самоопределения всегда связана с выбором модели, некоего идеализированного ориентира, помогающего в выстраивании индивидуального вектора саморазвития. Н.С. Пряжников считает, что важную роль при этом играют идеалы, образы людей которым хочется подражать и антигерои, от которых необходимо дистанцироваться в своем развитии и карьере. Проблема состоит в том, что нередко образ идеала входит в противоречие с реальными



возможностями человека. Возможности приблизиться к своему «образу достижений» ограничиваются рядом факторов, например, социально-экономическими. Л.А. Журавлев и А.Б. Купрейченко, анализируя обозначенную проблему, задаются вопросом о правомерности вмешательства со стороны в процесс выбора своего идеала. Возможно ли ориентировать, например, детей или подростков на средний уровень успешности, подменяя при этом подлинное самоопределение внешней детерминацией? Авторы подчеркивают, что наиболее правильно дать самоопределяющемуся субъекту понимание ответственности как неотъемлемого качества свободной личности [2].

Именно осознание ответственности позволяет человеку раскрыть для себя смысл ситуации, и определить свое место и роль в ней, стать подлинным субъектом самоопределения и выбрать для себя наиболее подходящий сценарий развития. Ответственность, как характеристика субъекта, позволяет человеку определять наиболее адекватные его возможностям, способностям и подлинным потребностям цели и задачи в жизни, а так же формировать свои ожидания, притязания, ценности, идеалы. В качестве основных проявлений продуктивности Э. Фром называется заботу и ответственность. «Ответственность – это не обязанность, наложенная на меня извне, она мой ответ на чью-то надобность, небезразличную мне» [6, с. 86]. Понимание Э. Фромом плодотворной любви близко по смыслу категории социальной ответственности. «Любить человека плодотворно – значит заботиться о нем и чувствовать ответственность за его жизнь, не только за его физическое существование, но и за развитие всех его человеческих сил. Плодотворная любовь несовместима с пассивностью, со сторонним наблюдением за жизнью любимого человека; она означает труд, заботу и ответственность за его развитие» [6, с. 87].

Принятие ответственности помогает субъекту правильно оценить, осмыслить причины жизненных успехов и неудач, защитив себя от завышенных ожиданий, нереалистических притязаний, больших жизненных разочарований и потерь.

В таком понимании проблема осознания ответственности является «задачей на смысл». «В наиболее общем виде задача на смысл есть задача определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта» [3, с. 258–259]. Соответственно, с осознанием ответственности, повышается субъективная значимость «выбранных» объектов или явлений в структуре смысловой реальности.

Задача на смысл может ставиться в отношении собственного действия (ради чего я это сделал, делаю, буду делать; какие мотивы за этим стоят; какие потребности или ценности находят реализацию в этом действии, и к каким последствиям оно приведет). Такая же задача может ставиться в отношении к объектам, явлениям и событиям действительности (какое место они занимают в моей жизни, как могут повлиять на нее и какие иметь последствия) [3]. Осознание ответственности предполагает способность человека ответить себе на данные вопросы.

Решением задачи на смысл является более полное, по сравнению с исходной ситуацией, осознание смысловых связей определенного объекта, явления или действия с жизнедеятельностью субъекта в целом.



Одной из линий развития смысловой сферы личности является распространение процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации, непосредственного перцептивного поля, в план представления, воображения, идеаторных содержаний сознания [4].

Возможность полагания ответственности за что-либо, или кого-либо проигрывается в режиме ее предвосхищения, в плане представления. Человек мысленно занимает определенную позицию в предлагаемых обстоятельствах, проигрывает в идеальном плане различные варианты развития событий, переживает смысл данной ситуации, предпринимаемых действий и их возможных последствий для себя и окружающих.

План воображения отделен от плана практической деятельности, воображаемые мотивы не переносятся непосредственно в практическую деятельность, но в силу целостности смысловой сферы личности, смысловые образования, проявляющиеся в плане воображения, не изолированы от смысловых образований регулирующих практическую деятельность. Воображение задает «зону ближайшего развития» личности в целом [4, с. 285], идеаторное предвосхищение возможных последствий за принимаемое решение повышает возможности личности более глубокого и разностороннего осмысления ситуации при принятии на себя ответственности.

Другой ракурс определения ответственности предполагает рассмотрение ее не только через призму инстанции и санкции, но и через соотнесение с проблемой свободы и необходимости. Понятие свободы в его психологическом аспекте является важнейшей характеристикой гуманистического подхода, в отличие от теоретических ориентаций, отражающих тенденции пандетерминизма, в которых проблема свободы рассматривается сквозь призму ее ограничений – вины и наказания. В данном случае речь не идет о проявлениях личностной свободы, так как нет понимания подлинной личностной ответственности, которая подменяется внешними формами ее проявления в виде санкций или страха перед ними. Э. Фромму принадлежит термин «психологическая ответственность» которая не имеет ничего общего с наказанием или виной. Страх наказания делает человека не способным воспользоваться своим правом выбора, или признать свое авторство [6].

В современной педагогической практике, однако, рассмотренные выше механизмы актуализации личностных ценностей в учебном процессе присутствуют не всегда [1]. Существует дефицит таких технологий, который будет преодолен, если каждый педагог, работающий со старшеклассниками, будет помнить: выраженность ответственности в стратегии самореализации старшеклассников предполагает вектор развития, включающий в себя направленность не только на внешний успех, но и удовлетворенность процессом обучения, осознание степени общественной значимости обучения, позитивное социальное проявление, установки на созидание. Формирование ответственности старшеклассников связано с развитием социоцентрических компонентов ответственности, чему способствует развитие ценностно-смысловой сферы личности, обогащение ее гуманистическими ценностями и именно этому педагог должен уделять особое внимание.



Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003.
2. Журавлев А.Л., Поздняков В.П. Социально-психологические трудности становления малого бизнеса в России (анализ общегруппового мнения предпринимателей) // Психологический журнал. – 1993. – № 6. – С. 23–34.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М., 1999. – 364 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – Т. 21.
5. Пряжников Н.С. Образ «маленького человека» в профессиональном и личностном самоопределении // Психология образования: Проблемы и перспективы. Материалы первой научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004.
6. Фром Э. Человек для себя. Иметь или быть? – Минск: Издатель В.П. Ильин, 1997.



Бондарь К.В.

Особенности ценностно-смысловой сферы людей с разным уровнем приобщённости к музыкальной культуре

В данной статье рассмотрены основные научно-психологические подходы к проблеме личностных особенностей людей с разным уровнем принятия музыки как индивидуальной ценности, выявлена актуальность данной темы, приведены данные эмпирического исследования личностных особенностей людей с разным уровнем приобщённости к музыкальной культуре.

Ключевые слова: психология искусства, психология музыки, ценностно-смысловая сфера личности.

В настоящее время музыка играет важную роль в повседневной жизни миллионов людей. Определение её феноменов и формулирование её законов занимает центральное место, в научной работе многих учёных. Социологи, психологи, искусствоведы, музыкальные педагоги и просто обычные люди, – все они в той или иной мере подвержены постоянно меняющимся музыкальным тенденциям. Отчасти эти тенденции и подтолкнули психологов на более детальное изучение взаимосвязи человека и музыки и выделение из общей психологии самобытной отрасли – музыкальной психологии или психологии музыки. Область музыкальной психологии является пограничной между сферой искусства и сферой науки о человеке [1]. Следует отметить, что в настоящее время, в обществе нарастает потребность в музыкальной составляющей его культуры. И долг искусства, отраслью которого является музыка – помочь обществу пережить трудности, давая надежду и моральную поддержку. Вообще, говоря о современной культуре, можно констатировать наличие некоторых изменений. Как структурно, так и функционально «Когда-то искусство требовалось, чтобы перебить невыносимую жизненность смерти, теперь – чтобы перебить невыносимую смертную скуку жизни»[4, с. 225]. Проблеме понимания того, что есть музыка, рассмотренная сквозь призму психологии, были посвящены теоретические разработки выдающихся музыкантов, психологов и педагогов – Алексеева А., Бочкарева Л.Л., Лосева А.Ф., Тарасова Г.С., Когана Г.М., Нейгауза Г.Г., Петрушина В.И., Федорова Е.Е. и др. Можно вспомнить и классические для психологии имена зарубежных учёных – В. Вундт, Г. Гельмгольц, К. Штумпф, Т. Адорно и др.

Несмотря на определенную разработанность этой темы, существующий научный плюрализм не позволяет считать эту тему досконально изученной. Ныне мы встречаемся с настоящим взлетом музыкально-психологических изысканий. Вышли в свет программы по психологии для музыкальных вузов, хрестоматии, альманахи, защищен ряд диссертационных работ (И.Е. Виноградова, Я.Т. Жакупова, Е.А. Глазкова). Появились психологи музыки, которая понимается ими как отрасль психологии искусства, изучающая воздействие музыки на человека и его активную музыкальную деятельность [3]. Музыкальная психология исследует проблемы



процессов формирования, развития и определения музыкальных способностей; психологических механизмов сочинения, исполнения, восприятия и обучения музыке; применения музыки как массового средства коммуникации (в концертах, спектаклях, кино, на телевидении, радиовещании); влияние функциональной музыки на производительность труда; лечебного воздействия музыки на человека; профессиональной деятельности музыканта: его обучение, воспитание профессиональных и артистических качеств (умение общаться с публикой и воздействовать на нее); эстетической, нравственной и воспитательной роли музыки в формировании подрастающих поколений; влияния музыки на повышение творческого потенциала личности. Одним из направлений музыкальной психологии является психология музыкальной деятельности, которая изучает основные ее виды: слушание (восприятие), исполнение, сочинение и преподавание музыки. Особый аспект – изучение ценностных особенностей музыкантов: специфика, креативная направленность, выявление индивидуальных центральных. Проблема изучения ценностно-смысловой сферы личности в настоящее время приобретает все более комплексный характер, являясь предметом различных социальных дисциплин, и представляет собой важную область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии, педагогики. Теоретический анализ и исследования ценностно-смысловой сферы на различных уровнях создали необходимость использования понятий и методологических оснований смежных научных дисциплин. Ценностно-смысловая сфера личности включает в себя два основных компонента – ценностные ориентации и систему личностных смыслов [2]. Оба компонента неразрывно связаны с понятием личность, поскольку тесно соприкасаются с изучением человеческого поведения и побуждений. Как общенаучные понятия они способствуют объединению исследуемых объектов различных наук.

В следствии этого, психологическая практика требует осмысления теоретических установок психологии музыки. Анализ исследований, посвященных изучению ценностно-смысловой сферы музыкантов, показал, что проблема процесса создания музыкального образа, актуализирующегося ценностно-смысловым содержанием музыканта, как субъекта музыкального переживания, изучена недостаточно. Именно ценностно-смысловая сфера определяет особенности инициации креативного процесса в музыкальной деятельности, опосредуя специфические, свойственные именно данной личности музыкальные образы. Возникающее противоречие между усилением потребности в стимуляции эмоционально-эстетического развития и отсутствием реальных технологий достижения определило проблему исследования, результаты которого изложены в настоящей статье.

Для практического выполнения поставленных целей и задач исследования были использованы несколько групп методов анализа и диагностики: определение жизненных ценностей личности (Must-тест) (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова); диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова); экспресс-диагностика социальных ценностей личности; тест смысложизненных



ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев); методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; анкета-опросник (К.В. Бондарь, И.В. Абакумова).

Всего в исследовании добровольно приняли участие 150 человек. Из них 75 женщин и 75 мужчин в возрасте от 18 до 30 лет. Все испытуемые принимали участие в эксперименте по своему желанию. В первой группе представлены музыканты города Ростова-на-Дону, регулярно гастролирующие и участвующие в музыкальных мероприятиях. Вторую группу составили люди, не являющиеся музыкантами, но регулярно посещающие концерты и другие музыкальные мероприятия, имея богатую палитру музыкальных пристрастий. В третью группу вошли люди, не имеющие музыкальных пристрастий и индифферентно относящиеся к музыкальной культуре.

Для начала нами была разработана, опробированно и валидизированна анкета-опросник. Основываясь на данных корреляционного анализа (ранговый коэф. корр. Спирмена), можно признать, что пункты анкеты с номерами 1, 2, 4, 5, 8, 10, 11, 14 обладают высокой степенью прогностической валидности ($p < 0.08$). Полученные данные позволяют говорить о высоком уровне осмысления и понимания музыкальной культуры, как части современного искусства, а полученные значимые различия указывают на то, что люди с разным уровнем приобщённости к музыкальной культуре могут иметь различные смысловые ориентации, образ мира и способы взаимодействия с ним.

Затем были получены и интерпритированы данные всех субшкал методик. Далее, основываясь на корреляционном анализе (ранговый коэф. корр. Спирмена) были выявлены значимые различия по следующим субшкалам:

СЖО:

Результат: Слуш.>Неслуш.>Муз($R=-0,304$, $p<0,05$)

Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С.

Бубнова):

Поиск и наслаждение прекрасным Слуш>Муз>Неслуш ($R=0,295$, $p<0,05$).

Определение жизненных ценностей личности(Must-тест) (П.Н. Иванов,

Е.Ф. Колобова):

Привлекательность Слуш>Неслуш ($R=-0,255$, $p<0,05$)

Экспресс – диагностика социальных ценностей личности:

Значимых различий по данной методике выявлено не было.

Методика «ценностные ориентации» М.Рокича:

Терминальные ценности:

Интересная работа Неслуш>Слуш>Муз ($R=-0,233$, $p<0,05$)

Красота природы и искусства Муз>Слуш>Неслуш ($R=0,408$, $p<0,05$)

Материально обеспеченная жизнь Неслуш>Слуш>Муз ($R=-0,353$, $p<0,05$)

Творчество Муз>Слуш>Неслуш ($R=0,581$, $p<0,05$)

Уверенность в себе Неслуш>Слуш>Муз ($R=-0,303$, $p<0,05$)

Инструментальные ценности:

Образованность Муз >Неслуш>Слуш ($R=0,254$, $p<0,05$)

Эффективность в делах Слуш>Неслуш>Муз($R=-0,373$, $p<0,05$).

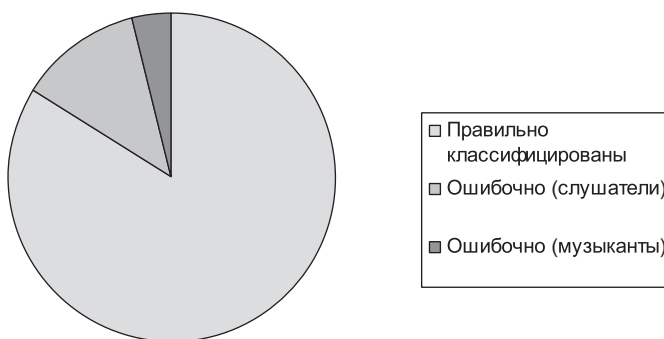


В целом, на основании данных корреляционного анализа Спирмена можно отметить, что количество полученных нами достоверно значимых различий, позволяют говорить о подтверждении ряда гипотез.

В последствии нами была поставлена задача конкретизировать психологическим содержанием понятие приобщённость к музыкальной культуре, и выявить влияние ценностей и смысложизненных ориентаций на её уровень. Дискриминантный анализ значимых различий показал, что с ошибкой не более 15 % наши гипотезы нашли подтверждение в нашем исследовании, а основываясь на полученные эмпирические данные можно говорить, о присущих каждой группе индивидуально значимых ценностях и смысложизненных ориентациях.

На рисунках №№ 1,2,3 приведены данные дискриминантного анализа «музыкантов», «слушателей» и «неслушателей».

Рисунок № 1 «НЕСЛУШАТЕЛИ»

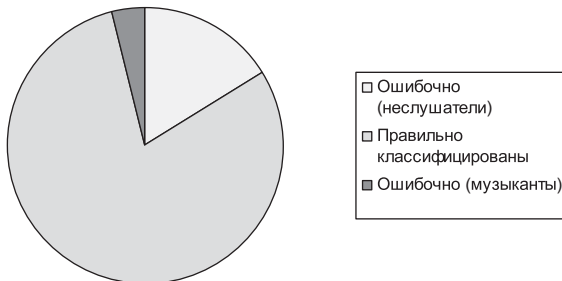


Правильно классифицированы	42
Ошибочно (слушатели)	6
Ошибочно (музыканты)	2

Из рисунка видно, что, основываясь на полученных данных, мы с 80 % вероятностью правильно дифференцировали «неслушателей» от «слушателей» и «музыкантов». Основываясь на данных, полученных при помощи корреляционного анализа Спирмена и Дискриминантного анализа, мы можем говорить о следующих особенностях данной группы: люди, не приобщённые к музыкальной культуре оказываются более удовлетворёнными пройденным отрезком жизненного пути, его продуктивностью и осмысленностью, по отношению к музыкантам. В меньшей степени эти люди нацелены на эстетическую сторону искусства, творчества и природы. Куда более значимыми для них являются материальные ценности и карьерные достижения. Менее остальных нацелены на саморазвитие, образование и собственную привлекательность.



Рисунок № 2 «СЛУШАТЕЛИ»



Ошибочно (неслушатели)	8
Правильно классифицированы	40
Ошибочно (музыканты)	2

Из рисунка видно, что, основываясь на полученных данных, мы с 84 % вероятностью правильно дифференцировали «слушателей» от «музыкантов» и неслушателей». Основываясь на данных, полученных при помощи корреляционного анализа Спирмена и Дискриминантного анализа, мы можем говорить о следующих особенностях данной группы: люди, находящиеся в постоянном контакте с искусством, более приобщённые к музыкальной культуре оказываются более удовлетворёнными пройденным отрезком жизненного пути, его продуктивностью и осмысленностью, нежели музыканты. В большей степени слушатели нацелены на эстетическую составляющую своей жизни: искусство, творчество, красоту природы.

Рисунок № 3 «МУЗЫКАНТЫ»



Ошибочно (неслушатели)	0
Ошибочно (слушатели)	4
Правильно классифицированы	46



Из рисунка видно, что, основываясь на полученных данных, мы с 92 % вероятностью правильно дифференцировали «музыкантов» от «слушателей» и неслушателей». Основываясь на данных, полученных при помощи корреляционного анализа Спирмена и Дискриминантного анализа, мы можем говорить о следующих особенностях данной группы: люди, непосредственно вовлечённые в процесс создания и исполнения музыкальных произведений, как культурно-эстетических ценностей, показывают неудовлетворенность пройденным отрезком жизненного пути, его продуктивностью и осмысленностью. Именно этот факт, по нашему мнению, является оновной «движущей силой», определяющей особенности инициации креативного процесса в музыкальной деятельности, опосредуя специфические, свойственные именно данной личности музыкальные образы. В подтверждение гипотезы о том, что уровень приобщённости к музыкальной культуре может оказывать существенное влияние на смысловые центрации и жизненные приоритеты, можно отметить данные методики «Ценностные ориентации» Милтона Рокича: для музыкантов специфичным является направленность на образованность, творчество, красоту природы и искусства. Неспецифичными являются такие жизненные приоритеты как уверенность в себе, эффективность в делах, интересная работа и материально обеспеченная жизнь.

Основываясь на всё проведённое нами исследование, можно сформулировать психологическое наполнение понятия «приобщённость к музыкальной культуре».

Приобщённость к музыкальной культуре – объективный критерий интенсивности взаимодействия личности с музыкальной культурой и цивилизацией музыкальных образов.

Приобщённость к музыкальной культуре – субъективный критерий ориентированный на уровень ценностно-смыслового отношения к музыкальной культуре определяющийся ценностно-смысловым принятием в процессе аутогенной рефлексии.

В результате проведенного исследования были сформулированы следующие выводы.

1. Уровень приобщённости к музыкальной культуре влияет на ценностно-смысловые особенности людей.

2. Люди с разным уровнем приобщённости к музыкальной культуре имеют различные смысло-жизненные ориентации, образ мира и способы взаимодействия с ним.

3. Уровень приобщённости к музыкальной культуре оказывает существенное влияние на смысловые центрации и жизненные приоритеты.

4. Уровень приобщённости к музыкальной культуре определяется субъективным и объективным критерием, при этом объективный критерий – это интенсивность взаимодействия личности с музыкальной культурой и цивилизацией музыкальных образов. Субъективный-это критерий ориентированный



на уровень ценностно-смыслового отношения к музыкальной культуре определяющийся ценностно-смысловым принятием в процессе аутогенной рефлексии.

Литература

1. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. – М. Академический Проект, Трикста, 2008. – 400 с
2. Серый А.В, Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности / Учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
3. Старчеус М.С. Музыкальная психология: Хрестоматия. – М., 1992.
4. Шкуратов В.А. Искусство экономной смерти. Сотворение видеомира. – Рн/Д: Наррадигма, 2006. – 400 с.



Масаева З.В.

Психологические особенности личностной безопасности педагогов в образовательной сфере постконфликтного региона

Возникшие длительные две военные компании на территории Чеченской республики привели к снижению уровня психологической безопасности в образовательной среде, которые по сей день нуждаются в оказании поддержки для повышения уровня комфортности педагогов, работающих в общеобразовательных школах постконфликтного региона. В связи с этим, проведено исследование психологических особенностей педагогов из Чеченской республики.

Ключевые слова: психологическая безопасность образовательной среды, психологические особенности педагогов, благополучные и неблагополучные школы, личностные особенности, последствия войны, постконфликтный регион.

В ряде южных территорий России на рубеже XX-XXI веков произошли военные конфликты межэтнического и военно-политического характера. Оказалось нарушенным складывавшееся столетиями сбалансированное сосуществование народов с разными религиями и культурами. Самым тяжелым оказался военно-политический конфликт в Чеченской республике, приведший к массовой гибели родных, близких людей, а также к массовому переселению мирных жителей в другие местности для нахождения убежища, миграция в зарубежные государства в статусе беженцев и вынужденных переселенцев.

Война, межнациональные конфликты оставляют неизгладимый след на сознании личности. В свете произошедших событий изучение психологической безопасности педагогов, работающих в условиях постконфликтного региона, становится особенно актуальным [1, 6].

Возникшие военные конфликты существенно повлияли на специфику личностных особенностей педагогов общеобразовательных школ Чеченской республики в рамках участников образовательного процесса [7]. Особенно, важно, что самые глубинные проблемы возникли в образовательной системе Чеченской республики. Из-за произошедших длительных военных действий у педагогов произошла переоценка ценностей, сформировались специфические личностные особенности.

Особую необходимость в данном случае имеет изучение психологической безопасности образовательной среды Чеченской республики, ведь прошедшие две военные компании значительно повлияли на психическое здоровье всех участников образовательного процесса. Имеющийся внутренний кризис личности привел к личностным особенностям, деформациям, девиациям, нуждающимся в психологическом изучении и коррекции.

В рамках нашей работы мы изучили особенности психологической безопасности образовательной среды постконфликтного региона.



Целью исследования является изучение психологических особенностей педагогов, работающих в школах Чеченской республики с разным уровнем психологической комфортности и безопасности.

В задачи эмпирического исследования входит:

- 1) провести анализ ситуации, отражающей состояние психологической безопасности образовательной среды ряда общеобразовательных школ Чеченской республики на основе результатов анкетирования;
- 2) выявить специфические особенности личности и факторы, оказывающие влияние на уровень психологической безопасности учителей общеобразовательных школ Чеченской республики;
- 3) обобщить результаты исследования, представить выводы и рекомендации.

В качестве **объекта исследования** выступили: педагоги начальных классов городских и сельских школ Чеченской республики в возрасте от 21 до 59 лет, средний возраст которых составляет 43 года, стаж педагогической деятельности 19,5 лет. Общий объем выборки составил 102 человека, из них – все женщины (100 %) и учителя начальных классов городских и сельских школ Ростовской области в количестве 45 человек.

Выдвинуты следующие гипотезы исследования.

1. Работа в условиях постконфликтного региона оказывает влияние на специфику личностных проявлений и характер педагогической деятельности педагога.
2. Педагоги, получившие опыт психотравмирующих переживаний отличаются от своих коллег из относительно благополучных регионов Российской Федерации направленностью и выраженностью смысложизненных ориентаций, характером педагогического общения с учащимися.
3. Предшествующий опыт психотравмирующих переживаний личности педагога и учащихся и ведет к снижению уровня психологической безопасности образовательной среды.
4. Возможна разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на разрешение личностных проблем педагогов, работающих в постконфликтном регионе, минимизацию негативных последствий психотравмирующих переживаний.

В соответствии с выдвинутыми целями и гипотезами в ходе исследовательской работы решалась задача выявления взаимосвязи структуры ценностных и смысложизненных ориентаций со стилем педагогического общения, характером социально-психологического климата в коллективе, уровнем выраженности конвенциально-стереотипных социальных установок педагогов и направленностью мотивации.

Процедура исследования на предварительном этапе состояла в подборе методик, наиболее приемлемых для выполнения поставленных в исследовании цели и задач.



Учителям начальных классов городских и сельских образовательных учреждений Чеченской республики и ростовского региона и согласившимся принять участие в исследовании, в индивидуальном порядке предлагался комплект, состоящий из набора тестовых заданий.

При проведении исследовательской работы и обработки результатов использовалась комплексная методика, включающая следующие основные методы:

- анкетирование;
- опрос, состоящий из набора тестовых заданий;
- методы математической статистики (STATISTIKA 6.0).

Для данного исследования применялись следующие методики.

1. Анкета, разработанная Абакумовой И.В., Масаевой З.В. для исследования особенностей психологической среды школ постконфликтного региона.
2. Смысложизненные ориентации (Д.А. Леонтьев).
3. Ценностные ориентации М. Рокича.
4. Методика по выявлению конвенционально-стереотипных социальных установок (А. Эллиса).
5. Опросник самоотношения (В.В. Столин)
6. Направленность личности (Б. Басс).
7. Мотивация успеха и боязнь неудачи (А.А. Реан).
8. Стиль общения в коллективе.
9. Изучение социально-психологического климата.

В проведенном исследовании получены результаты, позволившие сделать следующие выводы.

1. Изучение индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности учителей из постконфликтного региона показало, что структура ценностных ориентаций имеет свою специфику, в которой наиболее представлены **ценности личной и индивидуальной жизни**. Что может свидетельствовать о наличии выраженной потребности в семейном благополучии и желании проявления себя. Данные результаты могут являться следствием пережитого в военных конфликтах и обострении именно этих базовых ценностей.

2. В отличие от двух групп учителей («благополучных» «неблагополучных») Чеченской республики выборка учителей Ростовского региона показала значимость ценности профессиональной самореализации и ценности личной жизни.

3. Насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией, а также внутренний локус контроля Я и жизнь наиболее (представлены) выражены у учителей из относительно благополучных регионов РФ, по сравнению с учителями из постконфликтного региона.

4. Психологические портреты учителей из «благополучных» «неблагополучных» школ (Чеченская республика) имеют некоторые различия, которые проявляются, прежде всего: в ценностных ориентациях, стиле педагогического общения, мотивационной направленности.



5. В группе «благополучных» у испытуемых наблюдается наличие положительной прямой связи между ценностью «развитие» мотивацией достижений (0,31), мотивацией на успех (0,37), между творчеством и мотивацией успеха (0,38). Данные результаты свидетельствуют о том, что мотивация достижений и надежда на успех в данной выборке в большей степени связывается с возможностью развития и творческой самореализации.

6. В коллективах «благополучных» школ преобладает тенденция к позитивному общению, так в данной выборке наибольшее выражение получил стиль «Союз», который характеризуется направленностью на дружеское взаимодействие с сохранением ролевой дистанции. Возникающие учебные, организационные, этические и другие проблемы творчески решаются совместными усилиями. Что также подтверждается наличием корреляционных связей между ценностью «развитие» и стилями общения.

7. В группе «неблагополучных» альтруистические ценности и ценности принятия других (терпимость, чуткость, широта взглядов) являются незначимыми. По мнению учителей из группы «неблагополучных» успешность профессиональной и жизненной самореализации в большей степени зависит от того, что нужно в первую очередь ориентироваться на свою позицию и в меньшей степени считаться с мнением других, меньше проявлять чуткость и заботу по отношению к другим, что обобщенно это можно назвать интолерантной позицией.

8. Учителя в структуре ценностей, которых имеют место интолерантность и нетерпимость к чужому мнению, не являются гарантами психологической безопасности образовательной среды и сами часто проецируют враждебность и повышенную конфликтность в детских коллективах.

9. Изучение конвенциально-стереотипных социальных установок педагогов показало, что во всех выборках учителей наблюдаются иррациональные установки мышления по всем показателям теста.

Проведенное исследование показало, четкую разграниченность между благополучными и неблагополучными школами Чеченской республики, а также выявлены сходства и различия между школами Ростовской области и Чеченской республики. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости создания коррекционно-развивающей программы среди педагогов Чеченской республики направленной на разрешение выявленных проблем. Для повышения уровня психологической безопасности в образовательной сфере Чечни после проведенного исследования разработаны методические рекомендации для руководителей, педагогов, психологов общеобразовательных школ республики. В данной работе предлагается несколько методик, а также алгоритм создания оптимального уровня психологической безопасности в образовательной среде постконфликтного региона.

Литература

1. Акаев В.Х. Изучение основных причин социально-психологической напряженности в Чеченской республике и выработка мер по ее терапии – актуальная



задача социальной работы // Региональная научно-практическая конференция Южного федерального округа «Психическое здоровье населения в условиях длительной чрезвычайной ситуации»: Материалы конференции (27–28 апреля 2007 года, Грозный). – С. 19–20.

2. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И.А.Баевой – М.: Экон-Информ, 2009. – 248 с.
3. Дадаев Л.М. Доклад августовской конференции учителей 2003 г. // Вестник Института проблем образования МОиН ЧР. – Выпуск 1. – Грозный: Издательство «Аббат», 2003. – 184 с.
4. Джамулаев А.А. Подготовка педагогических кадров и формирование кадрового резерва для образовательных учреждений ЧР Вестник Института проблем образования МОиН ЧР. – Вып. 4. – Грозный: Изд-во «Абат», 2006. – С. 31–36.
5. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
6. Отчет по результатам реализации совместного проекта ЮНЕСКО и Российской Федерации «Создание потенциала в сфере психологической, педагогической, медико-социальной реабилитации школьников и работников образования Чеченской республики» / Авторы В.В. Рубцов, С. Веджетти. – М: МГППУ, 2009. – 68 с.
7. Социально-психологическое обследование детей Чеченской республики, получивших психические травмы в результате ведения военных действий / Грозный-Назрань-Ставрополь, 2006.
8. Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информационно-методический бюллетень Городской экспериментальной площадки второго уровня / Редакторы-составители И.А. Баева, В.В. Ковров. – И.: Экон-Информ, 2009. – № 2. – 76 с.

