

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 8 № 2

Москва



2011



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – член-корр. РАО, д.пс.наук, профессор Зинченко Ю.П.

Редакционный совет

д.пед.наук, проф. Акопов Г.В.
 д.пс.наук, проф. Аллахвердов В.М.
 член-корр. РАН, д.пс.наук, проф. Величковский Б.М.
 д.пс.наук, проф. Дебольский М.Г.
 д.пс.наук, проф. Забродин Ю.М.
 д.пс.наук, проф. Караяни А.Г.
 член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Карпов А.В.
 д.биол.наук, проф. Киной В.Н.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Климов Е.А.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Малофеев Н.Н.
 д.пс.наук, проф. Марьин М.И.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Нечаев Н.Н.
 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.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Фельдштейн Д.И.
 д.пс.наук, проф. Черногорцев 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.
 канд.пс.наук Шойгу Ю.С.

Редакционная коллегия

член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Абакумова И.В.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Асмолов А.Г.
 д.пс.наук, проф. Базаров Т.Ю.
 академик РАО, д.биол.наук, проф. Безруких М.М.
 д.пс.наук, проф. Богоявленская Д.Б.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Деркач А.А.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Донцов А.А.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Дубровина И.В.
 член-корр. РАН, член-корр. РАО д.пс.наук,
 проф. Журавлев А.Л.

член-корр. РАО 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, проф. Цветкова Л.А.

Ответственный секретарь – Белугина Е.В.

Выпускающий редактор – Попова 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

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бескова Т.В., Шамионов Р.М. Особенности субъективного благополучия субъектов зависти и соперничества

9

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Макарова Е.А., Пальмова Е.А. Эвалюация как неотъемлемая составляющая системы управления современным образованием

19

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Астапенко Е.В. Аутопсихологическая компетентность как субъективно-акмеологическая детерминанта эффективности профессиональной деятельности менеджера

33

Астафьева И.Н. Содержание компонентов и личностные детерминанты карьерного, матримониального планов и плана личностного роста студентов-выпускников

37

Волкова Л.А. Криминальная ситуация в детерминации преступного поведения несовершеннолетних

42

Глуценко Я.О. Стратегии переживания внутреннего конфликта у студентов в период первичного профессионального самоопределения

46

Жизнева Н.В. Коммуникативная компетентность педагога как фактор личностного развития ребенка с нарушением речи

52

Канеева И.А. Дидактические основы формирования ценностно-смысловых установок школьников в системе дополнительного экологического образования

57

Кулинцева Ю.С. Эмпирическое изучение лидерских устремлений у студентов вуза

61

Письменова А.А. Монетарное поведение субъектов с бесконфликтным ценностно-смысловым отношением к деньгам

66

Пухарева Т.С. Доверие к себе и к другим у студентов юридического факультета в процессе профессионального обучения

71

Саакян О.С. Особенности локализации внутри- и межполушарных когерентных связей у юношей и девушек с разными психологическими, психофизиологическими особенностями и уровнем успеваемости

77

Шишковская А.В. Особенности физического Я спортсменов разной спортивной специализации

82



НАШИ АВТОРЫ



Бескова Татьяна Викторовна

заведующая кафедрой социальной психологии и педагогики Института социального образования (филиал) Российского государственного социального университета

Служебный адрес: 410015, г. Саратов, ул. Фабричная, 4

Служебный телефон: +7 (8452) 57–29–71

E-mail: tatbeskova@yandex.ru



Шамионов Раиль Мунирович

заведующий кафедрой психологии образования Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Служебный адрес: 410028, г. Саратов, ул. Вольская, 10а

Служебный телефон: +7 (8452) 22–37–65

E-mail: shamionov@mail.ru



Макарова Елена Александровна

доктор психологических наук, профессор кафедры иностранных языков Таганрогского института управления и экономики

Служебный адрес: 347900, Ростовская обл.,

г. Таганрог, ул. Петровская, 45

Служебный телефон: +7 (8634) 36–25–82

E-mail: makarova.h@gmail.com



Пальмова Елена Андреевна

ассистент кафедры английского языка Таганрогского государственного педагогического института

Служебный адрес: 347936, Ростовская обл.,

г. Таганрог, ул. Инициативная, 48

Служебный телефон: +7 (8634) 60–18–12

E-mail: palmovalena@mail.ru



Астапенко Евгения Викторовна

преподаватель Института управления бизнеса и права

Служебный адрес: 344068, г. Ростов-на-Дону,

пр. М. Нагибина, 33а/47

Служебный телефон: +7 (863) 292–43–86

E-mail: Eugenia-a@yandex.ru



Астафьева Инна Николаевна

преподаватель кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону,

пр. М. Нагибина, 13

Служебный телефон: +7 (863) 230–09–94

E-mail: pochta.inna@mail.ru



Волкова Лилия Анатольевна

преподаватель психологии Шахтинского медицинского колледжа им. Г.В. Кузнецовой

Служебный адрес: 346500, Ростовская обл.,

г. Шахты, ул. Шевченко, 157

Служебный телефон: +7 (8636) 22-69-27

E-mail: liliya56a@mail.ru



Глущенко Яна Олеговна

педагог-психолог ГОУ СПО Новороссийского медицинского колледжа

Служебный адрес: 353900, г. Новороссийск,

ул. Свободы, 23

Служебный телефон: +7 (8617) 64-51-94

E-mail: YanaGlushenko@mail.ru



Жизнева Наталья Владимировна

заместитель директора по научно-методической работе школы-интерната V вида

Служебный адрес: 347740, Ростовская обл.,

г. Зерноград, ул. Мира, 10

Служебный телефон: +7 (86359) 41-2-36

E-mail: natalivic@rambler.ru



Канеева Ильмира Александровна

педагог-организатор Дворца творчества детей и молодежи

Служебный адрес: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 55

Служебный телефон: +7 (863) 240-95-02

E-mail: Pr_8@mail.ru



Кулинцева Юлия Сергеевна

ассистент кафедры «Психология и педагогика» Южно-Российского государственного университета экономики и сервиса

Служебный адрес: 346500, Ростовская обл., г. Шахты, ул. Шевченко, 147

Служебный телефон: +7 (8636) 23-72-22 (доб. 21-46)

E-mail: kulinceva11@mail.ru



Письменова Анастасия Александровна

преподаватель кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13

Служебный телефон: +7 (863) 230-09-94

E-mail: pismenova@gmail.com



Пухарева Татьяна Сергеевна

преподаватель кафедры психологии Адыгейского филиала Московской открытой социальной академии
Служебный адрес: 385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Гагарина, 34
Служебный телефон: +7 (8772) 52-42-34
E-mail: afmosu@mail.ru



Саакян Оксана Сааковна

преподаватель кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии Южного федерального университета
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13
Служебный телефон: +7 (863) 230-32-27
E-mail: Oksana_Saakyan@mail.ru



Шишковская Анна Викторовна

аспирантка кафедры общей психологии факультета психологии Южного федерального университета
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13
Служебный телефон: +7 (863) 243-07-11
E-mail: annekcia@yandex.ru



СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бескова Т.В., Шамионов Р.М.

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СУБЪЕКТОВ ЗАВИСТИ И СОПЕРНИЧЕСТВА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Социально-психологические детерминанты зависти как характеристики межличностных отношений», проект № 10–06–00091а

В статье анализируются особенности взаимосвязей субъективного благополучия с завистливостью личности и ее склонностью к стратегии соперничества. Выявлены существенные различия в рассматриваемых взаимосвязях: тенденция к соперничеству взаимосвязана с общей удовлетворенностью основными сферами жизнедеятельности субъекта на когнитивном уровне; склонность к зависти, напротив, коррелирует с неудовлетворенностью, как на когнитивном, так и на эмоциональном уровнях. Раскрыты основные стратегии нивелирования превосходства, детерминированные негативным результатом социального сравнения в соотношении с рассматриваемыми феноменами зависти и соперничества. Выявлены особенности субъективного благополучия в группах с различными стратегиями нивелирования превосходства другого в значимых сферах.

Ключевые слова: *зависть, соперничество, субъективное благополучие, социальное сравнение.*

В повседневной жизни зависть и соперничество (соревнование, конкуренция) на первый взгляд часто сопутствуют друг другу и граница между ними действительно трудноуловима – зависть словно становится своего рода субпродуктом всякого соревнования. Отметим, что проблема соотношения зависти и соперничества имеет весьма продолжительную историю рассмотрения. Начиная со времен античности (Гесиод, Аристотель, Платон) и заканчивая настоящим временем (Л.С. Архангельская, Е.В. Золотухина-Аболина, Е.П. Ильин, И.Б. Котова, В.А. Лабунская, К. Муздыбаев, Е.Е. Соколова, Г. Шек и др.) эта столь неоднозначная диада, вызывает многочисленные споры у представителей социально-гуманитарных наук, сущность которых, главным образом, заключена в поиске ответа на вопрос: «Может ли зависть стимулировать развитие человека, выступать в роли «двигателя прогресса»?». На наш взгляд, утвердительный ответ на поставленный вопрос, можно получить лишь положительно ответив на другой: «Является ли желание достичь того, что имеет другой завистью?».



Анализ определений зависти, представленных в литературе, не приближает нас к ответу, в силу того, что при объяснении данного феномена вновь возникает противостояние между двумя стратегиями нивелирования превосходства другого: «достичь» и «отобрать».

«Зависть – чувство досады, вызванное превосходством, благополучием другого, *желанием иметь то, что есть у другого*» [14, с. 902].

«Зависть – чувство досады или горечи, возникающее по отношению к другому человеку, обладающему каким-либо благом или преимуществом, и сопровождающее желанием, чтобы он их *лишился*» [10, с. 89].

«Зависть – неприязненно-враждебное чувство, возникающее, когда индивид не имеет того, чем обладает другой человек, и *страстно желает иметь* этот предмет (это качество, это достижение, этот успех) либо *страстно желает лишить* предмета зависти другого человека» [9, с. 4].

В первом из определений зависть проявляет себя как желание достичь, во втором – отобрать, в третьем – использовать обе стратегии, либо одновременно, либо в зависимости от наличия ресурсов для достижения (ресурсы позволяют – «достичь», не позволяют – «отобрать»). Отражением терминологической двусмысленности является и разнополярное представление о зависти, бытующее на уровне обыденного сознания: «<...> «белая зависть» – мотивация достижения личности, когда признание чужого успеха оказывается для нее стимулом творческой активности и стремления к соревнованию. <...> «черная зависть» – негативная эмоция, побуждающая субъекта совершать злонамеренные действия по устранению чужого успеха, благополучия, радости» [12, с. 118]. Таким образом, именно терминологическая двусмысленность в понимании феномена зависти и детерминирует научные дискуссии по поводу ее конструктивности. Очевидно, что ответ на вопрос о стимулирующих развитие человека функциях зависти, предопределен исходными представлениями авторов о ее сущности. В этом и заключена главная проблема.

В этой связи обратимся к размышлениям Л.Я. Гозмана, который акцентирует внимание на весьма актуальной (если не на основной) проблеме психологии, говоря, что «Семиология современной социальной психологии исключительно многозначна. Часть используемых в научной литературе понятий имеют не одно, а несколько значений, покрывают весьма разнородные аспекты реальности. Это связано, прежде всего, с тем, что многие понятия, являясь одновременно и обыденными, распространены не только и не столько, в рамках науки, но и литературном, и даже в разговорном языке. <...> Закономерны поэтому те терминологические трудности, которые встают при проведении психологических исследований <...>» [5, 6].

Определяясь с понятиями, отметим, что под **завистью** мы понимаем «*враждебное отношение к другому человеку, детерминированное его превосходством в значимых сферах, сопровождающееся негативными эмоциями, имеющими двунаправленный характер (на другого и на себя), и проявляющееся в желании лишить прямо или косвенно его этого превосходства*» [3, с. 22].



Говоря о соперничестве, отметим, что оно давно и активно функционирует на житейском уровне, но в тоже время не имеет категориального статуса в психологических словарях. К.Б. Кузнецова, пишет, что соперничество, имея общие коннотации с понятиями «конкуренция» и «соревнование», занимает промежуточное положение между открытой, контактной формой соперничества как соревнование и конкретизированной (предметной) формой соперничества как конкуренции. <...> Понятие «соперничество» носит амбивалентный характер, соперничество имеет как положительные значения (активность, соревновательность, достижение, успех, победа), так и отрицательные (конфронтация, враг, противник, зложелатель, завистник и т.д.)» [7, с. 9]. В нашем понимании соперничество может основываться как на положительном, партнерском, нейтральном отношении к другому и иметь конструктивный характер, так и на резко отрицательном (враждебном), приобретая тем самым деструктивную направленность. Если в первом случае действиями субъекта по достижению цели руководит желание быть лучше через подражание идеалу, основанное на доброжелательном отношении к другому, то во втором – стремление достичь неизбежно пересекается с желанием навредить. Итак, под **соперничеством** нами понимается феномен, функционирующий в системе межличностных и межгрупповых отношений, определяющий модель поведения личности, характеризующуюся ориентированностью «на себя» и стремлением любыми способами добиться удовлетворения своих интересов.

Осмысливая анализируемые феномены в соотнесении друг с другом, полагаем целесообразным рассмотреть их в рамках теории социального сравнения, одним из эффектов которого выступает оценка превосходства другого и ее соотнесение со своими успехами и затратами. В результате такой оценки и соотнесения могут возникать различные отношения и соответствующие им переживания. Осознание того, что другой в чем-то превосходит сравниваемого субъекта, может вызвать как зависть, так и желание любыми способами достичь того же. Подобную мысль ранее высказывала и В.А. Лабунская, анализируя зависть, безнадежность и надежду как способы преобразования бытия субъекта: «<...> само по себе сравнение и оценивание не могут неизбежно приводить как к зависти, так и к надежде. Но, принимая во внимание выводы относительно роли механизмов сравнения и оценивания в актуализации зависти и надежды, необходимо поставить вопрос о тех социально-психологических переменных бытия человека, представленных для него в различных по модальности и значимости ситуациях общения, которые могут “превращать” сравнение в “активную надежду”, а оценивание в ожидание желаемого, в стремление достигнуть хороших результатов. Либо будут приводить к актуализации стремления не только не допустить превосходства над собой, но и отобрать, разрушить то, что тебе не принадлежит, т.е. к “невыносимому восхищению – зависти”» [8, с. 121].

Двухмерная графическая модель, предложенная нами ниже (рис. 1), определяет позицию зависти и соперничества при осознании превосходства другого в значимой для субъекта сфере.

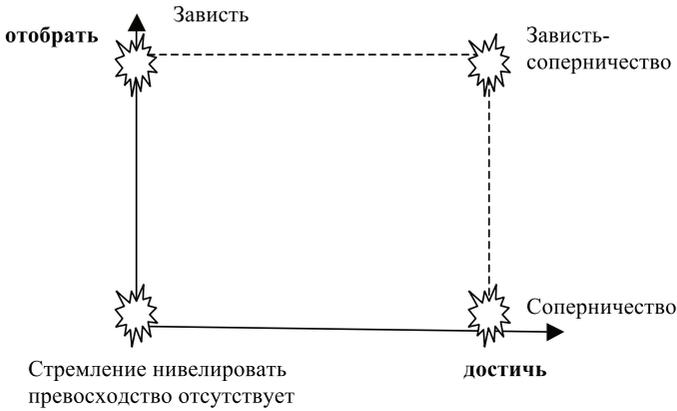


Рис. 1. Типы отношений в двумерной модели стратегий поведения при нивелировании превосходства другого

Отметим, что обращение к вопросу о соотношениях «зависть – соперничество», «зависть – мотивация достижения», осуществляется нами не впервые (проведенные ранее эмпирические исследования [1, 2] указывают на отсутствие значимых корреляций между рассматриваемыми феноменами). Однако невероятно устойчивое мнение (как в науке, так и повседневной жизни) о стимулирующих, активизирующих развитие человека функциях зависти, заставляет нас продолжать подобные исследования. Нами предполагается, что выявление личностных, субъективных и социально-психологических детерминант склонности к зависти и соперничеству, позволит по-новому осмыслить анализируемое соотношение. Переменная соперничества в сопряжении с завистью выводит ее на активно-действенный уровень. Иначе говоря, соперничество (или его отсутствие) характеризует завистливого человека как склонного к активному нивелированию превосходства другого, либо напротив, имеющего пассивно-созерцательную позицию. С другой стороны, соперничество имеет и самостоятельную функцию – функцию достижения, в основе которого не имеется императивов действий каким-либо образом повреждающих благополучие Другого.

В этом смысле особое место отводится вопросу об особенностях переживания субъективного благополучия личностью имеющей ту или иную склонность. Проблема заключается в том, чтобы выяснить, в какой степени и на уровне каких компонентов или их констелляций возможно переживание благополучия в зависимости от локуса личности в представленной двумерной модели. Изучение этой проблемы особенно важно в свете представлений о субъективном благополучии личности и его психологических оснований, особенно в части рефлексивности и активности. Ранее нами было показано, что субъективное благополучие представляет собой интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе и несущее



в себе активное начало [11, 15]. Вместе с тем, оно выступает опосредующим звеном между внутренними и внешними инстанциями личности, тем самым определяя ее внутреннюю согласованность.

Поскольку ранее проведенные исследования [4] позволили выяснить, что субъективное благополучие с одной стороны связано с активной позицией, а с другой, – с завистью (в зависимости от ее характера разнонаправлено), необходимо уточнить каковы особенности переживания субъективного благополучия у лиц, испытывающих отношения зависти, соперничества и «пограничной» зоны зависти-соперничества.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей субъективного благополучия (как на когнитивном, так и на эмоциональном уровнях) у субъектов зависти и соперничества.

В качестве методического инструментария были использованы: а) «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в модификация В.В. Бойко)» [6]; б) «Шкала субъективного благополучия» (адаптированный М.В. Соколовой вариант опросника Ж. Перудэ-Бадю (G. Perrudet-Badoux)) [13]; в) «Методика исследования завистливости личности» (Т.В. Бескова) [3, с. 177–183]; г) методика К. Томаса «Поведение в конфликтных ситуациях» [11, с. 172–177] (шкала соперничества). Обработка результатов осуществлялась с помощью метода корреляционного анализа и метода сравнения средних показателей по критерию t-Стьюдента.

Общая выборка исследования составила 240 человек, представляющих разные социально-демографические группы (55 % мужчин, 45 % женщин; возрастной интервал от 15 до 74 лет ($Mx = 27,48$)).

На первом этапе исследования был проведен корреляционный анализ завистливости и соперничества с показателями когнитивного и эмоционального компонентов субъективного благополучия (табл. 1)

Таблица 1

Матрица корреляций завистливости и соперничества с субъективным благополучием

Характеристики неудовлетворенности и субъективного неблагополучия	Кoeff. корреляции Пирсона (r)	
	Зависть	Соперничество
<i>Неудовлетворенность социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности (когнитивный компонент)</i>		
образованием	0,131*	-0,023
взаимоотношениями с коллегами	0,172**	-0,102
взаимоотношениями с администрацией	0,200**	-0,094
взаимоотношениями с субъектами профес. деятельности	0,134*	-0,027



содержанием работы	0,109	-0,094
условиями профессиональной деятельности	0,118	-0,033
положением в обществе	0,261***	-0,025
материальным положением	0,100	-0,008
жилищно-бытовыми условиями	0,150*	-0,082
отношениями с супругом	0,061	-0,054
отношениями с детьми	0,100	-0,041
отношениями с родителями	0,063	-0,101
обстановкой в обществе	0,015	-0,212**
отношениями с друзьями	0,182**	-0,128*
сферой услуг	-0,067	-0,152*
сферой медицинского обслуживания	-0,026	-0,080
проведением досуга	0,123	-0,018
возможностью проводить отпуск	0,170**	-0,093
возможность выбора места работы	0,068	-0,099
своим образом жизни в целом	0,267***	-0,033
Средний показатель неудовлетворенности	0,207**	-0,136*
<i>Субъективное неблагополучие (эмоциональный компонент)</i>		
напряженность и чувствительность	0,155*	-0,043
признаки, сопровождающие основную психиатрическую симптоматику	0,212***	0,038
изменение настроения	0,313***	-0,022
значимость социального окружения	0,245***	0,030
самооценка здоровья	0,292***	-0,066
удовлетворенность повседневной деятельностью	0,128*	0,013
Общий показатель субъективного неблагополучия	0,281***	0,002

Примечание: так как где * – уровень значимости 0,05, ** – 0,01, *** – 0,001.

Анализируя корреляции, представленные в таблице 1, представляется возможным констатировать следующее:

- *завистливость* личности положительно взаимосвязана, как с неудовлетворенностью основными аспектами жизнедеятельности (когнитивным компонентом субъективного благополучия), так и с отрицательными эмоциями (аффективным компонентом);
- *тенденция к соперничеству* коррелирует лишь с когнитивным компонентом субъективного благополучия, более того, эта взаимосвязь является отрицательной.

Иными словами, если зависть сопровождается ощущением неблагополучия, как на когнитивном, так и на эмоциональном уровнях, то соперничество – удовлетворенностью основными сферами жизнедеятельности.



На втором этапе эмпирического исследования для более подробного анализа особенностей субъективного благополучия, были выделены четыре группы респондентов, которые отличаются по выраженности завистливости и соперничества, разные соотношения которых, на наш взгляд, определяют основные стратегии нивелирования превосходства другого в значимой для субъекта сфере.

Группа 1. Низкий уровень завистливости и соперничества. Стремление нивелировать превосходство другого отсутствует. Это может выражаться как нейтральное признание превосходства (безразличие), радость, восхищение, «ленивые грезы», эгегическое сожаление.

Группа 2. Низкий уровень завистливости и высокий уровень соперничества. Нивелирование превосходства другого происходит через активные действия по достижению желаемого предмета (качества, умения), субъект стремится в первую очередь подняться на уровень превосходящего его человека («хочу иметь то, что он имеет»).

Группа 3. Высокий уровень завистливости и низкий уровень соперничества. Нивелирование превосходства другого происходит не через поднятие себя на его уровень, а через низведение объекта, имеющего некое превосходство на свой уровень («хочу, чтобы он не имел того, что имеет»).

Группа 4. Высокий уровень завистливости и соперничества. Стратегия, направленная на ликвидацию разрыва между «мной» и «другим», предусматривает комбинированные действия по устранению превосходства – одновременно «достичь» и «отобрать».

Изначально нами был проведен сравнительный анализ общих показателей когнитивного и эмоционального компонента субъективного благополучия, между субъектами с разными соотношениями завистливости и соперничества (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ субъективного благополучия субъектов с различными соотношениями завистливости и соперничества

Сравниваемые характеристики	t-Стьюдента					
	1–2	1–3	1–4	2–3	2–4	3–4
Средний показатель неудовлетворенности	1,88	-1,07	-0,41	-2,83**	-1,70	0,34
Общий показатель субъективного неблагополучия	-0,26	-2,29*	-3,29**	-2,06*	-3,10**	-1,31

Примечание: где * – уровень значимости 0,05 ** – 0,01.

Ранжирование средних показателей неудовлетворенности в анализируемых группах показало, что наиболее неудовлетворенными основными сферами жизнедеятельности являются лица с высоким уровнем зависти и низким уровнем соперничества (стратегия «отобрать») (1,72). Далее в порядке уменьшения следуют респонденты с высоким уровнем зависти и соперничества (стратегия «достичь»



и отобрать») (1,64), с низким уровнем зависти и соперничества (отсутствие стремления к нивелированию превосходства) (1,55), с низким уровнем зависти и высоким уровнем соперничества (стратегия «достичь») (1,25). Однако статистически значимые различия выявлены лишь между второй и третьей группами: неудовлетворенность завистливых респондентов выше, чем у респондентов с выраженной тенденцией к соперничеству.

Что касается эмоционального компонента субъективного благополучия, то в данном случае эмоциональный дискомфорт наиболее выражен у субъектов зависти-соперничества (63,31), а наименее – у субъектов с низкими показателями как зависти, так и соперничества (45,7). Помимо этого статистически значимые различия выявлены практически во всех сравниваемых группах (кроме 1–2 и 3–4).

Для более детального изучения нами анализировались особенности субъективного благополучия в группах с различными стратегиями нивелирования превосходства другого в значимых сферах (рис. 2).



Рис. 2. Особенности субъективного благополучия в группах с различными стратегиями нивелирования превосходства другого в значимых сферах (направление стрелок показывает более высокий уровень неудовлетворенности у групп, откуда исходит стрелка)

Таким образом, при сравнении трех групп с разными стратегиями нивелирования превосходства другого, выявлены следующие различия:

- респонденты с высоким уровнем завистливости превосходят респондентов с тенденцией к соперничеству по общему уровню неудовлетворенности на когнитивном



и эмоциональном уровнях. На когнитивном уровне их неудовлетворенность связана со сферой взаимоотношений (профессиональных (на горизонтальном и вертикальном уровнях) и дружеских) и статусными характеристиками, оказывающими влияние на недовольство образом жизни в целом и в частности – в сфере отдыха. Определяющей характеристикой ощущения неблагополучия на эмоциональном уровне является недостаток близких социальных связей;

- б) респонденты, стремления которых совмещают в себе одновременно стратегии «достичь» и «отобрать» (зависть–соперничество) по сравнению с респондентами с тенденцией к соперничеству характеризуются более высокой неудовлетворенностью отдельными сферами жизнедеятельности (общая неудовлетворенность у данных групп не различается), а также превалированием отрицательных эмоций (эмоциональный компонент субъективного благополучия). Иначе говоря, субъект зависти–соперничества может быть вполне доволен своим положением, однако, склонность считать, что кто-то превзошел или может его превзойти (не обязательно в сфере его удовлетворенности), определенно порождает негативные эмоции (плохое настроение и самочувствие, пессимизм, недоверие к людям, замкнутость и др.).

Отдельного внимания заслуживает факт отсутствия каких-либо различий при сравнении субъективного благополучия у субъектов зависти и зависти-соперничества.

По результатам эмпирического исследования представляется возможным сформулировать следующие выводы:

- тенденция к соперничеству взаимосвязана с общей удовлетворенностью основными сферами жизнедеятельности субъекта на когнитивном уровне, взаимосвязей с эмоциональной составляющей и стремлением достичь любыми средствами цели не обнаружено. Склонность к зависти, напротив, коррелирует с неудовлетворенностью, как на когнитивном, так и на эмоциональном уровнях;
- субъекты с выраженной тенденцией к соперничеству (стратегия «достичь») превосходят по уровню эмоционального комфорта субъектов, испытывающих зависть, как в «чистом виде», так и с элементами соперничества. Тогда как по удовлетворенности основными аспектами жизнедеятельности – только завистников, не стремящихся нивелировать превосходство другого путем своих собственных достижений, и видящих выход из столь «несправедливо» сложившейся ситуации лишь в лишении (прямо или косвенно) другого этого превосходства;
- субъекты зависти и зависти-соперничества не отличаются по уровню субъективного благополучия, что позволяет предположить, что находящаяся в области пересечения зависть–соперничество, больше вбирает в себя характеристик зависти, нежели соперничества.

Таким образом, завистливые не достигают оптимального уровня субъективного благополучия ни при созерцательной, ни активной позиции; их стремление нивелировать превосходство другого не приводит к ожидаемой удовлетворенности.



Неудовлетворенность личности определенного типа только усиливает ее завистливость, становясь побудителем поиска (либо активного нивелирования превосходства) объекта зависти. Это не говорит о том, что завидующий и предпринимающий усилия в отношении объекта зависти ничем не удовлетворен. Однако целостная картина субъективного благополучия у этих лиц не выстраивается, что в условиях психотерапии требует оказания помощи в изменении отношения к себе и другому, своему и чужому успеху.

Литература

1. Бескова Т.В. Соотношение зависти и мотивации достижения // Сборник научных трудов «Актуальные проблемы современной психологии и педагогики». – Челябинск, 2010. – № 1. – С. 13–18.
2. Бескова Т.В. Соотношение понятий «зависть» и «соперничество» // Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических и технологических условиях: материалы всеросс. науч.-практ. конференции. – Саратов: КУБиК, 2010. – С. 46–51.
3. Бескова Т.В. Социальная психология зависти. – Саратов: ИЦ Наука, 2010.
4. Бескова Т.В., Шамионов Р.М. Соотношение характеристик зависти и субъективного благополучия личности // Личность как субъект инноваций: сборник научных трудов. – Чебоксары, 2010. – С. 61–71.
5. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001.
7. Кузнецова К.Б. Психология соперничества в контексте гендерного подхода: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2007.
8. Лабунская В.А. Зависть, безнадежность и надежда как способы преобразования бытия субъекта // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа. – Краснодар: Изд-во КГУ, Просвещение-Юг, 2005. – С. 120–137.
9. Муздыбаев К. Психология зависти // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 3–12.
10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
11. Психологические тесты / сост., подготовка текста, библиогр. Э.Р. Ахмеджанова. – М., 1996.
12. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990.
13. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. 2-е изд. – Ярославль: НПЦ Психодиагностика, 1992.
14. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Русские словари, 1994. – Т. 1.
15. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. – Саратов: Научная книга, 2008.

**Макарова Е.А., Пальмова Е.А.****Эвалюация как неотъемлемая составляющая системы
управления современным образованием**

В статье анализируется один из ведущих видов деятельности по оценке и повышению качества образования, ставший неотъемлемой частью образовательных систем США и стран Европы, - эвалюация образования. Рассмотрены процессы становления и исторического развития эвалюации, дан анализ ее современного состояния, представлена детальная характеристика ее функций, принципов и этапов. Эвалюация выступает многоаспектным явлением со множеством видов, анализ ряда которых приводится в статье. Особое внимание уделено школьной эвалюации как наиболее распространенному ее виду. На основе анализа представленной информации выделены и обобщены существенные характеристики эвалюации.

Ключевые слова: эвалюация, образование, эвалюатор, оценка.

Начало XXI в. в России характеризуется повышением актуальности проблем качества образования, интенсивным поиском путей повышения эффективности управления всей образовательной системой. Современные реформы, пронизывающие все уровни образовательной системы и предполагающие глубокий анализ тенденций в изменении качества образования, направлены в первую очередь на его повышение. Стремление приблизить качество отечественного образования к международным стандартам логически влечет за собой необходимость привлечения зарубежного опыта по его оценке и повышению. В странах Европы и США ключевой деятельностью в данном направлении уже на протяжении нескольких десятилетий выступает эвалюация образования, выводящая процессы анализа и оценки качества образования на качественно новый уровень.

Впервые термин эвалюация возник в зарубежных странах в конце 60-х начале 70-х годов прошлого века в социальных науках для обозначения оценки результативности экспериментальной деятельности на основе изучения и анализа эмпирических данных [5].

Теория эвалюации носит междисциплинарный характер, поскольку ее формирование проходило на стыке педагогики, психологии, менеджмента, экономики, математики и других наук. Эвалюация широко использует в арсенале своих средств методы этих наук: дисперсионный, факторный виды анализа, интервьюирование и анкетирование, тестирование, привлечение стоимостных моделей



и количественных методов анализа социально-экономических объектов, опора на стандарты качества ИСО 9000 и многое другое.

В современном мире эвалюация является необходимым составляющим многих наук, она широко применяется в образовании, медицине, политике.

Для отечественной системы образования термин «эвалюация» является неологизмом, многие лица, занятые в сфере образования в целом и его управления в частности, с данным явлением не знакомы, в лучшем случае они рассматривают эвалюацию как синоним оценки качества образования, поскольку подобное толкование легко вывести путем перевода данного термина с иностранных языков на русский. Для сравнения: в английском языке evaluation означает оценку, определение ценности; идентичное значение слова *évaluation* и *evaluación* имеют во французском и испанском языках соответственно.

Термин «эвалюация» (и его соответствующие эквиваленты в других языках) образовался от латинского слова «*valor*», что переводится как «стоимость, ценность», и приставки «*e(e)x*», означающей оценку, извлечение ценности из чего-либо. Однако понятия «оценка» (*assessment*) и «эвалюация» в современной педагогической науке не синонимичны. Под оценкой понимается процесс получения информации (представленной обычно в виде измеримых параметров) об уровне знаний, умений, отношений, верований [7]. Это совокупность измерений, направленная на установление набора характеристик, свойственных индивиду или группе индивидов [10]. Как будет показано далее, эвалюация не сводится только к оценке, а является более широким понятием, в котором оценка выступает в качестве одной из составляющих.

На протяжении своего существования понятие «эвалюация» переосмыслялось, уточнялось, расширялось. В момент возникновения в социальных науках эвалюация рассматривалась как систематическая оценка важности, стоимости, значимости предмета или человека на основе определенных критериев и с учетом стандартов.

Несколько позднее были предприняты попытки определить эвалюацию в образовании как «процесс вынесения суждений по поводу ценности и эффективности образовательных целей, процессов и результатов; об отношениях между ними; о затратах на них, их планировании и реализации» [цит. по: 15, с. 9]. В отличие от предыдущего определения, здесь наблюдается расширение границ объекта эвалюации (цели, процессы, результаты). Более того, объект рассматривается как комплексная составляющая и только в сочетании с его предысторией (затраты, планирование, реализация).

Ключевыми понятиями других определений эвалюации также остаются «систематическое измерение», «объект», «важность, значимость», однако существенным дополнением является указание на необходимость привлечения методов научного анализа и обеспечения максимально возможной объективности [15].

На настоящий момент наиболее адекватной и полной считается трактовка эвалюации в образовании как интегративной характеристики, включающей весь



спектр теоретико-методологических и практических работ по систематическому исследованию качества результатов и процесса образования, анализируемых на основе единой методологии, сочетания количественных и качественных методов для отслеживания характера и динамики изменений оценок по совокупности показателей качества, учета влияния факторов, в том числе находящихся вне зоны влияния системы образования [3].

На протяжении своего существования в течение последних 50 лет развитие теории эвалюации шло в русле ряда образовательных парадигм, формировавшихся в рамках одной из двух теоретических позиций, полно представленных в 1972 г. на первой конференции по проблемам эвалюации, проводившейся в Кембриджском университете.

Первая позиция, получившая название «традиционная», «аграрно-ботаническая» (Agricultural-Botany) и восходящая к традициям тестирования в экспериментальной психологии, базировалась на схеме «планирование – реализация – контроль» [5]. Задача эвалюатора заключалась в получении объективной, поддающейся количественному определению информации, на основании которой проводился анализ целей деятельности, способов их реализации и ее итоги. Традиционная позиция не соответствовала запросам заказчиков эвалюации и других заинтересованных лиц [8].

Традиционной позиции была противопоставлена поясняющая (illuminative), или социально-антропологическая (Social-Anthropology). Эвалюация в рамках этой традиции была направлена на анализ широко образовательного контекста, а не только целей, и сосредотачивалась больше на описании и интерпретации явлений, чем на их измерении и прогнозировании. С точки зрения авторов данного подхода, основные цели эвалюации заключались:

- в анализе совокупности условий, сопутствующих инновационной образовательной программе (ее цели, процесс реализации, влияние на нее школьной среды);
- в изучении ее слабых и сильных сторон и влияния на познавательную деятельность и академические успехи учащихся;
- в выявлении и описании возникающих по мере реализации программы иных сопутствующих и значимых процессов [8].

Поясняющая эвалюация выделяла и изучала два базиса: образовательную систему (Instructional System) и учебную среду (Learning Milieu), включающую социально-психологический и материальный аспекты [8].

Методологической основой поясняющего подхода были методы гуманитарного исследования, из которых чаще всего использовались наблюдение и интервью, анализ документов и исторических данных. В зависимости от целей эвалюации могли применяться анкетирование и тестирование, однако информация, полученная в результате таких исследований, не была приоритетной.

Следует отметить, что в практическом плане границы между двумя позициями были подвижны и возникшие несколько позже парадигмы базировались на сочетании указанных позиций [10].



В контексте целевой парадигмы (objective-based) эвалюация рассматривалась как процесс определения меры достижения образовательных целей и задач. Этот подход следовал в основном научной традиции. Его легко было реализовывать, но при этом не учитывались непредусмотренные последствия учебного процесса и индивидуальные особенности студентов.

Основное внимание парадигмы, базировавшейся на решениях (decision-based), было сосредоточено на решениях, принимаемых во время реализации образовательного процесса, и улучшениях, которые можно было сделать. Этот тип эвалюации был удобен для реализации в рамках многоуровневых программ, однако он оказался сложным и дорогостоящим для практического осуществления.

В контексте ценностно-ориентированной парадигмы (value-based) в поле зрения эвалюаторов оказывались не только цели, но и то, стоили ли они реализации. В данном направлении широко применялись формирующая и итоговая типы эвалюации, эвалюаторы анализировали основное воздействие, достижения и последствия программы. Данная парадигма признавала важность анализа непредусмотренных результатов и особенности восприятия студентами учебного материала.

Эвалюация в рамках натуралистической парадигмы концентрировалась на тех проблемах и вопросах, которые были важны участникам эвалюации. Здесь нашли широкое применение качественные методы получения информации, такие как наблюдение, интервью, ведение дневников.

На сегодняшний день эвалюация образования за рубежом ведется в рамках конструктивистской парадигмы. Данная парадигма опирается на три базиса: онтологический; эпистемологический, согласно которому «историческое исследование теории педагогических измерений ведется с определенной степенью вероятности применения методов измерений, их надежности и валидности, использования в различных областях социальных наук, определения отличий между реальным и провозглашаемым применением новых методов измерений», и методологический, определяющий схему получения знаний в гуманитарных науках как процедура – техника – исследование – закон [4].

Эвалюация часто преследует две общие цели, которые иногда противоречат друг другу. Внешние управленческие цели заключаются в выявлении качества и степени реализации государственного стандарта образования, проведении сравнительного анализа образовательных учреждений, определении целесообразности расходования средств и ресурсов [5].

Внутренние педагогические цели выражаются в стремлении проведения систематического анализа качества учебного процесса, повышении уровня саморефлексии учителей, их методической подготовки.

В основе достижения поставленных перед эвалюацией целей должны лежать четыре фундаментальных качества. Эти качества выступают одновременно стандартами эвалюации, соответствовать которым должно любое эвалюационное исследование. Данные стандарты были разработаны Объединенным



Комитетом по стандартам для образовательной эвалюации в США (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation), однако они являются универсальными и применяются во многих странах с высокой эвалюационной культурой. Стандарты представляют собой детальное описание характеристик, черт, свойств, которыми должны обладать эвалюаторы и проводимые ими исследования [15].

Стандарты полезности или эффективности (Utility Standards) предполагают направленность эвалюации на четко определенные намерения и информационные потребности предполагаемых пользователей. В данной группе стандартов особо подчеркивается, что высокая степень достоверности и признание результатов эвалюации находятся в зависимости от методической и профессиональной компетенции эвалюаторов. Течение эвалюации и ее результаты должны быть доступны участникам и сопричастным лицам.

Стандарты исполнимости (реализации – Feasibility Standards) подразумевают реалистичность эвалюации, ее продуманность, дипломатичность, а также экономичность планирования и проведения, что обеспечивается привлечением адекватных методов сбора информации и согласия участников эвалюации и сопричастных лиц по базовым вопросам эвалюации.

Стандарты корректности (Propriety Standards) призваны обеспечить уважительное, честное отношение ко всем, кто причастен к эвалюации, особенно к ее объектам – «эвалюандумам» [14], что достигается соблюдением правовых и этических норм защиты личностной неприкосновенности, достоинства и прав.

Последнюю группу стандартов представляют стандарты точности (Accuracy Standards). Их соблюдение гарантирует сбор и получение достоверных, адекватных данных, касающихся предмета эвалюации и поставленных перед нею задач. Особое значение в данной группе стандартов имеет соблюдение научных критериев количественного и качественного социального исследования. Стандарты точности предполагают также адекватный систематический анализ поступающей информации и обоснованность выводов эвалюации.

Таким образом, представленные выше стандарты выдвигают ряд принципов, которым должны следовать все без исключения лица, проводящие эвалюацию. Ключевыми принципами являются: систематичность исследования; высокий уровень компетентности не только профессиональной, но и социокультурной, поскольку в ходе эвалюации эвалюаторам приходится общаться с людьми из разных социальных слоев; прямота и честность в общении с заинтересованными в эвалюации лицами и в проведении исследования; уважение права респондентов на неприкосновенность частной жизни, их чувства собственного достоинства, а также религиозных, культурных, этнических и иных убеждений; ответственность за всеобщее благосостояние.

Эвалюация в образовании, являясь сложным комплексным исследованием, носит многофункциональный характер. Как показывает анализ литературы [5, 14], к числу наиболее важных функций эвалюации относятся:



- функция управления, обеспечивающая оптимизацию управления не только отдельной школы, но и всей системы образования;
- функция сертификации и аккредитации (или функция контроля), выявляющая, в какой степени характеристики эвалюируемого объекта соответствуют установленным нормам и стандартам;
- функция стимулирования. Иными словами, эвалюация дает толчок преобразовательным, инновационным процессам в системе образования как на макро-, так и на микроуровне, способствующим улучшению образовательного процесса. Особо ярко данная функция проявляется в формирующей эвалюации, речь о которой пойдет позже;
- функция оправдания затрат, выявляющую эффективность и целесообразность расходования выделяемых на образование средств и ресурсов;
- функция репрезентативная (или функция подотчетности – accountability), предполагающая открытость результатов эвалюации. Согласно этой функции, школы должны предоставить информацию о своем функционировании внешним сторонам. Эта функция способствует открытию школы и системы образования в целом социуму.

Зарубежные исследователи проблем эвалюации выделяют 5 ее основных объектов, относящихся к степеням агрегации в образовательных системах:

национальная система образования,

- 1) образовательные программы или их проекты,
- 2) школы,
- 3) учителя или преподаватели,
- 4) учащиеся или студенты [14].

Данное деление носит условный характер, поскольку, например, наряду с первым объектом – национальной (федеральной) системой образования, можно также выделить региональные, муниципальные системы.

В зависимости от объекта эвалюации, ее предметом могут выступать результаты деятельности участников образовательного процесса; соотношение затрат и достижений; успешность инновационного развития; удовлетворенность потребителей образовательных услуг; эффективность социального партнерства с другими институтами и многие другие аспекты [5].

В каждом эвалюандуме можно выделить три параметра, отношения между которыми образуют базовую системную модель эвалюации, которую схематично можно представить следующим образом.

Данная логическая модель не является статичной, она представляет образовательный процесс как производственное функционирование, где образовательные входные данные в конечном итоге трансформируются в образовательные результаты. В развернутом виде для каждого типа эвалюации содержание представленных блоков будет варьироваться, однако в большинстве случаев исследования будут ориентироваться на долгосрочные результаты, связанные с задачами стратегического управления [3].

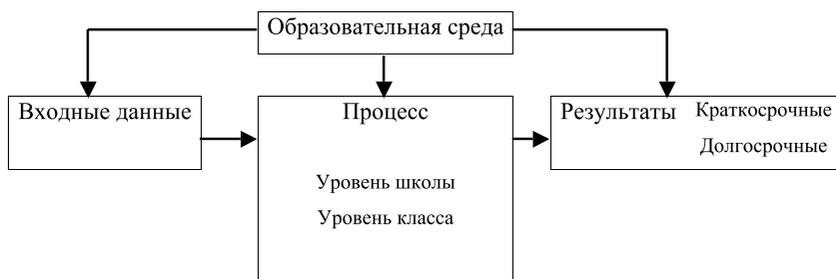


Схема 1. Системная модель эвалюации

В ходе своей реализации представленная выше модель проходит ряд этапов [1, 3, 6, 9, 14].

1 этап – постановка цели (или целей) эвалюации. Определение объектов, критериев и стандартов эвалюации. Разработка плана сбора и анализа информации. Следует отметить, что во многих случаях на начальном этапе эвалюации объекты, критерии и стандарты остаются не до конца определенными, хотя их четкая и однозначная формулировка крайне важна, так как в противном случае результаты эвалюации могут оказаться ненадежными, поскольку существует вероятность того, что они будут описывать совершенно иное явление.

2 этап – разработка методологии исследования, отбор количественных и качественных методов для получения информации, разработка математических моделей и валидного оценочного инструментария.

3 этап – сбор эмпирической информации.

4 этап – обработка и анализ информации.

5 этап – интерпретация данных эвалюации и использование результатов для принятия управленческих решений с целью повышения качества образовательного процесса. Важными аспектами применения результатов эвалюации на практике являются: степень доверия к эвалюаторам; способы передачи (сообщения) результатов реципиентам; особо значимые характеристики реципиентов (опыт в процессе эвалюации, отношение к ней, соотношение затрат на эвалюацию и выгоды от нее); каналы коммуникации, средства связи между эвалюаторами и пользователями. Данная стадия в работах зарубежных исследователей может носить название согласительной.

Многообъектный, многоцелевой и многофункциональный характер эвалюации ведет к практической необходимости выделения ряда ее типов. Следует отметить, что мнения теоретиков эвалюации о количестве и качестве ее видов расходятся, однако, как показал анализ, универсальными типами эвалюации, выделяющимися большинством исследователей, выступают формирующая/итоговая эвалюация и внешняя/внутренняя эвалюация.

Термины «формирующая (formative) эвалюация» и «итоговая (summative) эвалюация» были предложены М. Скрайвеном в 1967 г. Формирующая эвалюация



определяется как эвалюация, применяемая на начальной стадии реализации или пилотирования программы, где оценке и анализу подлежат входные и текущие данные процесса обучения. Целью данной эвалюации является обеспечение обратной связи, помогающей улучшить процесс внедрения программы. Такая эвалюация разрабатывается с тем, чтобы помочь дальнейшему осуществлению программы, утвердить или изменить ее основные направления развития, способствовать повышению эффективности работы преподавателей с различным контингентом учащихся. В процессе формирующей эвалюации широко применяются тесты и инструментарий для сбора качественных данных [6, 14, 15].

Основная задача итоговой эвалюации состоит в выявлении того, были ли в результате реализации программы осуществлены поставленные перед нею цели. Данный вид эвалюации предназначен для принятия стратегических управленческих решений в сфере образования [3]. Особую роль здесь играет качественный, надежный, валидный инструментарий сбора информации, ведущую роль в котором имеют стандартизированные тесты. Необходимо подчеркнуть, что данный тип эвалюации, в отличие от формирующих моделей, не может применяться в ходе реализации программы с целью ее изменения, так как в этом случае нельзя выявить логическую связь в отношениях «цели – степень их достижения».

Таким образом, в ходе проведения формирующей эвалюации наиболее полное осуществление получает функция стимулирования, а в ходе реализации итоговой эвалюации – функция подотчетности. Ряд исследователей видит необходимость в выделении еще одного типа эвалюации, который рассматривается как промежуточное звено между формирующей и итоговой эвалюацией.

Внешняя (external) эвалюация представляет собой систематическое исследование и оценку отдельных школ внешним лицом или организацией. Данный тип может эвалюировать и внутренние компоненты, такие как программу школы, методы преподавания, результаты внутренней эвалюации. Данные внешней эвалюации могут сопоставляться не только в масштабах школ региона или страны, но и в рамках интернациональных исследований.

Под внутренней (internal) эвалюацией понимается регулярное исследование работающих в образовательном учреждении сотрудников, общей работы учреждения и ее результата. Внутренняя эвалюация, в свою очередь, также может содержать внешние компоненты [2].

Рассматривая вопросы внутренней эвалюации, зарубежные исследователи указывают в первую очередь на тот факт, что в любом типе эвалюации всегда принимают участие 4 заинтересованные стороны. Это иницирующие и финансирующие лица; профессиональные эксперты-эвалюаторы; лица, являющиеся непосредственно объектами эвалюации (о них речь шла выше); лица, выступающие непосредственными пользователями результатов эвалюации. Таким образом, согласно точке зрения зарубежных теоретиков, эвалюация будет являться внутренней в том случае, если все четыре представленные выше группы лиц



входят в состав сотрудников одного структурного подразделения (например, образовательного учреждения) [14].

Согласно исследованиям М. Скрайвена, Д. Хопкинса, большое значение для лиц, занимающихся проблемами эвалюации, имеет понимание различий между эвалюацией целостной (holistic, или по терминологии М. Скрайвена «эвалюация черного ящика» – «black box evaluation») и аналитической (analytic). В ходе целостной эвалюации эвалюандум рассматривается как единое целое, сохраняется вся сложность его иерархической структуры. По мере проведения многофакторного анализа внимание исследователей сосредоточено на каждой характеристике эвалюандума в отдельности, целью аналитической эвалюации является выявление зависимостей между изучаемыми переменными. В рамках аналитической эвалюации выделяется три подвида – размерная эвалюация (dimensional), компонентная (component) и теоретическая (theory-driven) [12].

Следует отметить дихотомию еще двух типов эвалюации – предопределенной и ответной (preordinate/responsive) [8]. Предопределенные исследования ориентированы в большей степени на запланированные цели, предложенные гипотезы и ожидания заказчиков эвалюации. Подобные эвалюации имеют четкую направленность, в ходе их анализируются запланированные («предопределенные») объекты. Внимание эвалюаторов в ходе ответной эвалюации сосредоточено на явлениях, неожиданно возникающих по мере проведения исследования.

В последней четверти XX в. один из видных теоретиков эвалюации Б. МакДональд, основываясь на роли эвалюатора в отношении эвалюандума, выявил еще ряд типов эвалюации: демократическая в дихотомии к бюрократической и автократической [по 8]. Бюрократическая эвалюация представляет собой не ограниченную условиями работу, проводимую для правительственных органов, контролирующих распределение средств в сфере образования. Критерием эффективности работы выступает удовлетворенность клиента ее итогами.

Автократическая эвалюация понимается как ограниченную условиями работу, проводимую для правительственных органов, контролирующих распределение средств в сфере образования.

Демократическая эвалюация трактуется как информационная работа, проводимая для всего общества и раскрывающая основные характеристики образовательной системы, программы или образовательного учреждения.

Таким образом, описанные выше типы эвалюации представляют собой дихотомию двух типов, выделяемых на основании определенного критерия. Иной принцип положен в основу классификации, разработанной Дж. Ширенс, С. Глас и С. Томасом. Исследователи выделяют три ключевые функции эвалюации: подотчетности, стимулирования и аккредитации, пять представленных выше объектов и три основных источника получения информации в ходе эвалюации.



Таковыми источниками являются педагогическое и психологическое тестирование; педагогические статистические данные, предоставляющие информацию о затратах, течении и итогах образовательных процессов; данные, полученные на основе экспертных оценок и систематических исследованиях, включающих интроспекцию, дружескую проверку, аудиты, методы педагогического исследования [15].

На основании различных комбинаций представленных выше трех групп параметров исследователи выделяют 15 типов эвалюации, подразделяющихся на 4 блока. Первый блок образуют формы эвалюации, основным источником информации в которых являются тестирование и иные виды педагогической оценки. Сюда относятся:

- 1) национальные программы оценивания, основная цель которых заключается в установлении уровня знаний, умений и навыков учащихся по основным дисциплинам. Главным источником получения данных для данного типа эвалюации выступает стандартизированное тестирование, в обязательном порядке соответствующее всем требованиям валидности и надежности. В ряде стран такое тестирование проводится по окончании учащимися курса начальной (11–12 лет) и основной средней школы (15–16 лет);
- 2) международные программы оценивания, примерами которых выступают исследования PISA, TIMSS. Участие в таких исследованиях позволяет сравнивать учебные достижения учащихся с международными стандартами. Основная проблема данных программ состоит в отражении специфики национальных или региональных образовательных стандартов в международных тестах;
- 3) отчеты о деятельности школы, базирующиеся на информации, полученной в рамках первого и четвертого типов эвалюации, а также экзаменов;
- 4) системы мониторинга учащихся, относящиеся к микроуровням образовательной системы. В своей основе такие системы представлены набором тестов достижений, служащих целям формирующей дидактической эвалюации. Важной функцией выступает определение отстающих учащихся и разделов материала или учебной программы, представляющих наибольшую сложность. Системы мониторинга учащихся должны носить лонгитюдный характер;
- 5) внутренняя эвалюация на основе внешних оценок;
- 6) система экзаменов.

Второй блок представлен двумя видами эвалюации, основанных на статистических управленческих данных:

- 1) системы управленческой информации в рамках всей системы образования. Подобные системы зависят от индикаторов, определяющиеся как группы статистических данных, на основе которых выносятся профессиональные заключения о функционировании ключевых аспектов образовательной



системы. Полученная таким образом информация служит для принятия стратегических и управленческих решений;

- 2) школьные системы управленческой информации, представляющие собой компьютерную сеть с базой данных и программным обеспечением, позволяющим хранить, анализировать и использовать данные. Основным недостатком подобных систем заключается в их высокой стоимости.

Эвальные третьего блока опираются на экспертные оценки и систематические исследования. Это следующие виды эвальной:

- 1) исследования международных комиссий, в состав которых входят эксперты в области образования из различных стран, проводящие систематическое исследование функционирования национальной системы образования;
- 2) школьная инспекция или надзор;
- 3) внутренняя эвальная школы (или самооценка), включающая оценку работы преподавательского состава. Инициатором подобных эвальных выступает сама школа, ее административный и преподавательский состав, использующий в целях установления несоответствий между реальным и идеальным состоянием школы данные, полученные в рамках иных видов эвальной (в частности, базирующихся на системе тестирования, систем школьной управленческой информации), а также проводя опросы различных групп респондентов по поводу одной и той же проблемы и сравнивая результаты, привлекая коллег из других школ. Главной слабой стороной самооценки выступает ее объективность. Если рассматривать этот вопрос со строгих методологических позиций, понятие «объективная самооценка» является «*contradictio in terminis*», или явным противоречием;
- 4) школьный аудит, являющийся на сегодняшний день малораспространенным;
- 5) эвальные как составляющие процесса обучения. Под данной формой эвальной понимается процесс ежедневной неформальной оценки учителем учащихся.

Два последние типа эвальной – программная эвальная и различные формы преподавательской/учительской эвальной – не дифференцируются относительно источников анализируемой информации.

В основе школьной эвальной всегда лежит определение эффективности деятельности школы, что также включает оценку качества предоставляемых образовательных услуг. Выявление степени эффективности может осуществляться в рамках четырех моделей: модель рационального целеполагания; модель открытых систем; модель человеческих взаимоотношений и модель внутренних процессов [11]. Данные четыре модели определяются двумя характеристиками, которые можно выразить через понятия «гибкость – контроль» и «внешняя – внутренняя ориентация».



Типологию моделей можно схематично представить следующим образом:

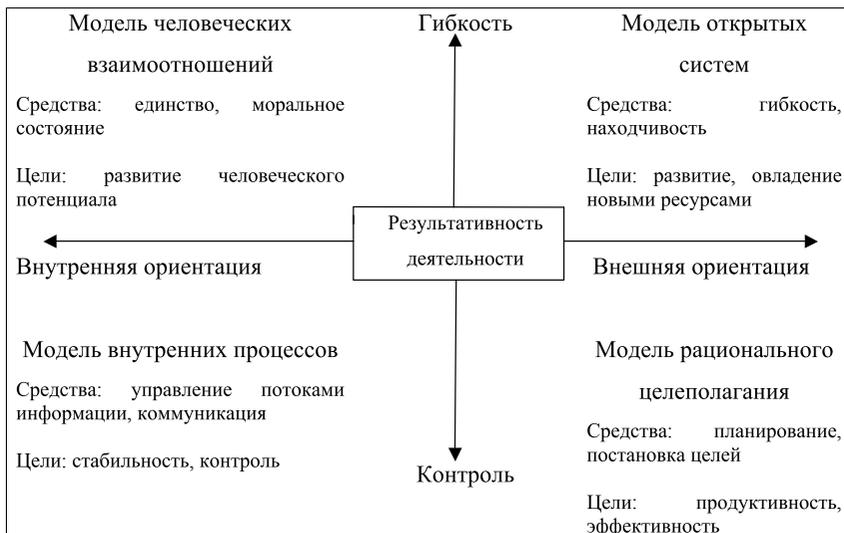


Схема 2. Типологию моделей выявления степени эффективности

Модель рационального целеполагания не указывает, какие именно образовательные цели являются наиболее значимыми. Наряду с уровнем сформированности знаний и умений важными признаются уровень социальной, эмоциональной и моральной культуры учащихся, развитие общих познавательных способностей.

Модель человеческих взаимоотношений концентрируется на анализе удовлетворенности учителями своей деятельностью. Критериями здесь могут выступать уважение к учителям со стороны коллег, администрации, родителей учеников; участие учителей в принятии важных решений о деятельности образовательного учреждения; возможность полностью реализовать свой педагогический, творческий потенциал; наличие необходимых материально-технических условий работы; совпадение личных целей в работе и целей образовательного учреждения.

Модель открытых систем подчеркивает важность соответствия деятельности школы выдвигаемым к ней требованиям со стороны потребителей – учащихся, их родителей, работодателей, общественных организаций, государства. Данное соответствие может быть достигнуто при помощи таких параметров, как способность к лидерству (в том числе и к предпринимательской деятельности); сплоченность коллектива; участие родителей в жизни образовательного учреждения.

Сферой применения модели внутренних процессов является формализация деятельности и структура образовательного учреждения. Важными здесь выступают такие факторы, как точное ведение школьной документации; четкие правила



дисциплины; непрерывность кадрового обеспечения; комплексный учебный план (преемственность между ступенями обучения) [11].

Приведенные выше индикаторы эффективности для каждой модели не статичны. Более детальный анализ моделей позволяет выявить ряд других не менее важных индикаторов, на основе которых может проводиться анализ эффективности деятельности образовательного учреждения.

Итак, анализируя представленные выше данные по проблемам эвалюации, можно сделать следующие выводы об ее основных особенностях:

- 1) многофункциональный и многоцелевой характер эвалюации, при котором оценка качества образования не является единственной и приоритетной;
- 2) опора на количественный и качественный инструментарий ряда наук;
- 3) выведение исследования далеко за рамки непосредственно изучаемого объекта;
- 4) критический анализ даже тех факторов, которые лежат за пределами образовательной системы;
- 5) стремление к обеспечению максимальной объективности исследования и его результатов;
- 6) регламентация деятельности эвалюатора этическими и моральными принципами и нормами;
- 7) учет интересов всех вовлеченных в эвалюацию лиц и сторон;
- 8) использование итогов эвалюации не ради принятия санкций против определенных лиц, а единственно для повышения качества образовательного процесса или педагогической деятельности;
- 9) анализ эффективности деятельности школы в рамках четырех базовых моделей, каждая из которых концентрируется на отдельном аспекте функционирования и суммарные данные по которым предоставляют полную информацию о качестве работы образовательного учреждения.

Очевидно, что становление эвалюации в образовании сегодня является неизбежным следствием глобальных процессов, охватывающих все сферы общественной жизни. Необходимым условием успешности и эффективности эвалюации выступает ее принятие учителем, которому важно помнить, что задача эвалюатора не состоит в контроле, проверке или оценки его деятельности, а заключается в помощи ему и поддержке. Результаты эвалюации носят рекомендательный характер, ее процесс всегда предполагает диалог сопричастных лиц, основным в эвалюации является установка на поддержку и улучшение.

Литература

1. Гомулина Н.Н. Эвалюация в образовании и интеграция урочного и дистанционного обучения // <http://www.ito.su/main.php?pid=26&fid=8573> (дата посещения 10.02.2011).



2. Загвоздкин В.К. Вопросы разработки муниципальной системы мониторинга и развития качества образования // https://docs.google.com › Doc?id=dm56wzv_24hfxwbccc (дата посещения 10.02.2011).
3. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. – М.: Логос, 2009. – 271 с.
4. Найденова Н.Н. Лаборатория педагогических измерений // <http://www.itiprao.ru/lab-lpi.html> (дата посещения 25.01.2011).
5. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход: монография / под ред. А.Л. Гаврикова, М.Н. Певзнера. – Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2001. – 301 с.
6. Шашкина М.Б. Эвалюация и ее роль в менеджменте качества образования // Молодежь. Образование. Карьера: материалы Международной научной конференции / отв. ред. Л.В. Шкерина. – Красноярск, 2008 // <http://www.vypuskniki.kspu.ru/doc/03/Ready.htm> (дата посещения 11.02.2011).
7. Kizlik B. Measurement, Assessment and Evaluation in Education // <http://www.adprima.com.measurement.htm> (дата посещения 25.01.2011).
8. McBride B., Schostak Jh. An Introductory to Qualitative Research // <http://www.enquirylearning.net/ELU/Issuses/Research/Res1.html> (дата посещения 25.01.2011).
9. Moskal B.M. The role of external evaluators in educational projects and programs // The Open Education Journal. – 2009. – № 2. – P. 51–53.
10. Oosterhof A. Developing and Using Classroom Assessment. – Upper Saddle River, 2003.
11. Quinn R.E., Rohrbaugh J. Spatial model of effectiveness criteria towards a competing values approach to organizational analysis // Management Science. – № 29. – 1983. – P. 363–377.
12. Scriven M. The nature of evaluation: training // Practical Assessment, Research and Evaluation. – № 6 // <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=12> (дата посещения 25.01.2011).
13. Shadish W. Some evaluation questions // Practical Assessment, Research and Evaluation. – № 6 // <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=3> (дата посещения 25.01.2011).
14. Sheerens J. Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systematic Approach // Jaap Sheerens, Cees Glas, Sally M. Thomas. – Tokyo, 2005.
15. Silver H. Evaluation Research in Education. – Faculty of Education, University of Plymouth, 2004.



МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Астапенко Е.В.

Аутопсихологическая компетентность как субъективно-акмеологическая детерминанта эффективности профессиональной деятельности менеджера

В статье рассматривается комплексная модель аутопсихологической компетентности менеджеров разной степени эффективности. Представлены результаты эмпирического исследования, проявления аутопсихологической компетентности в детерминации эффективности профессиональной деятельности менеджеров. Даны психологические портреты менеджеров, демонстрирующих разную степень эффективности.

Ключевые слова: аутопсихологическая компетентность, акмеологические факторы, карьерный рост, модель аутопсихологической компетентности, эффективность, субъект деятельности, профессиональная деятельность.

Развитие современного общества ставит во главу угла исследование проблем субъективных акмеологических детерминант, обеспечение успешности субъекта в различных сферах его бытия. Сегодня все больше интерес вызывает изучение ресурсных возможностей личности и барьеров личностного и профессионального роста, а также психолого-акмеологических факторов достижения профессионального и личного акме. Среди системы психолого-акмеологических факторов особую роль отечественные и зарубежные психологи (А.А. Деркач, Т.В. Егорова, Л.А. Степнова, Patricia A. Alexander, Murphi P. Karen) уделяют феномену аутопсихологической компетентности как системе характеристик субъекта обеспечивающих высокий уровень самоинициации, самоорганизации, самотворчества и саморазвития. Современные мировые тенденции в развитии психологических исследований отличаются выраженностью интереса к вопросам аутопсихологической компетентности: содержанию, условию, механизмам формирования, роли в организации жизнедеятельности человека. В отечественной науке в последние десятилетия возросло количество психолого-акмеологических исследований профессиональной и аутопсихологической компетентности субъекта (О.С. Анисимов, О.И. Жданов, В.Г. Зазыкин, В.Б. Нарушак, Э.В. Сайко, М.Ф. Секач, Ю.В. Синягин). Аутопсихологическая компетентность выступает одним из главных психологических факторов актуализации профессионального и личного потенциала субъекта, что позволяет оптимальным образом использовать ресурсы для продуктивного решения профессиональных задач в различных по степени сложности проблем личного бытия человека. В настоящее время наблюдается



социальная и субъективная востребованность таких психологических качеств как «автономность», «самостоятельность», «ответственность», что определяется особенностями развития общества и отражает специфику формирования нового поколения руководителей, способных оптимальным образом организовывать свою жизнедеятельность в целом (В.С. Агапов, В.И. Андреев, А.А. Деркач, Р.Л. Кричевский, Е.А. Могилёвкин).

Деятельность менеджеров является значимой для развития основных бизнес-процессов организации не только с точки зрения контроля и координации, но и в контексте управления вопросами кадровой политики, развития корпоративной культуры, лояльности сотрудников по отношению к компании, готовности к саморазвитию и преобразованиям. Эффективность в деятельности менеджеров определяется готовностью к достижению профессионального акме, нацеленностью на успех, развитыми аутопсихологическими способностями, что позволяет оптимальным образом самоорганизовывать свою работу, устанавливать конструктивные взаимоотношения с людьми, ставить и достигать поставленной цели.

Таким образом, **цель нашего исследования:** изучить влияние аутопсихологической компетентности как субъективно-акмеологической детерминанты на эффективность профессиональной деятельности менеджеров.

Объект исследования: 178 человек в возрасте от 25 до 55 лет – руководители среднего и высшего звена строительных, консалтинговых компаний и банков, из них 54 женщин, 124 мужчин.

Методики исследования: «16 PF- опросник» (Р.Б. Кэттелл), тест исследования уровня субъективного контроля (УСК), методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева, проективная методика «Несуществующее животное», самоактуализационный тест, экспертная оценка с разработанными авторскими критериями с целью выявления уровня эффективности в профессиональной деятельности, методика «Фотография рабочего дня» (ФРД).

На основании полученных результатов эмпирического исследования и статистической обработке данных, мы можем сформулировать следующие выводы.

1. Проведенное эмпирическое исследование показало влияние субъективно-акмеологических детерминант на эффективность профессиональной деятельности менеджеров среднего звена. Что проявляется в оптимальном использовании личностных ресурсов, высокой самооценки, развитием способности к самоактуализации, интегрированности уровня субъективного контроля, эффективном управлении собственным временем, самоэффективности, гармоничности самоотношения.
2. Выявлены признаки высокого уровня развития системы субъективно-акмеологических детерминант: позитивное самоотношение, развитый субъективный контроль, стремление к ценностям самоактуализирующейся личности. Конкретизированы функции аутопсихологической компетентности в профессиональной деятельности менеджеров: развитие самоэффективности, эффективное управление своим временем, адекватное самооценивание



своей деятельности и работы своего отдела, прогнозирование результата деятельности, самоутверждение, регулирование взаимоотношений и конструирование самопрограмм профессионального развития.

3. Представлена комплексная теоретическая модель аутопсихологической компетентности менеджеров. Структура аутопсихологической компетентности включает: аксиологический, эмоциональный, когнитивный, регуляторный компоненты. Обозначен аутокомпонент профиля ключевых компетенций руководителя среднего звена: высокий самоконтроль, уверенность в себе и направленность на результат, эмоциональная устойчивость, позитивное отношение к своему Я, способность ценить свои достоинства, ощущение собственной значимости, адекватная самооценка, способность к целенаправленным обдуманым действиям, целостное восприятие мира, людей, способность к самоорганизации.
4. Показаны различия индивидуально-личностных качеств менеджеров с более высоким и более низким уровнем эффективности профессиональной деятельности. **Менеджеры высокого уровня эффективности** в профессиональной деятельности обладают высоким уровнем общей интернальности с преобладанием самоконтроля в области достижений, неудач и производственных процессов. Им свойственны высокие аналитические способности и развитое умение сохранять самообладание в ситуациях психического напряжения, восприятие себя как достойного человека, духовный мир которого является богатым и наполненным личностными смыслами, при этом внутреннее «Я» является источником собственной активности; адекватное самооценивание, отсутствие агрессии. При этом достаточно выражена ориентация на собственные потребности и чувства, высокий уровень готовности к активным действиям, оптимистичность, чувствительность по отношению к своим чувствам и потребностям, направленностью на результат в выполнении поставленных задач, оптимальным образом организованный рабочий процесс. В деятельности они уделяют достаточное внимание таким процессам как планирование, переработка информации. Приоритетными остаются: ведение переговоров, контроль, организация и работа с информацией. Психологический портрет **низкоэффективных менеджеры** отличается такими характеристиками как более низкий уровень контроля развития событий в своей жизнедеятельности. Им свойственна более низкая интернальность, в том числе и в области производственных процессов, достижений. Тенденция распространяется на все сферы жизнедеятельности менеджеров: семья, межличностные отношения, здоровье, высокий уровень конфликтности в отношениях со своими сотрудниками, повышенный уровень требовательности, недостаточная уравновешенность, не всегда обоснованное стремление к лоббированию собственных идей, сомнение в собственной способности вызывать восхищение, одобрение со стороны окружающих, трудности оценки себя как благополучного и эффективного индивида. Они



подвержены чувству недовольства своими возможностями, склонностью испытывать ощущение слабости, сомнения в уважении со стороны других людей, быстрее чувствуют усталость, демонстрируют меньшую работоспособность. В поведении проявляется неустойчивость эмоциональных отношений с сотрудниками, чаще проявляются неконструктивные способы воздействия в виде претензий, требований, критики, укоров. Выражена ориентация на одобрение вышестоящего руководства. В структуре деятельности большой объем занимает контроль действий своих подчиненных и повышенная частота незапланированных спонтанных действий.

5. Результаты предпринятого исследования проблемы позволили разработать комплексную теоретическую модель аутопсихологической компетентности менеджера среднего звена, которая включает следующие компоненты: аксиологический, когнитивный, эмоциональный, регуляторный. Совокупность компонентов отражает содержание аутопсихологической компетентности. В модели представлены ее функции, критерии развития, а также проекции данного вида компетентности в профессиональной деятельности менеджера и система акмеологического сопровождения профессионального развития менеджера.

Перспективой исследования является изучение взаимосвязи компонентов системы субъективно-акмеологических детерминант, особенностей осуществления стратегий копинг-поведения менеджеров среднего звена как проявления аутопсихологической компетентности. Создание комплексных программ психолого-акмеологического сопровождения и развития личности профессионала в области управленческой деятельности.

Литература

1. Деркач А.А. Акмеологическое развитие профессионала. – М., 2004. – 752 с.
2. Майкл Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – Основы менеджмента. – М., 2008. – 672 с.

**Астафьева И.Н.**

Содержание компонентов и личностные детерминанты
карьерного, матримониального планов и плана
личностного роста студентов-выпускников

Данная статья посвящена выявлению содержания компонентов и личностных детерминант жизненных планов, представленных автономным соотношением карьерного, матримониального планов и плана личностного роста студентов-выпускников в связи с их половой дифференциацией. Рассматриваются содержательные различия в ведущих мотивах, целях и средствах мотивационно-организационного компонента жизненных планов мужчин и женщин; особенности эмоционально-оценочного компонента; различия в субъектах планов у мужчин и у женщин; различия в личностных особенностях, обуславливающих автономность женских и мужских вариантов жизненных планов.

Ключевые слова: *мотивационно-организационный, эмоционально-оценочный компоненты жизненного плана, субъект жизненного плана, личностные детерминанты автономного соотношения карьерного, матримониального планов, плана личностного роста.*

Окончание вуза является переломным моментом в жизни молодого человека, когда он стоит перед необходимостью принятия важных решений относительно дальнейшей личной и профессиональной жизни, построения новой системы отношений и овладения новыми видами деятельности. Молодые люди уже более адекватно оценивают свои возможности и способности, у них сформирована определенная система ценностей и смыслов, которая актуализируется в ситуации проектирования личного и профессионального будущего. В связи с этим значительная часть исследований, посвященная жизненным планам, связана с рассмотрением этапа окончания учебного заведения [1–10]. Преимущественно жизненные планы студентов изучаются с точки зрения их личностной особенностей [2–4, 7, 8], однако отсутствуют исследования, посвященные изучению личностных детерминант структуры жизненных планов.

Несомненным является тот факт, что жизненный план не может быть сведен к одной сфере жизнедеятельности. В связи с тем, что жизнедеятельность личности представлена как минимум тремя основными значимыми сферами – деятельности, общения и личностной, составляющие жизненного плана должны быть соотнесены с этими сферами. Исходя из этого, под жизненным планом мы понимаем совокупность решений личности, касающихся ее долговременных целей и способов их достижения в значимых сферах жизни: личностной, карьерной, семейной.

Структура жизненных планов представлена взаимосвязью карьерного, матримониального планов и плана личностного роста. Теоретически эта взаимосвязь может быть определена как цель – средство, часть – целое, причина – следствие и автономность. Эмпирическими показателями взаимосвязи выступили



субъективные оценки каждого из этих соотношений, по выраженности которых определялась структура жизненного плана. В связи с этим мы эмпирически выделили жизненный план с доминированием цели в сфере карьеры (карьерный план), с доминированием цели в сфере семейной жизни (матримониальный план), с доминированием цели в сфере личностного развития (план личностного роста). У подавляющего числа респондентов установлены именно эти виды планов, однако в отдельную группу выделились планы, которые были оценены респондентами как несвязанные между собой в жизненном плане. Мы определили такой жизненный план студентов-выпускников как автономный, содержащий относительно самостоятельные, существующие и реализующиеся независимо друг от друга карьерный, матримониальный планы и план личностного роста.

Мы предполагаем наличие влияния половой дифференциации на структуру жизненных планов студентов-выпускников и, исходя из этого, в данном исследовании выдвигаем следующую гипотезу: содержание компонентов и личностные детерминанты жизненных планов, представленных автономным соотношением карьерного, матримониального планов и плана личностного роста студентов-выпускников, будут обусловлены их половой принадлежностью.

Целью данного исследования стало выявление содержания компонентов и личностных детерминант жизненных планов, представленных автономным соотношением карьерного, матримониального планов и плана личностного роста студентов-выпускников в связи с их половой дифференциацией.

Достижение цели исследования осуществлялось с помощью следующего инструментария.

1. Анкетирование, направленное на выявление соотношения карьерного и матримониального планов в структуре жизненных планов (С.Т. Джанерьян, И.Н. Астафьева).
2. Психологическое тестирование (опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантеева; методика «Шкала общей самооценки» Р. Шварцера и М. Ерусалема (русская версия); «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда; «16-факторный личностный опросник» Р. Кеттелла (форма С); методика «Свободный выбор ценностей» Е.Б. Фанталовой; опросник «Автономность-зависимость» Г.С. Прыгина; опросник «СТОУН» Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, В.Ю. Шевяковой; тест Куна «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой).
3. Метод контент-анализа для обработки ответов на «открытые вопросы анкеты и ответы по методике «Кто Я?».
4. Методы статистической обработки данных (множественный линейный регрессионный анализ и определение нормальности распределения показателей (критерий Колмогорова-Смирнова); процедура биномиального распределения).

Достоверность полученных результатов обеспечивалась общей логикой построения исследования; разнообразием и адекватностью применяемых методик;



использованием статистических методов обработки данных; репрезентативностью выборки.

В качестве объекта исследования выступили 44 человека: 33 женщины и 11 мужчин.

Далее рассмотрим содержание компонентов жизненных планов мужчин и женщин.

Мотивационно-организационный компонент представлен мотивами, целями и средствами планов. Общим ведущим мотивом и мужчин, и женщин является стремление к комфортному уровню жизни. Для мужчин также значимо развитие собственных способностей, для женщин – стабильность.

Иерархию целей карьерного плана мужчин выявить не удалось вследствие индивидуализированности показателей этих целей, женщины нацелены на устройство на надежную работу, достижение признания со стороны коллег, профессиональное развитие и комфортные условия деятельности. В матримониальном плане общими являются цели, связанные с обеспечением комфортных условий проживания в семье, желанием чувствовать себя защищенными и с созданием семьи, однако выраженность этих целей у мужчин выше. Для женщин дополнительно значима цель стать идеальной женой, матерью. Общие у мужчин и женщин цели плана личностного роста – развитие собственных способностей, для мужчин ведущими являются также достижение комфортных условий жизни, для женщин – достижение уверенности в завтрашнем дне.

Показатели значимости средств карьерного плана мужчин индивидуализированы, женщины для достижения целей склонны использовать освоение новых профессиональных навыков и собственная профессиональная компетентность. Для достижения целей матримониального плана мужчины используют любые средства, женщины же склонны действовать, используя социальные контакты и собственный авторитет в семье, осваивая новые семейные роли. И для мужчин, и для женщин общим по значимости средством достижения целей плана личностного роста является признание со стороны других, женщины готовы также использовать социальные контакты.

Содержательно эмоционально-оценочный компонент жизненных планов мужчин и женщин раскрывается как оптимистичный, однако эмоциональные переживания женщин более дифференцированы.

Субъектом всех видов планов и мужчин, и женщин являются они сами, за исключением карьерных планов мужчин, в которых субъектом планов могут выступать они сами, другие люди и обстоятельства.

Далее с помощью регрессионного анализа были установлены личностные детерминанты, усиливающие автономность соотношения карьерного, матримониального планов и плана личностного роста в жизненных планах, и личностные детерминанты, препятствующие автономности.

В роли личностных детерминант, усиливающих автономность соотношения карьерного, матримониального планов и плана личностного роста в жизненных



планах студентов-мужчин, выступили такие личностные особенности как оптимизм в ситуациях неудач и в ситуациях успеха, практичность-мечтательность (фактор М+), осознанность мужчинами собственных потенциальных положительных волевых характеристик. Личностные детерминанты, препятствующие установленной автономности – осознанность собственных интеллектуальных особенностей, аутосимпатия, интеллект (фактор В-), осознанность собственных коммуникативных качеств, оптимизм в сфере достижений. Иначе говоря, для мужчин, в жизненных планах которых карьерный план и план семейной жизни существуют и реализуются независимо друг от друга, характерны позитивное восприятие событий, как в ситуациях успеха, так и в ситуациях неудач, поглощенность собственными идеями, высокая степень осознанности мужчинами собственных потенциальных положительных волевых характеристик.

Автономное соотношение карьерного и матримониального планов в жизненных планах женщин обусловлено такими их личностными особенностями, усиливающими структуру, как оптимизм, робость – смелость (фактор Н+), осознанность потенциальных интеллектуальных возможностей, низкий самоконтроль – высокий самоконтроль (фактор Q3+). Препятствуют установленной автономности такие личностные особенности женщин как самоэффективность, осознанность женщинами собственных физических характеристик, эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность (фактор С-), замкнутость – общительность (фактор А-). Иными словами, женщинам, разделяющим в своих жизненных планах карьеру и семейную жизнь, свойственно позитивное восприятие событий собственной жизни, склонность к риску, высокая степень осознанности женщинами собственных потенциальных интеллектуальных возможностей, целенаправленность.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые рассмотрены жизненные планы как автономное соотношение карьерного, матримониального планов и плана личностного роста студентов-выпускников; выявлены личностные детерминанты автономного соотношения различных планов в связи с половой дифференциацией студентов-выпускников.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы для индивидуального психологического консультирования, в профориентационной работе, профессиональной подготовке специалистов-психологов, в практике оптимизации учебного процесса студентов ВУЗов.

Выводы, подтверждающие выдвинутую гипотезу.

1. Содержание компонентов карьерных, матримониальных планов и плана личностного роста у мужчин и у женщин различны. Для мужских и женских вариантов карьерного и матримониального планов различия проявились, в широте спектра целей, плана личностного роста – в содержании целей. Для каждого в отдельности карьерного, матримониального планов и плана личностного роста различия между их мужскими и женскими вариантами отразились в широте спектра и содержании средств достижения целей, дифференцированности эмоциональных переживаний в связи с планированием.



2. Личностными детерминантами структуры жизненных планов, представленной автономным соотношением карьерного и matrimониального планов, у мужчин выступают позитивное восприятие событий, как в ситуациях успеха, так и в ситуациях неудач, поглощенность собственными идеями, высокая степень осознанности собственных потенциальных положительных волевых характеристик. У женщин – позитивное восприятие событий собственной жизни, склонность к риску, высокая степень осознанности собственных потенциальных интеллектуальных возможностей, целенаправленность.

Перспективы исследования состоят в изучении структуры жизненных планов, в которых семья и личностное развитие выступают в качестве ведущих целей, достижение которых осуществляется с помощью целей и средств карьерного плана.

Литература

1. Абасов З.А. Проектирование студентами пед. вуза профессиональной стратегии // Социологические исследования. – 2006. – № 4.
2. Ахмеров Р.А., Парыгин Г.С. Психобиографические характеристики субъекта с автономным типом саморегуляции деятельности // Психол. журнал. – 2005. – № 6.
3. Безумова Л.Г. Социально-психологические факторы соотношения и изменения личностных ценностей и потребностей студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Саратов, 2009. – 25 с.
4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наукова думка, 1988. – 144 с.
5. Дегтяренко Т.А. Социально-психологические особенности жизненных планов курсантов образовательных учреждений Минюста России: дис.... канд. психол. наук. – Ярославль, 2002. – 193 с.
6. Лисовский В.Т. Молодежь. Любовь, брак, семья: социологические исследования. – СПб.: Наука, 2003. – 365 с.
7. Омельченко Е.Л. Стилевые стратегии занятости и их особенности. – М., 2002.
8. Сагова З.А. Целевые ориентации в жизненных планах студентов вуза: дис.... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2004. – 156 с.

**Волкова Л.А.**

Криминальная ситуация в детерминации преступного поведения несовершеннолетних

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся проблемы определения понятия криминальной ситуации и психологической ее оценки. Показано, что важным и недостаточно изученным вопросом является соотношение ситуационных и личностных детерминант криминальной ситуации.

Ключевые слова: ситуация, криминальная ситуация, детерминация преступного поведения

Изучением и интерпретацией сущности ситуаций совершения преступления достаточно активно занимаются ученые-криминалисты уже на протяжении более чем двух десятилетий – это разработки Л.Г. Видонова, Н.А. Селиванова, И.М. Лузгина, Н.П. Яблокова, исследования в области судебных ситуаций – В.К. Гавло, Л.М. Лукьянова. Идея о создании теории ситуаций высказана и развита Т.С. Волчецкой [4].

Психологические исследования, проводимые в России, в рамках которых изучается взаимодействие личности и ситуации, в основном связаны с проблемами мотивации в сфере уголовного судопроизводства и методики расследования. Это обусловлено тем, что истинные мотивы и цели деятельности, изучение которых чрезвычайно важно для повышения эффективности криминалистических рекомендаций, в настоящее время остаются вне сферы научных исследований. Проанализировав имеющуюся литературу, мы пришли к выводу, что особенности понимания юридически релевантных ситуаций как условий протекания криминального конфликта должны быть рассмотрены с точки зрения уровня анализа ситуации.

Одной из таких попыток можно назвать пять уровней анализа ситуации Д. Магнуссона, предложившего выделить: стимулы – отдельные объекты или действия; эпизоды – особо значимые события, имеющие причину и следствие; ситуации – физические, временные и психологические параметры, определяемые внешними условиями (восприятие и интерпретация ситуации придает значение стимулам и эпизодам); окружение – обобщающее понятие, характеризующее типы ситуаций; среда – совокупность физических и социальных переменных внешнего мира [3].

Значению и определению ситуации достаточно много внимания уделяет Т. Шибутани, показавший, что определение ситуации происходит посредством придания значения объективной ситуации [14]. Тем самым она становится субъективной. Поведение человека обусловлено не столько внешним окружением, сколько его интерпретацией этого окружения.

Семантически термин «ситуация» обозначает совокупность условий и обстоятельств, которые создают те или иные отношения, обстановку, положение [1]. В прикладном аспекте ситуация, по мнению Т.С. Волчецкой, – это обстановка, оцениваемая



субъектом для принятия решения по ее оптимальной трансформации [5]. С познавательных позиций ситуация является состоянием составляющих ее компонентов в определенный момент времени. Т.С. Волчецкой выделены и проанализированы ряд важных свойств всех ситуаций. Среди рассмотренных свойств – конкретность, то есть существование в конкретно-определенных пространственно-временных рамках; повторяемость.

Весьма внушительное число ситуаций складывается под влиянием различных социальных факторов, возникает в результате тех или иных отношений субъектов. Помимо пространственно-временных характеристик ситуации, особая роль среди прочих ее составляющих компонентов принадлежит, безусловно, субъекту, который способен своими действиями трансформировать наличную ситуацию в качественно новую» [5, с. 134].

Важной характеристикой криминальной ситуации является ее динамика. Так, например, Л.В. Франк полагал, что исходно существует некоторая «протоситуация», в рамках которой преступник и потерпевший вступают во взаимодействие и действуют каждый в соответствии с собственным образом этой «протоситуации» [13]. Результатом такого взаимодействия может явиться собственно криминальная ситуация. Схожей точки зрения придерживается В.Я. Рыбальская [12]. Она рассматривает криминальную ситуацию как процесс конфликтного межличностного взаимодействия преступника и потерпевшего, имеющий ряд стадий. Кульминацией этого процесса становится преступление.

Понятия «криминогенная ситуация», «криминальная ситуация» весьма широко используются в криминологии. В криминологическом смысле ситуация ограничивается от характеристик личности правонарушителя, с одной стороны, и от его поступка, поведения в данной ситуации – с другой. С помощью категории ситуации четко определяется роль и место юридических фактов в механизме правового регулирования. С этих позиций функция юридических фактов состоит в том, чтобы зафиксировать юридически значимую ситуацию. Уже само появление юридического факта свидетельствует о наличии юридически значимой ситуации, что в свою очередь позволяет использовать типовую программу, заложенную в норме права, то есть «запустить в действие» весь механизм правового регулирования [5].

По мнению И.С. Аббасовой и Н.В. Кручининой оценку криминальной ситуации можно произвести путем исследования соотношения юридического факта и социальной ситуации. Как отмечают авторы, при помощи юридического факта идентифицируют социальную ситуацию, четко ее обозначают и фиксируют в правовом регулировании. Кроме того, юридический факт – это своеобразный сигнал о наличии (либо отсутствии) той или иной социальной юридически значимой ситуации. И, наконец, юридический факт ограничивает юридически значимую социальную ситуацию от аналогичных смежных [1].

Таким образом, криминальные ситуации объединяют действия преступника на различных этапах: это и подготовка к преступлению, и непосредственно само преступное деяние, это и действия преступника и иных лиц по уничтожению или



сокрытию следов преступления. Собственно криминальная ситуация появляется с момента начала действий субъекта преступления и представляет собой индивидуальное, конкретное сочетание отдельных качеств и сторон элементов преступной деятельности. Существует она в виде совокупности психологических, социальных, материальных и других условий.

Понятие криминальной ситуации к настоящему времени уже прочно утвердилось в криминалистике и постепенно начинает оказывать влияние на решение целого ряда научных и практических вопросов. Причем криминальная ситуация не является криминогенной, хотя в большинстве случаев и возникает на ее основе и следует за нею в генезисе преступного события. Криминальная ситуация может рассматриваться в качестве одного из компонентов в связке непрерывно сменяющихся ситуаций. Исходными компонентами в этом случае будут являться множество сменяющих друга различных сочетаний жизненных и социальных ситуаций. Подобные ситуации далеко не всегда напрямую связаны с ситуацией криминальной.

В психологии обнаруживается тенденция рассматривать преступное поведение как результат активного взаимодействия личности и ситуации. При этом криминальная ситуация рассматривается в рамках криминально-психологических и виктимологических исследований как межличностное взаимодействие с его специфическими особенностями и закономерностями. Необходимым условием существования и динамики криминальной ситуации выступает взаимообусловленность действий преступника и потерпевшего. Каждый из них, реагируя на «давление» ситуации (то есть на поступки другого), сам (как ситуативный фактор по отношению к другому) оказывает на него «давление» [2, 6, 7, 11]. Причем основной упор делается на изучении поведения потерпевшего. В то время как влияние ситуативных факторов на поведение преступника только постулируется.

В собственном исследовании мы использовали подход, предложенный О.Ю. Михайловой [9], которая, в свою очередь, опиралась на гипотезу В. Мишеля [15] о так называемых «сильных» и «слабых» ситуациях. По мнению В. Мишеля, индивидуальные различия наибольшее влияние имеют в слабых ситуациях (значительные вариации индивидуальных различий) и меньше всего влияют на сильные (незначительные вариации индивидуальных различий). В реакциях на «сильные» ситуации большую роль играют ситуационные переменные, нежели личностные; реакции на «слабые» ситуации весьма разнообразны, что означает большую роль личностных переменных.

Используя этот прием, О.Ю. Михайлова предложила интегральный показатель оценки выраженности ситуативной детерминации сексуальной агрессии, включающий три группы признаков: объективные признаки ситуации, независимые от взаимодействующих субъектов (сюда могут относиться и действия иных лиц); активность субъекта в создании и перестройке ситуации; виктимность поведения жертвы, ее роль в создании и развитии криминальной ситуации [9].

В нашем исследовании мы полагали, что особенности ситуации определяют не только количественное, но и качественное соотношение личностных и ситуативных



факторов в детерминации преступного поведения. Различные по «силе» и психологическому содержанию криминальные ситуации связаны с различными комплексами личностных характеристик несовершеннолетних преступников, совершивших половые преступления. Проведенные исследования позволили подтвердить нашу гипотезу.

Литература

1. Аббасова И.С., Кручинина Н.В. Следственная ситуация и фактор времени как ее структурный элемент // Криминалистические проблемы пространственно-временных факторов в методике расследования преступлений. – Иркутск, 1983. – С. 57–59.
2. Антонян Ю.М. Роль конкретной жизненной ситуации в совершении преступления. – М.: ВНИИ МВД СССР, 1973. – 72 с.
3. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
4. Волчецкая Т.С. Ситуационное моделирование в расследовании преступлений: автореф. дис.... канд. юрид. наук. – М., 1991. – 23 с. Волчецкая Т.С. Криминалистическая ситуалогия: монография. – Москва; Калинингр. ун-т, 1997. – 248 с.
5. Конышева Л.П. Личность и ситуация как детерминанты агрессивного-насильственных преступлений / Насилие, агрессия, жестокость. Криминально-психологическое исследование. – М., 1990. – С. 112–141.
6. Кудрявцев С.В. Конфликтологический анализ криминогенных ситуаций / Насилие, агрессия, жестокость. Криминально-психологическое исследование. – М., 1990. – С. 98–112.
7. Магнусон Д. Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций // Психол. журн. – 1983. – № 2. – С. 29–33.
8. Михайлова О.Ю. Криминальная сексуальная агрессия: теоретико-методологический подход / под ред. П.Н. Ермакова. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2000. – 150 с.
9. Реан А.А. Судебно-психологическая экспертиза по делам об изнасилованиях // Психол. журн. – 1990. – Т. 11. – № 2. – С. 74–81.
10. Ривман Д.В. Виктимологические факторы и профилактика преступлений. Учебное пособие. – Л., 1975. – 154 с.
11. Рыбальская В.Я. Виктимологические исследования в системе криминологической разработки проблем профилактики преступлений несовершеннолетних // Вопросы борьбы с преступностью. – М., 1980. – Вып. 33. – С. 32–40.
12. Франк Л.В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии: автореф. дис. ... д-ра юр. наук. – М., 1978. – 32 с.
13. Шибутани Т. Социальная психология: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1974. – 535 с.
14. Mischel W. Introduction to personality. – 6th ed. – N.Y.: Hbj College & School Div., 1998. – 672 p.



Глуценко Я.О.

Стратегии переживания внутреннего конфликта у студенток в период первичного профессионального самоопределения

В статье представлен краткий анализ проблемы жизненных смыслов в контексте профессионального самоопределения личности. Приведены результаты исследования, целью которого было выявление определенных психологических различий в системе жизненных смыслов студенток разных специальностей.

Ключевые слова: *внутренний конфликт, жизненный смысл, смыслообразование, ценностно-смысловая сфера, профессиональное самоопределение, коммуникативная установка.*

Актуальность исследования стратегий внутреннего конфликта обусловлена, в первую очередь пониманием того, что современное профессиональное образование должно не только формировать высокопрофессиональных специалистов, но и создавать все условия для успешной самореализации, личностного роста и развития студентов [10].

В связи с этим особенно интересны отечественные психологические подходы к смысловой сфере учащегося как основе личностного и духовного становления человека, которые представлены в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, И.В. Абакумовой, А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, В.Е. Ключко, Д.А. Леонтьева, В.И. Слободчикова, Л.И. Фельдштейна [по 2].

Как отмечает И.В. Абакумова, в последнее десятилетие в связи с изменением научных приоритетов в отечественной психологии теория смысла и смыслообразования становится основной базовой общепсихологической теорией, методологической основой для прикладных отраслей психологии, которая разрабатывается в соответствии с достижениями мировой науки, появилась интерпретация общепсихологической теории смысла и смыслообразования в контексте учебного процесса, которая позволяет восполнить дефицит психологических и педагогических исследований в одной из наиболее приоритетных областей психологической науки и предлагает психологу и педагогу теоретическое и практическое обеспечение психолого-дидактического механизма выведения учебного процесса на смысловой уровень, преодолев традиционно существующее отчуждение знаний от личности. В рамках концепции смысла и смыслообразования И.В. Абакумова подчеркивает необходимость рассмотрения всех современных понятий и категорий психологии и педагогики под углом зрения их смыслового «наполнения» [1].

Таким образом, проблема изучения ценностно-смысловой сферы в настоящее время приобретает комплексный характер и представляет собой важную область исследований [6].

Учитывая также, что во многих теоретических подходах психологические конфликты, их характер и содержание становятся основой объяснительных моделей личности [5], особенно ценным становится анализ переживания внутренних



конфликтов, показывающих актуальные смысложизненные ориентации и ценности [14].

Современные исследования внутреннего конфликта в рамках теорий смысла и смыслообразования подчеркивают существование смысложизненных стратегий, связанных со смысловыми барьерами, рассматриваемыми в качестве внутренних противоречий ценностно-смысловой сферы личности [15].

Так, в современной общепсихологической теории ценностно-смысловые барьеры рассматриваются в работах И.В. Абакумовой, В.И. Бакулина, С.Ю. Головина, Д.А. Леонтьева, А.Н. Суховой, Н.Р. Салиховой [по 3].

Кузнецова Л.Б. отмечает, что, несмотря на многочисленные теоретические и практические исследования, внутреннего конфликта в студенческом возрасте (А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.А. Вербицкий, Е.Ф. Зеер, К.С. Косткж, О.В. Кузьменкова, Л.Б. Кузнецова, Л.М. Митина, А.В. Петровский и др.), рассмотрение данной проблемы с точки зрения стратегий переживания внутренних противоречий, с учетом гендерных особенностей, недостаточно представлено в работах современных исследователей [7].

Таким образом, приоритет всестороннего развития будущих специалистов, в том числе с точки зрения их личностного развития и психологического благополучия, а также недостаток теоретических и, особенно, практических исследований стратегий переживания внутреннего конфликта в период начального самоопределения у девушек, побудил нас к более подробному исследованию данной темы.

Цель исследования – выявление стратегий переживания внутреннего конфликта в период первичного профессионального самоопределения у девушек.

Предмет исследования – стратегии переживания внутреннего конфликта.

Объектом исследования явилось переживание внутреннего конфликта в период первичного самоопределения у девушек.

Гипотеза исследования: девушки разных специальностей используют разные стратегии переживания внутреннего конфликта

Методы исследования. 1. Теоретический анализ научных источников по данной проблеме. 2. Эмпирические методы (метод анкетирования и тестирования, эксперимента). 3. Статистические методы.

В исследовании были использованы методики: 1) Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах (УСЦД) Е.Б. Фанталовой [13, с. 8]; 2) методика диагностики коммуникативной установки в общении В.В. Бойко [12, с. 679]; 3) методика предельных смыслов Д.А. Леонтьева [8, с. 6]; 4) разработанная анкета-опросник, направленная на выявление особенностей переживания внутреннего конфликта. В процессе экспериментального исследования, в котором приняли участие 90 девушек – студенток первого курса Новороссийского техникум парикмахерского искусства, эстетики и права, Новороссийского социально-педагогического колледжа, Новороссийского медицинского колледжа, были выделены две крайних стратегии переживания внутреннего конфликта как смыслового барьера, который связан с дисбалансом ценности и доступности общепризнанных



ценностей. Оказалось, что у представительниц специальности «Парикмахерское искусство» высокая оценка разрушительности для личности переживания внутреннего конфликта по разработанной нами анкете положительно связана с ценностью уверенности в себе (наиболее часто встречающийся внутренний конфликт у представительниц данной специальности). Таким образом, чем выше оценивается ущерб от переживания внутреннего конфликта, как для их собственной личности, так и для личности других людей, тем больше значимость для испытуемых уверенности в себе. У представительниц специальности «Иностранный язык – учитель английского языка начальной и основной общеобразовательной школы» осознанность переживания внутреннего конфликта отрицательной взаимосвязана с доступностью активной, деятельной жизнью. А значит, чем меньше осознание происходящего в данный момент конфликта и больше отрицание переживания внутреннего конфликта, тем доступнее активная, деятельная жизнь. Следовательно, можно говорить, что в процессе ценностного переживания внутреннего конфликта нами были обнаружены две стратегии переживания внутреннего конфликта у студентов разных специальностей. Первая стратегия присуща девушкам – студенткам, обучающимся по специальности «Парикмахерское искусство» и условно она была названа стратегией «**переоценки**» разрушительности внутреннего конфликта. По нашему мнению, основана она на чрезмерном восприятии ситуации внутреннего конфликта как деструктивной и проявляется в высокой значимости освобождения от внутренних противоречий при осознании недоступности ее разрешения. Подобная стратегия проявляется в убеждении испытуемых данной группы в том, что внутренний конфликт неразрывно связан с переживанием разрушительных для личности эмоций, что он неизбежно ведет к ее краху. В таком представлении не берутся во внимание позитивные стороны конфликта, стимулирующее влияние внутренних противоречий на развитие личности человека, систему его ценностей и жизненных смыслов. А это, скорее всего, говорит о наличии негативного отношения данной группы студенток к процессам, подрывающим согласованность их ценностно-смысловой системы. Что и повышает ценность для них уверенности в себе как свободы от внутренних сомнений и противоречий. На наш взгляд, подобное отношение к наличию конфликта, т.е. рассогласования между значимостью и доступностью ценности, может быть охарактеризована с точки зрения понятий барьерности-реализуемости, представленных в теории типов смыслообразования Н.Р. Салиховой как барьерный тип смыслообразования. Вторая стратегия переживания внутреннего конфликта была выявлена у девушек, обучающихся по специальности «Иностранный язык – учитель английского языка начальной и основной общеобразовательной школы» и состоит в отрицании самого наличия внутреннего конфликта. Условно данная стратегия была обозначена как стратегия «**недооценки**» важности внутриличностного конфликта для развития личности. Основывается данная стратегия на отрицании переживания внутреннего конфликта. Подобное отрицание по нашим данным повышает доступность для данной группы испытуемых активной, деятельной жизни. Таким образом, данные студентки



благодаря отрицанию внутренних противоречий получают возможность вести разнообразную, активную, деятельную жизнь. Согласно вышеописанной теории Н.Р. Салиховой такое отношение к внутреннему конфликту может быть охарактеризовано как свободный тип смыслообразования [11].

Корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции r -Спирмена показал взаимосвязь между ценностью и доступностью общечеловеческих ценностей (методика УСЦД Е.Б. Фанталовой) и выраженностью индексов смысловых категорий, которые согласно теории предельных смыслов Д.А. Леонтьева, составляющих разные аспекты мировоззрения личности показал, что ценность уверенности в себе в первой группе испытуемых девушек – студенток, обучающихся по специальности «Парикмахерское искусство» отрицательно связана с индексом децентрации, как тенденции соотносить свои помыслы и действия с интересами других людей. В свою очередь, во второй группе студенток, получающих специальность «Иностранный язык – учитель английского языка начальной и основной общеобразовательной школы» была обнаружена обратная корреляция между доступностью активной, деятельной жизни и индексом негативности, отражающем тенденцию использовать защитные формы поведения, проявляющиеся в ограничении всякой активности, кроме действий, обусловленных необходимостью уйти от каких-то других действий или переживаний.

Рассматривая особенности коммуникативной установки студенток второй группы мы обнаружили прямую взаимосвязь между степенью доступности материально-обеспеченной жизни, которая как показывают данное исследование у этой группы испытуемых низка и значима, что вызывает внутренний конфликт в данной жизненной сфере и уровнем обоснованного негативизма и негативного личного опыта в общении с окружающими (методика «Диагностики коммуникативной установки» В.В. Бойко). Отметим также, что подобное отсутствие негативных коммуникативных установок по отношению к окружающим, равноценно уступчивому, терпимому отношению к обществу в целом. Следовательно, говоря о смысле, лежащих в основе преувеличенной ценности уверенности в себе связанной с типом их стратегии преодоления внутреннего конфликта, можно говорить о тенденции к эгоцентризму смысловой сферы. Отметим также, что ценность уверенности в себе связана прямой корреляционной связью с такой негативной коммуникативной установкой как брюзжание – склонностью делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью. Таким образом, стратегия «**переоценки**» при переживании внутреннего конфликта студенток-парикмахеров, которая проявляется в высокой значимости освобождения от внутренних противоречий при осознании его недоступности связана с особенностями мировоззрения студенток основанном на поиске истоков смыслов преимущественно в своих интересах и потребностях, а также с наличием негативной установки по отношению к окружающим и социуму в целом. Что подтверждает мнение Д.А. Леонтьева о том, что «для людей с низким индексом такого типа не существует чужих проблем и интересов, много



отношения к жизни, чем их собственное... их Я выступает абсолютным смысловым центром мира» [8, с. 10]. Несмотря на это, они не склонны открыто высказывать негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих и имеют позитивный опыт общения с окружающими, т.е. с близким окружением, партнерами по совместной деятельности. Им также не свойственны ярко выраженные защитные формы поведения, проявляющиеся в ограничении всякой активности, кроме действий, обусловленных необходимостью уйти от каких-то других действий или переживаний и наличие цели в будущем, которые придают жизни студенток осмысленность, направленность и временную перспективу. Несмотря на это, на наш взгляд, ограниченность смысловой сферы интересами их собственной личности как раз таки и не дает испытуемым, как описывают этот процесс многие исследователи: «возможности выйти за пределы себя и найти смысл за областью своего Я» [по 16], так как их жизненные цели замкнуты на их собственных интересах и потребностях. Поэтому перестройка ценностно-смысловой системы и рассматривается ими как крах всей системы смыслов, так как для них трудно помыслить о возможности существования других ценностно-смысловых систем, с другими смыслами и иерархиями ценностей, а тем более возможности позитивной перестройки их собственной ценностно-смысловой системы.

Возвращаясь ко второй группе студенток (специальность «Иностранный язык – учитель английского языка начальной и основной общеобразовательной школы») и рассмотрению смыслов, лежащих в основе свойственной испытуемым данной группы высокой доступности активной жизни обусловленной особенностями, присущей им стратегии переживания внутреннего конфликта, мы определили, что малая степень выраженности данных смыслов отражает тенденцию вышеупомянутых студенток не использовать защитные формы поведения, проявляющиеся в ограничении всякой активности, кроме действий, обусловленных необходимостью уйти от каких-то других действий или переживаний. Таким образом, стратегия «недооценки» внутреннего конфликта связана с доступностью, т.е. реализацией деятельности и активности жизни, которая связаны с отсутствием смыслов, побуждающих формирование защитных форм поведения, проявляющиеся в ограничении всякой активности, кроме действий, обусловленных необходимостью уйти от каких-то других действий или переживаний. Следовательно, данная мировоззренческая установка, побуждает к активной деятельности и возможно проявляется в низкой степени негативизма по отношению к окружающим и, как мы считаем, к обществу даже в тех случаях, когда он является обоснованным.

Таким образом, обе группы студенток с разными стратегиями преодоления ценностного конфликта имеют ряд сходств и различий в своих коммуникативных и мировоззренческих установках.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). – Ростов-н/Д: Изд-во РГУ, 2003. – 480 с.



2. Бакулин А.В. Педагогические особенности преодоления ценностно-смысловых барьеров в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-н/Д, 2009. – 155 с.
3. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-н/Д, 2004. – 162 с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности – М.: Апрель-Пресс, 1995. – 320 с.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб: Питер, 2000. – 533 с.
6. Крылова А.В. Особенности смысловых центраций монозиготных близнецов: дис.... канд. психол. наук. – Ростов-н/Д, 2008. – 195 с.
7. Кузнецова Л.Б. Особенности проявления внутриличностных противоречий в процессе профессионального становления студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук. – Белгород, 2005. – 185 с.
8. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС): методическое руководство. – М.: Смысл, 1999. – 36 с.
9. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
10. Рекомендации о развитии студенческого самоуправления высших и средних специальных учебных заведений письмо министерства образования РФ от 02.10.2002 № 15–52-468/15–01-21.
11. Салихова Н.Р. Барьерность-реализуемость смысла личностных ценностей как преодоления неопределенности в построении образа мира // Сборник материалов всероссийской конференции «Человек в условиях неопределенности». – Новосибирск, 2006. – 59 с.
12. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Практикум. 7-е изд. – Ростов-н/Д: Феникс, 2006. – 704 с.
13. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. – 48 с.
14. Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям. – М.: Народное образование, 2002. – 576 с.
15. Яценко Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации. – М.: Фолиум, 2006. – 454 с.

**Жизнева Н.В.**

Коммуникативная компетентность педагога как фактор личностного развития ребенка с нарушением речи

Коммуникативная компетентность педагога рассматривается как значимый фактор личностного развития ребенка с нарушениями речи. Показано, что моделирование позитивной коммуникативной среды оказывает фасилицирующее влияние на развитие эмоциональной и когнитивной сфер. Приводятся результаты эмпирического исследования, характеризующие особенности влияния коммуникативной компетентности педагога на развитие ребенка с нарушениями речи.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность педагога, коммуникативная среда, ребенок с нарушениями речи, личностное развитие, затрудненное общение, факторы тревожности, фрустрация потребности в достижении успеха, эмпатия, стиль педагогического общения.

Коммуникативная компетентность педагога в современной психологии рассматривается как значимый фактор развития личности ребенка. В настоящее время одним из ключевых моментов в психологических исследованиях является экспериментальное изучение конкретных направлений влияния компетентности взрослого на развитие и социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Это обусловлено, прежде всего, тем, что процент детей с отклонениями в развитии постоянно увеличивается, а требования к социальной адаптации ребенка возрастают. Согласно статистическим данным ВОЗ за последние десять лет количество таких детей увеличилось на 32 %. Из них только на 13 % увеличилось число детей с речевыми нарушениями [1].

Ввиду этого идея создания единого образовательного пространства, интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы с целью их инклюзивного обучения и воспитания последовательно утверждается в общественном сознании.

В качестве комментария, указывающего на серьезность и значимость проблемы можно привести слова доктора психологических наук Т.Н. Щербаковой: «В современной социореальности, которая характеризуется энтропийностью, противоречивостью, повышенной сложностью связей и отношений, обостряется проблема передачи духовных ценностей, моделей конструктивного взаимодействия с миром, позитивного образа мира в пространстве взаимодействия “ребенок – взрослый”. Коммуникативная компетентность учителя как субъекта профессиональной деятельности способствует организации определенного педагогического взаимодействия, фасилицирующего личностный рост, взаимное личностное развитие учителя и учащегося» [2, с. 3].

Сегодня существенно пересматривается роль специальных образовательных учреждений, подчеркивается их ориентация на развитие социальной активности, доверия к себе, уверенности в будущем детей, имеющих отклонения в развитии.



Коммуникативная компетентность педагога является условием эффективного психологического сопровождения развития ребенка с нарушениями речи младшего школьного возраста, так как ее содержание и выраженность показателей определяет степень комфортности и безопасности ситуации общения для ребенка, дает возможность вариативного донесения учебной информации, гибкость и адекватность трансформаций ситуации общения с учетом характера дефекта и индивидуальных особенностей учащихся, позволяет побуждать и корректировать коммуникативное поведение ребенка.

Исследование коммуникативной компетентности учителя предполагает изучение комплекса параметров, характеризующих стиль педагогического общения, способ организации своего поведения в ситуации общения, эмпатийность, способность контролировать свое поведение в ситуации взаимодействия, особенности поведения в конфликте и выхода из него, готовность к педагогическому сотрудничеству, особенности доверительной системы отношений, а так же специфики представлений детей об учителе, как субъекте педагогического взаимодействия.

Изучение научной литературы и практики обучения детей с нарушениями речи позволило выявить противоречия:

- между необходимостью организации компетентного, поддерживающего и развивающего взаимодействия в ходе педагогического общения с детьми с речевыми недостатками и недостаточной изученностью коммуникативной компетентности педагогов, работающих с ними;
- между потребностью детей младшего школьного возраста с нарушениями речи в комплексной психолого-педагогической реабилитации и отсутствием исследований о роли коммуникативной компетентности педагога в этом процессе.

Исходя из этого, **цель исследования:** изучение коммуникативной компетентности учителя как условия эффективного психологического сопровождения развития младших школьников с нарушениями речи.

Объект исследования: учащиеся 1–4 классов, имеющие нарушения речи, и педагоги с разным уровнем коммуникативной компетентности. Всего в лонгитюдном экспериментальном исследовании приняли участие 472 человека, из них: на втором этапе эксперимента – 212 человек (156 человек – учащиеся 1–4 классов и 56 педагогов); на третьем этапе – 128 человек (учащиеся 2–4 классов); на четвертом этапе 136 человек (104 учащихся 3–4 классов и 32 педагога).

Методы исследования: теоретический анализ психологических и педагогических источников по проблеме исследования; метод наблюдения; метод контент-анализа, диагностическое эмпирическое исследование с использованием тестовых методик: «Исследование уровня субъективного контроля (УСК)» (Дж. Роттер), «Способность педагогов к эмпатии» (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн), «Оценка коммуникативного контроля в общении» (М. Снайдер), «Диагностика социально-коммуникативной компетентности (КСК)» (Д.Я. Райгородский), «Стратегия поведения в конфликте» (К. Томас), «Какой у Вас стиль общения» (С.А. Шеин), «Диагностика уровня педагогического сотрудничества в процессе обучения»



(Т.В. Морозова), «Шкала межличностного доверия» (Дж. Б. Роттер), «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина); «Диагностика готовности к обучению в школе» (Г. Витцлак), «Определение сформированности мотивационной готовности к школе» (Е.П. Ильин), «Мотивация учения и адаптация ребенка в школе» (Р.В. Овчарова), «Тест школьной тревожности Филлипса», «Социометрическая проба «Мой день рождения»» (М.А. Панфилова), диагностика развития познавательной сферы у младших школьников (тестовые работы по ШТУР); статистическая обработка данных, содержательная интерпретация результатов.

Этапы исследования

Первый этап – предварительный (2006–2007 гг.) – изучение психологической и педагогической литературы по проблеме коммуникативной компетентности учителя, психологических особенностей развития младших школьников с нарушениями речи, психологических условий развития ребенка с нарушениями речи в процессе взаимодействия со взрослыми. Разработка программы исследования, определение содержания и форм опытно-экспериментальной работы.

Второй этап – диагностический (констатирующий этап эксперимента, 2007–2008 гг.) – изучение уровня развития коммуникативной компетентности педагогов и уровня развития познавательной, эмоциональной, мотивационно-потребностной и личностной сферы младших школьников с нарушениями речи. Определение и уточнение показателей зависимости развития учащихся с нарушениями речи от уровня развития коммуникативной компетентности педагогов. Разработка программы эффективного психологического сопровождения развития учащихся младших классов с нарушениями речи.

Третий этап – развивающий (2008–2009 гг.) – апробация комплексной программы психологического сопровождения развития ребенка с речевой патологией.

Четвертый этап – заключительный (контрольный этап эксперимента, 2009–2010 гг.) – анализ и оценка результатов, разработка методических рекомендаций педагогам, оформление результатов в виде диссертационной работы.

В ходе выполнения диссертационного исследования эмпирическим путем было доказано, что уровень коммуникативной компетентности учителя действительно оказывает непосредственное влияние на показатели личностного развития ребенка с речевой патологией за счет моделирования позитивной коммуникативной среды. Особую роль играют такие параметры коммуникативной компетентности, как *способность педагога к эмпатии и стиль педагогического общения* с учащимися в процессе обучения.

Анализ эмпирических данных в классах показал, где работают педагоги с развитым уровнем эмпатии, у учащихся наблюдается *низкая тревожность* по следующим факторам тревожности, выделенным в «Тесте школьной тревожности Филлипса»: *общая тревожность в школе; переживание социального стресса*.

В 1«в» классе, где у учителя отмечается *высокий уровень эмпатийных способностей* (соответствует высокому уровню развития коммуникативной компетентности), была выявлена низкая тревожность у учащихся по названным шкалам:



77,8 % и 75 % соответственно. Повышенная тревожность наблюдалась у 22,2 % и 25 %. Высокого уровня тревожности выявлено не было. В 1«г» классе педагог также обладает развитой способностью к эмпатии; показатели низкой тревожности по шкалам 80 % и 70 % соответственно. Повышенная тревожность – у 20 % и 30 % уч-ся соответственно. Высокого уровня тревожности не наблюдалось. В 1«а» и 1«б» классах педагоги, согласно диагностическим данным, имеют *более низкий уровень способности к эмпатии* (что соответствует среднему уровню развития коммуникативной компетентности). Показатели низкой тревожности по вышеуказанным шкалам: 1«а» – 70 % и 60 %; 1«б» – по 66,7 % соответственно. Повышенная тревожность: 1«а» – у 30 % и 40 % уч-ся; 1«б» – по 33,3 % соответственно. Высокого уровня тревожности не наблюдалось.

От *стиля педагогического общения* зависят такие показатели тревожности ребенка в школе как: *проблема страха в отношениях с учителями, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, фрустрация потребности в достижении успеха.*

По результатам эмпирического исследования во 2«а» классе у учителя преобладает *демократический* стиль общения, что соответствует высокому уровню развития коммуникативной компетентности. Низкая тревожность по шкалам *проблема страха в отношениях с учителями* и *страх ситуации проверки знаний* «Теста школьной тревожности Филлипса» отмечается у 90,9 % и 72,7 % учащихся соответственно. Повышенная тревожность: – у 9,1 % и 27,3 % уч-ся соответственно. Высокого уровня тревожности не наблюдалось. По шкалам *страх не соответствовать ожиданиям окружающих* и *фрустрация потребности в достижении успеха* у учащихся 2«а» класса также наблюдается низкая тревожность: 81,8 % и 90,9 % соответственно. Во 2«б» классе педагог, по данным диагностики, предпочитает *попустительский* стиль общения (соответствует среднему уровню развития коммуникативной компетентности). Низкие показатели тревожности по выделенным шкалам: 66,7 % и 55,6 % соответственно. Испытывают повышенную тревожность 38,3 % и 44,4 % учащихся соответственно. Высокого уровня тревожности не наблюдалось. По шкалам *страх не соответствовать ожиданиям окружающих* и *фрустрация потребности в достижении успеха* у учащихся 2«б» класса наблюдается низкая тревожность по 77,8 % соответственно. При *авторитарном* стиле общения педагога с учащимися, соответствующем низкому уровню развития коммуникативной компетентности, показатели тревожности по выделенным четырем шкалам ухудшаются. Так, в 4«в» классе, где по результатам эмпирического исследования учитель предпочитает авторитарный стиль общения, наблюдаются следующие показатели по выделенным факторам тревожности «Теста школьной тревожности Филлипса»: *проблема страха в отношениях с учителями*: низкий уровень тревожности – у 55,6 %, повышенная тревожность – у 44,4 % учащихся; *страх ситуации проверки знаний*: низкий уровень тревожности – у 55,6 %, повышенная тревожность – у 44,4 % учащихся; *страх не соответствовать ожиданиям окружающих*: низкий уровень тревожности – у 66,7 %, повышенная



тревожность – у 33,3 % учащихся; *фрустрация потребности в достижении успеха*: низкий уровень тревожности – у 66,7 %, повышенная тревожность – у 22,2 % учащихся, высокая тревожность – у 11,1 % учащихся.

Также при авторитарном стиле общения ухудшаются показатели *уровня эмоционального восприятия ребенком себя в микросоциуме*. А эмоциональное восприятие ребенком в себя в микросоциуме, его отношение со сверстниками и взрослыми во многом предопределяет качественные показатели личностного развития. В 4«в» классе (авторитарный стиль общения; соответствует низкому уровню развития коммуникативной компетентности) у 11,1 % учащихся отмечается низкий уровень эмоционального восприятия себя в микросоциуме, в то время как в 4«а» (попустительский стиль общения; соответствует среднему уровню развития коммуникативной компетентности педагога) и в 4«б» (демократический стиль общения; соответствует высокому уровню развития коммуникативной компетентности) низкий показатель эмоционального восприятия ребенком себя в микросоциуме не наблюдается.

Приведенные результаты диагностических исследований наглядно подтверждают зависимость между уровнем сформированности коммуникативной компетентности педагога и показателями личностного развития младших школьников с речевой патологией.

Таким образом, коммуникативная компетентность позволяет педагогу не только установить взаимопонимание с учеником, организовать субъект-субъектное взаимодействие, добиться положительных эффектов его личностного развития путем моделирования позитивной коммуникативной среды, но и является основным смыслообразующим звеном в сложном процессе социализации и адаптации ребенка с тяжелой речевой патологией к условиям современной реальности. Только в этом случае ребенок с проблемами в развитии сможет преодолеть эмоциональные барьеры к общению и стать полноценным гражданином с чувством собственного достоинства, возвращенном на взаимопонимании и поддержке взрослых.

Литература

1. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школе. – М.: АРКТИ, 2003. – 272 с.
2. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2005. – 320 с.



Канеева И.А.

Дидактические основы
формирования ценностно-смысловых установок школьников
в системе дополнительного экологического образования

В статье представлены этапы формирования ценностно-смысловых установок школьников в системе дополнительного экологического образования.

Ключевые слова: экология, ценностно-смысловая установка, природоохранная деятельность

Экологическое образование в современной психолого-педагогической литературе рассматривается в качестве важнейшего приоритета деятельности современного общества (Д.В. Владышевский, С.Д. Дерябо, И.Г. Суравегина и др.). Оно должно быть направлено на формирование эколого-ориентированных ценностно-смысловых установок школьников.

Необходимость создания новой, инновационной системы экологического образования обосновывается рядом современных ученых (С.Д. Дерябо, И.Д. Зверев, Р.С. Немов, Д.Л. Теплов, Д. Хассард и др.), однако существует дефицит научно-методических разработок по данной проблеме (как в рамках общего образования, так и в рамках системы дополнительного образования школьников).

Рассмотрим основные подходы к определению понятий «Установка» и «Установка в учебном процессе». Установка определяется как психологическое состояние predisposition субъекта к определенной активности в определенной ситуации [3]. Установка обуславливает готовность к совершению определенного действия.

Ценностно-смысловая установка выражает проявляющееся в деятельности личности отношение ее к тем объектам, которые имеют личностный смысл.

В отличие от целевых и операциональных установок, изменяющихся в ходе обучения под влиянием речевых воздействий, инструкций, изменение ценностно-смысловых установок всегда обусловлено изменением самой деятельности субъекта [1, 2, 4].

Ценностно-смысловую установку в экологическом образовании можно определить как фиксированную в опыте личности predisposition воспринимать и оценивать экологическую обстановку через эколого-ориентированную практическую деятельность, а также как готовность личности к определенным действиям, ориентированным на решение экологических проблем.

Ценностно-смысловая установка актуализируется мотивом эколого-ориентированной деятельности и представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной эколого-ориентированной деятельности.



Ценностно-смысловую установку в системе дополнительного экологического образования можно выработать, основываясь на следующем алгоритме: от анализа реальной экологической проблемы, через коррекцию поведения с учетом мотивов и первичных установок школьников к принятию решения и формированию эколого-ориентированных установок поведения, выражающихся в конкретной природоохранной деятельности учащихся.

Развитие ценностно-смысловых установок школьников в системе дополнительного экологического образования может быть осуществлено путем: изменения ценностно-смысловой сферы школьника; проведения регулярных занятий по специально разработанной программе; использования комплекса современных образовательных технологий для создания эколого-ориентированной образовательной среды; обучения школьников эффективным стратегиям взаимодействия с людьми и с окружающей средой.

Цель исследования: изучение этапов формирования ценностно-смысловых установок школьников в системе дополнительного экологического образования.

Система экологического образования была разработана на основе программы «Город нашей мечты» городской экологической Лиги Дворца творчества детей и молодежи и апробирована автором на базе объединения «Мой город» Дворца творчества детей и молодежи г. Ростова-на-Дону и на базе экологического центра МОУ СОШ № 86 в течение семи лет.

Большое место в организации работы системы экологического образования занимают практико-ориентированные экологические и природоохранные мероприятия и проекты: субботники, экологические проекты, мероприятия по защите окружающей среды, конкурсы, социологические опросы, экологические вечера, ток – шоу, КВНы, экологические викторины, выставки рисунков, плакатов, поделок из природных материалов и др.

Экспериментальную группу в нашем исследовании составили обучающиеся из экологического центра МОУ СОШ № 86 и из объединения «Мой город» Дворца творчества детей и молодежи г. Ростова-на-Дону. В исследовании приняли участие по совокупности 251 человек, из которых мальчиков 37 % и девочек 63 % в возрасте от 14 до 17 лет. В экспериментальной группе проводилась работа в рамках, разработанной нами системы экологического образования, в течение трех лет (два раза в неделю по 2 часа в первый год обучения и два раза в неделю по 3 часа во второй и третий год обучения).

По результатам проведенного анкетирования, которое проводилось до и после эксперимента, можно отметить, что у большей части детей (около 89 %) до формирующего эксперимента преобладали ценностно-смысловые установки антропоцентрического характера. После реализации системы экологического образования 73 % обучающихся экспериментальной группы выбирали ответы, которые предполагали наличие у школьников ценностно-смысловых установок экоцентрического характера (рис. 1).



Рис. 1. Соотношение показателей развития ценностно-смысловых установок антропоцентрического и экологического характера до и после эксперимента

Установка на эколого-ориентированную природоохранную деятельность формируется у обучающегося, если он:

- периодически включается в соответствующую эколого-ориентированную практическую деятельность;
- получает информацию экологического содержания из разнообразных источников (книги, слово учителя, средства массовой информации, кино- и фотодокументы, «Интернет» и др.);
- включается в престижную, значимую для него деятельность в группе (экологическом объединении), в которой используются различные механизмы для формирования эколого-ориентированных установок (кооптация).

Таким образом, ценностно-смысловая установка школьников в системе дополнительного экологического образования является фиксированной в опыте личности предрасположенностью воспринимать и оценивать экологическую обстановку через эколого-ориентированную практическую деятельность. Ее развитие предполагает готовность школьника к определенным действиям, ориентированным на решение экологических проблем, а именно: участие в экологических акциях, проведение экологических субботников, реализацию проектной деятельности экологического характера и др.

Создание эколого-ориентированной среды в системе дополнительного образования позволяет: проектировать индивидуальные траектории развития ценностно-смысловых установок школьников, реализовать механизмы выведения практической природоохранной деятельности на личностно-смысловой уровень учащихся через реализацию экологических проектов, конкурсов, эколого-психологического тренинга.

Реализация системы эколого-ориентированного образования, построенной на основе модульно-рейтинговой системы обучения с использованием комплекса современных образовательных технологий развивающего типа, позволяет сформировать устойчивые ценностно-смысловые установки подростков к занятиям экологической направленности в системе дополнительного образования и способствует развитию экологического сознания, экологической грамотности и экологических компетенций современных школьников.



Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Смысл, 2001.
3. Большая советская энциклопедия / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1976.
4. Нестеренко И.Е. Психолого-дидактические особенности формирования смысловых установок старшеклассников в учебном процессе: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2009.

**Кулинцева Ю.С.****Эмпирическое изучение лидерских устремлений
у студентов вуза**

В статье представлены результаты эмпирического исследования, базирующегося на теоретическом анализе личностных особенностей лидера и личности студента. Факторы, выделенные в результате статистической обработки данных, позволили разделить лидерские устремления на три смысловые группы: активные, потенциально-активные и пассивные лидерские устремления. Основываясь на содержании выделенных факторов, автором были составлены психологические портреты студентов с разным типом лидерских устремлений.

Ключевые слова: личность студента, личностные особенности лидера, тип лидерских устремлений.

Лидерские качества выступают как одни из ведущих характеристик личности современного человека. Личностные качества лидера, заложенные у детей еще в школьный период жизни, могут и должны получать импульсы для дальнейшего формирования на последующих ступенях жизни. Особенно это актуально для ее периода, обозначающегося в качестве студенческого возраста.

В трудах психологов, занимающихся изучением личности студента (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.А. Зимняя, В.С. Мухина, Е.Ф. Рыбалко, Е.Е. Сапогова, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Р.И. Цветкова, Э. Эриксон и др.), показано, что свойственное данному возрасту осознание себя субъектом деятельности и носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью, усиление сознательных мотивов поведения делает студенческий период жизни человека наиболее сензитивным для развития его инициативы, творческих задатков, в том числе и потребности в достижении успеха, повышении личной эффективности.

Изучение научных трудов в сфере лидерства, в частности, личностных особенностей лидеров в определенной сфере профессиональной деятельности (Е.В. Евтихов, К.-Г. Рахматуллина, П.Ю. Семиных и др.) показало перспективность исследования лидерских устремлений как формы нацеленности личности на достижение высоких результатов в определенной сфере социального взаимодействия в качестве психологической предпосылки его успешности.

С целью выявления особенностей лидерских устремлений у студентов вуза нами было проведено психодиагностическое исследование. В эмпирической части исследования проверялась гипотеза о том, что устремленность на лидерство как сложный психологический феномен включает в себя несколько составляющих. Доминирование каждой из составляющих лидерских устремлений может послужить основой для построения типологии студентов по состоянию их лидерских устремлений.



Объектом исследования были студенты I, II курсов СГФ ЮРГУЭС в возрасте от 18 до 21 года общим количеством 240 человек.

Изучение лидерских устремлений студентов вуза в нашем исследовании проводилось в единстве выявления особенностей трех образующих их компонентов: ценностно-смыслового, мотивационного и поведенческого. Для изучения ценностно-смыслового компонента лидерских устремлений студентов был использован метод опроса с использованием авторской методики «Ценностные смыслы лидерства». В рамках данного опросника студентам предлагалось из десяти групп, включающих по 9 утверждений, выбрать те, которые больше соответствуют пониманию ими содержательной сущности лидерства. По его результатам установлено, что в общей экспериментальной выборке студентов проявились все выделенные ценностные группы лидерства: самореализация – 42 (16,2 %), статусный рост – 39 (15,0 %), коммуникация – 38 (14,6 %), власть – 36 (13,8 %), гедонизм – 32 (12,3 %), познание – 25 (9,6 %), экзистенциальные – 16 (6,2 %), семейное благополучие – 14 (5,4 %), альтруизм – 8 (3,1 %).

По результатам психодиагностического обследования испытуемых-студентов были изучены особенности: мотивов самоактуализации (САМОАЛ); достижения успеха (опросник мотивации достижения А. Меграбян); страха отвержения и стремления к принятию (опросник мотивации аффилиации А. Меграбян); стремления к соперничеству, стремления к социальному престижу, направленности на жизнеобеспечение, направленности на комфорт, направленности на социальный статус, направленности на общение, направленности на общую активность, направленности на творческую активность, направленности на социальную полезность (методика Э.В. Мильмана); ориентации личности на труд, ориентации личности на свободу, ориентации личности на власть и ориентации личности на деньги (методика О.Ф. Потемкиной). Основываясь на представленных результатах, можно сделать вывод, в соответствии с которым студенты достаточно полимотивированы. В качестве наиболее значимых для них выступают мотивы достижения – социального престижа, успеха, активности, самоактуализации и т.д. Мало значимыми для студентов в нашем случае оказались мотивы, связанные с обретением универсальных ценностей (свободы, труда, комфорта) или возникающие в пространстве межличностного взаимодействия (соперничества, отвержения).

Следующим шагом эмпирического этапа исследования выступало изучение поведенческого компонента лидерских устремлений студентов. Для этой цели применялись методы экспертной оценки и самооценки студентов.

Результаты распределения студентов по трем уровням лидерских устремлений в четырех сферах жизнедеятельности (учебной, спортивной, трудовой, досуговой) позволяют отметить следующие факты: в структуре лидерских устремлений студентов наиболее проявлены притязания на лидерство; самую многочисленную группу образуют студенты с высокими лидерскими притязаниями в досуговой деятельности; наименее в структуре лидерских устремлений студентов проявилось



реальное лидерство; наименьшая численность реальных лидеров обнаружилась в сфере трудовой деятельности.

Наиболее сформированным в структуре лидерских устремлений студентов является их пассивный компонент, наименее – активный компонент. Это указывает на то, что студенты хотели бы реализовать свои лидерские устремления, но на практике реализация этих устремлений является достаточно низкой. Достаточно низкой является и уровень установленной у них готовности к реализации своих лидерских устремлений. В целом, можно говорить о наличии в выборке несовпадения уровней сформированности трех составляющих поведенческого компонента лидерских устремлений студентов: уровня притязаний – уровня готовности – уровня реальной лидерской активности.

Для выявления внутренних взаимосвязей между составляющими лидерских устремлений студентов к ним была применена процедура факторного анализа. По ее итогам было выделено три фактора, объясняющих собой 72,45 % всей полученной дисперсии. Выделенные факторы позволили разделить лидерские устремления на три смысловые группы: активные лидерские устремления, потенциально-активные лидерские устремления и пассивные лидерские устремления. Основываясь на содержании выделенных факторов, нами был составлен психологические портреты студентов с разным типом лидерских устремлений.

Студенты с активными лидерскими устремлениями характеризуются выраженной активностью в разных или одной (учебной, спортивной, научной, досуговой и т.д.), но яркой сферах деятельности. Легко вовлекают за собой других студентов для участия в разных общественных мероприятиях. Имеют широкий круг общения. В межличностном или групповом общении способны убедить других, отстаивать свою точку зрения. Обладают широкими познавательными интересами. При выполнении заданий проявляют нестандартность мышления, креативность. При работе в группе легко берут ответственность за их выполнение на себя. Способны адекватно распределить обязанности в группе. Стремятся превзойти других по эффективности выполнения разных видов деятельности. Ориентированы на успех, на достижение социального признания. Самостоятельны. Обладают настойчивостью в достижении цели.

Студенты с потенциально-активными лидерскими устремлениями обладают развитыми коммуникативными способностями. Способны убедительно изложить свою точку зрения. Владеют умениями суггестии. Способны понять трудности окружающих и оказать им необходимую помощь. Имеют достаточно четко оформленные ориентиры на будущее через реализацию своего статусного роста. Студенты данной группы нацелены на построение своей профессиональной карьеры. Для этого готовы приложить необходимые усилия, много и ответственно трудиться, достичь соответствия необходимым требованиям. Значительным приоритетом для студентов данной группы обладает семейное и бытовое благополучие. При организации жизнедеятельности в обязательном порядке учитывается социальная полезность.



Студенты с пассивными лидерскими устремлениями при планировании и реализации любой деятельности ориентированы, в первую очередь, на принцип индивидуального удовольствия, понимаемого достаточно широко. Отсутствует четкое видение и, тем более, планирование предстоящей жизнедеятельности. Будущая активность в представлениях студентов данной группы достаточно аморфна, отсутствует единая идея, заставляющая их продвигаться вперед. Главный жизненный ориентир – наличие денег, позволяющих обеспечить себе должный комфорт. Властный статус лидера студенты данной группы ценят как средство достижения данного ориентира. Допускают возможность лидерства при необходимости удовлетворить свои притязания.

Сопоставление типа лидерского устремления, установленного с помощью экспертной оценки, с социальным статусом каждого студента, выявленного по результатам социометрии, позволило выявить, что активные лидерские устремления сформированы у всех лидеров (21 человек, т.е. 100 % всех «абсолютных» лидеров) и у меньшей части «рядовых» студентов (табл. 1).

Таблица 1

Распределение студентов с разным социометрическим статусом по типам лидерских устремлений

Социометрический статус	Тип лидерских устремлений			Итого
	1	2	3	
Лидер	21	0	0	21
Рядовой	50	97	60	207
Аутсайдер	0	3	29	32
Итого	71	100	89	260

Обозначения типов лидерских устремлений: 1 – активные лидерские устремления; 2 – потенциально-активные лидерские устремления; 3 – пассивные лидерские устремления.

Достаточно значительная численность «рядовых» студентов с активными лидерскими устремлениями может объясняться тем, что, для упрощения анализа, к лидерам нами отнесены только «абсолютные» лидеры. Вместе с тем «рядовые» студенты могут быть лидерами в каких-либо отдельных видах деятельности – или в спорте, или в компании друзей и т.д. Для нас значимым является то, что у реальных лидеров 100 % проявились активные лидерские устремления, а у большей части аутсайдеров (у 29 человек, т.е. 90,6 % подвыборки аутсайдеров) обнаружилось пассивные лидерские устремления.

Таким образом, лидерские устремления могут выступать параметром дифференциации студентов на лиц с активными, потенциально-активными и пассивными лидерскими устремлениями, определяющими доминирование у них определенных личностных и поведенческих характеристик.



Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – М., 1980. – Т. 1. – 230 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 107 с.
4. Мухина В.С. Рождение личности. – М.: Прогресс, 1984. – 286 с.



Письменова А.А.

Монетарное поведение субъектов с бесконфликтным ценностно-смысловым отношением к деньгам

В статье определяются ценностно-смысловые отношения личности к деньгам, рассматриваются типы бесконфликтное и компоненты (мотивационный, когнитивный, эмоциональный, конативный) ценностно-смысловых отношений к деньгам. Дается определение монетарного поведения, его виды (траты, накопление и получение денег). Предложены характеристики монетарного поведения: пространственные, временные, импульсивность/рациональность. Приводятся результаты эмпирического исследования особенностей монетарного поведения респондентов с бесконфликтным ценностно-смысловым отношением к деньгам.

Ключевые слова: бесконфликтное ценностно-смысловое отношение личности к деньгам, компоненты ценностно-смыслового отношения личности к деньгам, виды и характеристики монетарного поведения.

В исследованиях психологических отношений личности к деньгам упор делается на бесконфликтных отношениях, однако, исследований, посвященных изучению осознанности этих отношений, явно недостаточно.

Цель данной работы – изучение монетарного поведения респондентов с разными видами бесконфликтных ценностно-смысловых отношений к деньгам.

Ключевыми понятиями для настоящего исследования выступили: ценностно-смысловое отношение личности к деньгам, бесконфликтные ценностно-смысловые отношения личности к деньгам, монетарное поведение, виды и характеристики монетарного поведения.

Под ценностно-смысловыми отношениями к деньгам мы будем понимать психологические отношения субъектов, в которых деньги презентуются как желательные, должные, совершенные (ценность) для субъекта, либо как занимающие место средства в его жизнедеятельности для реализации тех или иных его потребностей и ценностей [2]. Структурными компонентами ценностно-смысловых отношений к деньгам выступают: мотивационный компонент (отражает место мотива жизнедеятельности «деньги» и ценность денег в иерархии других мотивов жизнедеятельности и ценностей субъекта, а также потребности, которые субъект удовлетворяет за счет денег), когнитивный (отражает знания и представления о деньгах), эмоциональный (переживания и чувства субъекта в связи с деньгами), конативный (действия и намерения субъекта в адрес денег) компоненты.

При бесконфликтном ценностно-смысловом отношении личности к деньгам можно говорить о наличии двух его видов. В первом случае каждый из компонентов этого отношения является осознанным, а во втором случае – хотя бы один из компонентов может быть неосознанным, что особенно характерно для мотивационного компонента отношения.



Монетарное поведение мы определяем как конативный компонент ценностно-смыслового отношения личности к деньгам, который проявляется в совокупности действий с деньгами или потенциальной готовности к этим действиям.

В исследовании монетарного поведения нами выделены три его вида: поведение, направленное на траты, накопление и получение денег. Предложены следующие характеристики монетарного поведения: пространственные, временные, импульсивность/рациональность.

Пространственная характеристика отражает направленность монетарного поведения на различные жизненные сферы субъекта. Временная характеристика отражает периодичность трат, получения и накопления во временном интервале (за единицу временного интервала брался квартал в году). Характеристика импульсивность/ рациональность отражает необдуманность, неконтролируемость и спонтанность монетарного поведения, которое совершается под влиянием первого впечатления, либо рациональное монетарное поведение, осознанное, целенаправленное, связанное с получением субъектом максимальной выгоды.

Методами исследования выступили: тестирование (тест юмористических фраз А.Г. Шмелева и В.С. Бабиной (в проективной и декларируемой версиях), опросник для изучения отношения к деньгам М.Ю. Семенова, тест «Стратегии финансового поведения» Т.Ю. Арефьевой, «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда, авторская анкета для изучения ценностно-смыслового отношения к деньгам и монетарное поведение (С.Т. Джанерьян, А.А. Письменова)); контент-анализ открытых вопросов анкеты; метод квартилирования; методы непараметрической статистики (критерии Фридмана, Вилкоксона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

В исследовании приняли участие 137 респондентов (86 мужчин и 51 женщина) в возрасте от 20 до 77 лет. Выборку составили респонденты, имеющие высшее образование: сотрудники Южного регионального кадастрового центра (ЮРКЦ), ОАО «Красный Котельщик» и сотрудники ОАО «ЭМ'АЛЬЯНС» г. Таганрога. Специфика монетарного поведения рассматривалась на материале трех групп субъектов, выделенных по типу их ценностно-смыслового отношения к деньгам. В настоящей работе будет рассмотрена группа с бесконфликтным ценностно-смысловым отношением к деньгам, в которую вошло 109 человек (66 мужчин и 43 женщины), средний возраст которых 35 лет.

Группа с бесконфликтным ценностно-смысловым отношением была разделена на две подгруппы в зависимости от места мотива жизнедеятельности «Деньги» в иерархии мотивов жизнедеятельности: в первую подгруппу отнесены респонденты с ведущим жизненным мотивом «Деньги» (24 мужчины и 19 женщин), а во вторую подгруппу отнесены респонденты, у которых жизненный мотив «Деньги» не является ведущим (42 мужчины и 24 женщины).

Результаты изучения группы респондентов с *бесконфликтным ценностно-смысловым отношением к деньгам (подгруппа 1)* свидетельствуют о том, что содержание мотивационного компонента их отношения характеризуется наибольшей выраженностью мотива «Деньги» в иерархии жизненных мотивов (в проективной



версии по тесту ТЮФ), что свидетельствует о значимости и желательности для респондентов повышения своего материального благосостояния. Несовпадение в проективной и декларируемой версии по выраженности доминирующего жизненного мотива «Деньги» свидетельствует о низкой осознанности респондентами этого мотива.

Анализ потребностей субъектов данной группы, удовлетворяемых за счет денег, показал, что доминирующими по выраженности оказались низшие и высшие потребности (физиологические, безопасность, интеллектуальные). В то же время деньги воспринимаются субъектами как эквивалент труда. С одной стороны, респонденты данной группы наделяют деньги субъективным смыслом удовлетворения низших и высших потребностей, а с другой стороны, присваивают им объективные функции.

Ценность желаемого уровня ежемесячного заработка в данной группе превышает его доступность на фоне умеренной удовлетворенности своим материальным положением.

Содержание когнитивного компонента ценностно-смыслового отношения к деньгам респондентов данной группы отражает ведущие знания и представления о деньгах как об атрибуте цивилизации и средстве удовлетворения физиологических потребностей.

Содержание эмоционального компонента представлено доминированием положительных фундаментальных эмоций (радость) по отношению к деньгам. Поскольку радость появляется у субъектов при реализации ими своих возможностей, то можно говорить об эмоциональной удовлетворенности в отношении денег респондентами данной группы.

В содержании конативного компонента ценностно-смыслового отношения к деньгам доминирует вид монетарного поведения – трата денег.

Результаты анализа пространственной характеристики монетарного поведения свидетельствуют о доминирующей направленности трат денег на сферу семейной жизни.

Накопление денег как вид монетарного поведения в большей степени направлено на сферу профессиональной жизни, отражая ориентацию субъектов на последующие вложения денег в свое дело.

Получение денег как вид монетарного поведения связано со сферой собственных сил, т.е. респонденты самостоятельно зарабатывают и обеспечивают себя сами, не рассчитывая на других.

По результатам изучения временной характеристики монетарного поведения зафиксирована наибольшая выраженность денежных трат во втором квартале года (май, июнь, июль), получение денег больше выражено в первый и третий кварталы года, а накопление респонденты предпочитают делать в равной степени в течение всего года.

Установлена высокая выраженность рациональности всех видов монетарного поведения, что проявляется в стремлении респондентов данной группы осознанно



и целенаправленно тратить, получать и накапливать деньги с получением максимальной выгоды для себя.

В группе респондентов с *бесконфликтным ценностно-смысловым отношением к деньгам (подгруппа 2)* содержание мотивационного компонента отношения характеризуется выраженностью мотива «Деньги» как второстепенного в иерархии жизненных мотивов (в проективной и декларируемой версиях по тесту ТЮФ). Совпадение в проективной и декларируемой версии по выраженности второстепенного жизненного мотива «Деньги» свидетельствует о высокой осознанности респондентами этого мотива.

Деньги служат средством удовлетворения только низших потребностей – физиологических и безопасности, одновременно воспринимаясь субъектами как эквивалент труда. Ценность желаемого уровня ежемесячного заработка в данной группе приближена к его доступности на фоне умеренной удовлетворенности своим материальным положением.

Содержание когнитивного компонента ценностно-смыслового отношения представителей данной группы отражает их ведущие знания и представления о деньгах как об атрибуте цивилизации и средстве удовлетворения физических потребностей.

Содержание эмоционального компонента представлено доминированием положительных фундаментальных эмоций по отношению к деньгам, а именно, эмоций радости. Поскольку радость появляется при реализации своих возможностей, то можно говорить об эмоциональной удовлетворенности в отношении денег респондентами данной группы.

В содержании конативного компонента ценностно-смыслового отношения доминируют такие виды монетарного поведения, как трата и получение денег.

Результаты анализа пространственной характеристики свидетельствуют о направленности трат денег на семейную сферу: респонденты данной группы предпочитают тратить деньги на своих близких и родных, покупать им подарки и материально поддерживать их, деньги «помогают» наладить отношения в семье.

Накопление денег как вид монетарного поведения в большей степени направлено на сферу профессиональной жизни, что говорит о наличии накоплений для последующего вложения в свое дело.

Получение денег как вид монетарного поведения связано со сферой собственных сил, т.е. респонденты самостоятельно зарабатывают и обеспечивают себя сами, не рассчитывая на других.

По результатам изучения временной характеристики монетарного поведения зафиксирована наибольшая выраженность денежных трат во втором квартале года (май, июнь, июль), получение денег больше выражено в первый и третий кварталы года, а накопление респонденты предпочитают делать в равной степени в течение всего года.

Установлена высокая выраженность рациональности всех видов монетарного поведения для респондентов данной группы, что проявляется в стремлении



респондентами данной группы осознанно и целенаправленно обращаться с деньгами с целью получения максимальной выгоды для себя.

Различия между разными подгруппами с бесконфликтным ценностно-смысловым отношением к деньгам проявились в специфике содержания мотивационных компонентов этого отношения, а различия в монетарном поведении между подгруппами проявились в содержании доминирующего вида монетарного поведения.

Перспективу дальнейшего исследования мы видим в выявлении обусловленности монетарного поведения личностными особенностями респондентов, проявляющих различные по конфликтности ценностно-смысловые отношения к деньгам.

Литература

1. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ. – Ростов н/Д, 2004. – С. 241–320.
2. Джанерьян С.Т., Махрина Е.А. Содержание и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у студентов и работающих в социономических профессиях // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2005. – № 3. – С. 20–27.
3. Мясищев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности. Хрестоматия. – Самара, 1999. – С. 223–226.

**Пухарева Т.С.****Доверие к себе и к другим у студентов юридического факультета в процессе профессионального обучения**

Представлены результаты исследования динамики доверия к себе и к другим у студентов-юристов в период обучения в вузе. Доверие рассматривается как установка-отношение к себе и к другим людям в контексте проблемы обучения студентов профессиональной юридической деятельности.

Ключевые слова: доверие к себе, доверие к другим, установка-отношение, профессиональная юридическая деятельность, динамика, психологические особенности доверия.

Направленность российского общества на развитие правового и социального государства актуализирует проблему повышения этических, нравственных, психологических качеств личности, которые в современных условиях становятся важными предпосылками успешности, свободы, самореализации и благополучия нового поколения. Новая парадигма образования, а также жесткая конкуренция на рынке услуг специалистов различных профессий диктуют необходимость сформированности личностных качеств, составляющих потенциал для успешного личностного развития и профессиональной самореализации еще на этапе профессионального обучения.

Профессиональное становление, успешность реализации юриста зависят от подготовки к профессиональной деятельности в вузе, поэтому в процессе обучения студентов-юристов должны быть задействованы личностные характеристики, которые в условиях демократизации общества становятся важными составляющими профессиональной компетентности и в таких строго регламентированных структурах, как правоприменительные органы. В связи с этим представляет интерес изучение доверия у студентов-юристов как базовой, интегральной характеристики личности, поскольку доверие к себе и к другим определяет ее готовность к обеспечению любых профессиональных задач, желание их выполнить, чувство ответственности за их выполнение с наибольшим результативным эффектом.

Проблема изучения доверия является одной из актуальных в современной психологической науке и представляет собой достаточно обширную область научного поиска. Исследование доверия нашло отражение в фундаментальных работах С. Джурард, П. Ласкау, Р. Эмерсона, В.П. Зинченко, А.Б. Купрейченко, Т.П. Скрипкиной и др. В отечественной психологии сформировалось представление о доверии как отношении. В основу исследований легла идея Т.П. Скрипкиной о доверии как установке–отношении к себе и к миру. Доверие понимается также как метаотношение (И.В. Антоненко), психологическое отношение, включающее три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий (А.Б. Купрейченко). Анализ работ отечественных авторов показал, что доверие понимается как субъективное отношение личности, отражающее его внутреннюю



позицию и имеющее эмоционально-чувственную основу, сущность которого связана с актуальной значимостью объекта доверия и оценкой его как безопасного для субъекта. Согласно Т.П. Скрипкиной, доверие к себе есть отношение к собственной субъектности как значимой для личности. Доверие к другим – отношение к личности другого, основанное на позитивном прогнозировании его будущих поступков. Доверие к себе и к другим взаимосвязаны и являются обобщенным ресурсом гармонично развивающейся личности [2].

В связи с вышесказанным было организовано исследование, целью которого стало изучение динамики доверия к себе и к другим людям у студентов юридического факультета в процессе профессионального обучения. Теоретическое изучение проблемы и анализ практического опыта позволили сформулировать гипотезу исследования, согласно которой можно предположить, что в процессе профессионального обучения у студентов юридического факультета снижается уровень доверия к другим людям и увеличивается уровень доверия к себе. В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой были поставлены задачи: во-первых, на основе анализа литературы изучить психологическую природу доверия и его виды – доверие к себе и к другим; во-вторых, исследовать уровень доверия к себе и к другим у студентов-юристов в течение их профессионального обучения; в-третьих, выявить динамику доверия к себе и к другим у студентов-юристов в период профессионального обучения.

Для верификации выдвинутой гипотезы было проведено лонгитюдное исследование уровня доверия к себе и к другим. Исследование проводилось в течение трех лет, уровень доверия к себе и к другим, его изменения отслеживали у группы испытуемых (46 человек) в процессе их обучения на втором, третьем и четвертом курсах.

Доверие мы изучали посредством прямого самооценивания испытуемыми меры доверия к себе и к конкретным людям. Диагностика уровня доверия к себе осуществлялась с помощью опросника Т.П. Скрипкиной, направленного на рефлексивный анализ доверия к себе в различных сферах жизни. При изучении доверия к другим использовался опросник уровня доверия к другим людям. Достоверность результатов и выводов исследования обеспечивалась соблюдением основных методологических принципов психологической науки, содержательным анализом полученных данных, использованием статистических методов обработки данных, включающих сравнительный анализ, расчет стандартного отклонения, определение χ^2 -критерия Пирсона.

Рассмотрим результаты изучения динамики доверия к себе у студентов в период обучения. Выявлено, что в процессе обучения среди студентов возрастает количество доверяющих себе в профессиональной деятельности. Так, если на втором курсе обучения в этой сфере жизнедеятельности полностью доверяли себе 52,2 % студентов, то на третьем курсе – 86,4 %, на четвертом – 92,5 % испытуемых. Данные свидетельствуют о возрастании у студентов уверенности в своих профессиональных знаниях и умениях, о психологической готовности



испытуемых к профессиональной юридической деятельности. Существенно возрастает у студентов в период обучения доверие к себе в интеллектуальной деятельности. На втором курсе полное доверие к себе в этой сфере отмечали 60,8 %, на третьем курсе – 91 %, на четвертом – 95 % испытуемых. Таким образом, к четвертому курсу обучения большинство испытуемых высоко оценивают свои знания, умения, интеллектуальные качества. Отметим, что, благодаря доверию к себе, человек приписывает себе определенный набор возможностей, стремится соответствовать миру и самому себе. Приведенные данные могут указывать на стремление испытуемых быть компетентными в профессиональной сфере жизни, о значимости интеллектуальных характеристик личности при оценивании, как себя, так и других. В умении строить взаимоотношения с близкими людьми доверяют себе 63,1 % студентов второго курса, 79,5 % студентов третьего курса и 72,5 % студентов четвертого курса. Интересно, что полное доверие к себе в умении налаживать отношения в семье рефлексируют 65,2 % второкурсников, 81,8 % третьекурсников и 82,5 % четверокурсников. Вероятно, увеличение уровня доверия к себе в данной области жизни связано с процессами становления личности, осмыслением семейных ценностей, близких и родственных связей.

Особого внимания заслуживают данные, свидетельствующие о снижении у студентов в процессе обучения уровня доверия к себе. Так, в умении строить взаимоотношения с одногруппниками полностью доверяют себе на втором курсе обучения – 30,3 %, на третьем – 27,2 %, на четвертом – лишь 17,5 % испытуемых. Думается, что снижение уровня доверия студентов к себе в этой сфере можно объяснить содержанием и требованиями профессионального обучения, предполагающего высокую способность к самоорганизации, самостоятельность, независимость личности. Вместе с тем, профессия юриста предполагает умение выстраивать отношения с людьми разных убеждений, взглядов, социального положения, поэтому можно говорить о проблеме развития коммуникативных качеств юриста на этапе профессионального обучения в вузе. Установлено также, что у испытуемых снижается уровень доверия к себе в умении строить взаимоотношения с вышестоящими людьми. Высокое доверие к себе в этой области отметили 43,6 % студентов второго курса, 16 % студентов на третьем курсе обучения и 15 % – на четвертом курсе. Эти данные свидетельствуют о противоречии между складывающимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессии юриста, одной из сторон которой является коммуникативная деятельность.

Статистический анализ результатов показал, что существуют различия в уровне доверия к себе в профессиональной деятельности ($\chi_2 = 54,406$ при $p \leq 0,000$), в интеллектуальной деятельности ($\chi_2 = 48,153$ при $p \leq 0,0000$), в умении строить взаимоотношения с близкими людьми ($\chi_2 = 16,203$ при $p \leq 0,003$), с одногруппниками ($\chi_2 = 16,600$ при $p \leq 0,002$), с вышестоящими людьми ($\chi_2 = 30,185$ при $p \leq 0,001$). Таким образом, доказано, что в процессе обучения у студентов юристов происходит увеличение уровня доверия к себе в профессиональной и интеллектуальной сферах жизни и снижение уровня доверия к друзьям, одногруппникам и вышестоящим



лицам. Можно утверждать, что к концу обучения большинство студентов-юристов высоко оценивают свои личностные возможности в сфере профессиональной деятельности, интеллектуальные способности, одновременно упуская важную составляющую юридического труда – коммуникативную компетентность.

Лонгитюдное исследование уровня доверия к другим позволило выявить, что в процессе обучения у студентов юридического факультета снижается уровень доверия по отношению к объектам доверия: «лучший друг», «одногоруппник», «вышестоящий человек». Так, по данным самоотчетов, другу полностью доверяют 20 % студентов на втором курсе, 24 % – на третьем курсе, 17 % – на четвертом курсе. Можно предположить, для остальных испытуемых дружба не включается в орбиту значимых жизненных отношений. Могут полностью довериться сокурснику на втором курсе – 9 % испытуемых, на третьем – 7 %, на четвертом – 5 %. Возможно, снижение уровня доверия к другу и к одногоруппникам обусловлено спецификой приобретаемой профессии, которая требует высокой формализации контактов, самостоятельности, уверенности, прежде всего, в самом себе. Среди всей выборки испытуемых не выявлены показатели полного доверия к вышестоящему человеку. Считают, что можно частично довериться вышестоящему лицу 57 % второкурсников, 38 % третьекурсников и 44 % четверокурсников. Полностью не доверяют вышестоящим людям на втором курсе 43 % испытуемых, на третьем курсе – 62 %, на четвертом курсе – 56 %. Снижение уровня доверия по отношению к вышестоящим лицам может свидетельствовать о трудностях в общении, в установлении психологического контакта с людьми в сфере профессиональных отношений. Отметим, что подобного рода отношения подразумевают субординацию и, как следствие, большую психологическую дистанцию, при которой неуместным является полное раскрытие внутреннего мира участников взаимодействия, вместе с тем, построение конструктивных деловых отношений невозможно без умения доверять друг другу.

На основе статистической обработки установлено, что у студентов в разные периоды обучения различается уровень доверия к лучшему другу ($\chi_2 = 12,536$ при $p \leq 0,014$), одногоруппнику ($\chi_2 = 25,008$ при $p \leq 0,001$) и вышестоящему человеку ($\chi_2 = 7,585$ при $p \leq 0,023$), что подтверждает полученные данные о снижении уровня доверия в данных сферах жизнедеятельности у студентов-юристов в период обучения в вузе. Отметим, что доверие к другим людям выражает, прежде всего, признание ценности личности другого, является исходным условием человеческого общения. Очевидно, что доверие к другим в ситуациях профессионального общения юриста ограничивается рамками закона, при этом без доверительного общения невозможна успешная деятельность адвоката, инспектора по делам несовершеннолетних, следователя, юрисконсульта и др.

Проведенное исследование позволило доказать, что у студентов-юристов в период обучения происходит увеличение уровня доверия к себе в профессиональной и интеллектуальной сферах жизни и одновременно снижение уровня доверия к друзьям, одногоруппникам и вышестоящим лицам.



На основании результатов эмпирической части исследования была разработана программа формирующего эксперимента. Направление и содержание развивающей программы мы разрабатывали, учитывая динамику выраженности доверия к себе и к другим у студентов-юристов в период профессионального обучения. Основная цель программы: развитие доверия к себе и к другим. Достижение цели осуществлялось через решение следующих задач: развитие доверия к себе путем осознания самооценности, повышения самоэффективности, уверенности в себе; развитие доверия к другим посредством самораскрытия и получения обратной связи; формирование знаний о доверительных отношениях, а также умений и навыков доверительного общения; формирование конструктивных представлений о значении доверия к себе и к другим в профессиональной деятельности юриста.

Предлагаемая программа развития доверия к себе и к другим, имея в основе гуманистический подход, использует широкий набор методических приемов и техник. В качестве формирующих методов в программе широко использовались методы социально-психологического тренинга, метод парадоксальной интенции (В. Франкл), метафоротерапия (М.Г. Эриксон), рефлепрактики (С.Ю. Степанов), компоненты роджерсовской психотехники (вербализация). Работа осуществлялась с помощью игровых методов, метода групповой дискуссии, проективных методов рисуночного типа, медитативных техник, индивидуальной работы над заданиями. Программа состоит из 16 занятий, время одного занятия 2–3 часа. Периодичность встреч – 1 раз в неделю. Общая продолжительность программы – 4 месяца.

На этапе формирующего эксперимента были сформированы экспериментальная и контрольная группы испытуемых. В экспериментальную группу вошли 22 студента-юриста, имеющих низкий уровень доверия к другим людям (объекты доверия – лучший друг, одноклассник и вышестоящий человек) и одновременно низкий и средний уровень доверия к себе в умении строить взаимоотношения с одноклассниками и вышестоящими людьми. В контрольную группу, идентичную по полу и возрасту, вошло 18 человек, имеющих средний и низкий уровни доверия к себе и к другим.

Анализ результатов проведенного эксперимента показывает, что психолого-педагогическая работа, в основу которой положена программа развития доверия, привела к положительному изменению уровня выраженности доверия к себе и к другим у участников программы: при сравнении результатов тестирования до и после психолого-педагогического воздействия у студентов-юристов выявлены статистически значимые различия в уровне доверия к себе в умении строить взаимоотношения с близкими людьми ($x = 25,724$ при $p \leq 0,001$), с одноклассниками ($x = 200,0$ при $p \leq 0,001$), и с вышестоящими людьми ($x = 182,174$ при $p \leq 0,001$), а также в уровне доверия к другу ($x = 58,065$ при $p \leq 0,001$), к одноклассникам ($x = 79,559$ при $p \leq 0,001$), к вышестоящему человеку ($x = 196,02$ при $p \leq 0,001$). Таким образом, эмпирически доказано, что коррекцию выраженности установок на доверие к себе и к другим у студентов юридических специальностей целесообразно начинать с этапа профессионального обучения в вузе.



В целом, выполненное исследование подтверждает необходимость исследования доверительных отношений у студентов-юристов как представителей коммуникативных профессий, и в то же время ставит ряд новых вопросов, определяющих перспективы дальнейших исследований. Предметом специального изучения может стать доверие в профессиональной деятельности юриста, изучение механизма доверительных взаимоотношений в правоприменительной деятельности.

Литература

1. Антоненко И.В. Обзор исследований по проблеме доверия // Социальный психолог. – 2003. – № 1. – С. 26–35.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М., 2003. – 336 с.
3. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учебное пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 264 с.

**Саакян О.С.****Особенности локализации внутри- и межполушарных когерентных связей у юношей и девушек с разными психологическими, психофизиологическими особенностями и уровнем успеваемости**

В данной статье описан анализ специфики пространственно-временной организации ЭЭГ при решении творческих задач различного характера респондентами с разным уровнем академической успеваемости и определенными индивидуальными особенностями.

Ключевые слова: *уровень креативности, профиль латеральной организации (ПЛО), внутримушарные когерентные связи, межполушарные когерентные связи, конвергентная задача, дивергентная задача, уровень успеваемости.*

Проблема половых различий в современной психофизиологии занимает центральное место. На сегодняшний день существует большое количество исследований, которые позволяют говорить об анатомических различиях строения мозга мужчин и женщин (Е.П. Кононов, Дж. Крайтон-Браун, В.В. Амуноц, С. Вительсон, С.В. Алексеев, Д. Свааб и др.); о связи латеральных признаков с полом (М. Аннет, М.М. Безруких, Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, Е.М. Бердичевская, В.П. Леутин, Е.И. Николаева и др.); об особенностях частотно-пространственных характеристик ЭЭГ у мужчин и женщин при разных видах деятельности (Л.А. Жаворонкова, Э.А. Костандов, Г.Н. Бодырева, М.Г. Князева и др.).

Не менее актуальной проблемой, как в современной психофизиологии, так и во всей психологической науке в целом, является проблема особенностей обучения и развития в контексте обучающей среды мужчин и женщин на этапах начальной, средней и высшей школы (Ассовская, Цветкова, Яничева, 1997; Петрова, 2008; Бардышева, 2006 и др.).

Поэтому **целью нашего исследования** стало изучение особенностей локализации внутри – и межполушарных когерентных связей у высоко- и низкоуспевающих юношей и девушек с разными психологическими и психофизиологическими особенностями при решении задач разного типа.

Объектом исследования стали студенты 2–5-х курсов ЮФУ в количестве 90 человек в возрасте от 18–23 лет, из них 43 юноши и 47 девушек.

Гипотеза исследования: у юношей и девушек с разной академической успеваемостью, психологическими и психофизиологическими особенностями могут различаться частотно-пространственные характеристики ЭЭГ.

В ходе исследования нами были использованы следующие **методики:** методика использования предметов Гилфорда в модификации Туник (для диагностики вербальной креативности), тест Торренса «Завершение картинок» (для диагностики невербальной креативности), методика определения профиля функциональной межполушарной асимметрии Т.А. Брагиной и Н.Н. Доброхотовой, метод экспертной оценки, метод ЭЭГ. Анализировались частотные диапазоны от тета1–бета2.



Проведенное нами исследование дало следующие результаты: независимо от частотного диапазона для низкокреативных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО при решении вербальной конвергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между париетальной левой и средне-фронтальной правой, затылочной правой и центральной левой, темпоральной задней и центральной левой зонами мозга (P3-F4, O2-C3, T6-C3), для юношей между правой лобной и передней темпоральной правой зонами мозга (Fr2-T4).

Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между затылочными зонами обоих полушарий, левой лобной и париетальной правой зонами мозга (O2-O1, Fr1-P4); у юношей между париетальной и центральной зонами правого полушария, лобной и задней темпоральной зонами левого (P4-C4, Fr1-T5). Для высококреативных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО было характерно наличие высококогерентных связей между средне-фронтальной и латерально-фронтальной зонами правого полушария, передней темпоральной левой и задней темпоральной правой, левой лобной и задней темпоральной правой зонами мозга (F4-F8, T3-T6, Fr1-T6); для юношей – между правой центральной и левой затылочной, задней темпоральной правой и средне-фронтальной правой зонами мозга (C4-O2, T6-F4).

У девушек с высоким уровнем успеваемости – между центральной левой и задней темпоральной правой, париетальной и задней темпоральной зонами левого полушария (C3-T6, P3-T5); у юношей между средне-фронтальными зонами обоих полушарий (F4-F3). Для низкокреативных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении вербальной конвергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между задней темпоральной и центральной зонами правого полушария, левой темпоральной задней и лобной правой зонами мозга (T6-C4, Fr2-T5); для юношей между – передней темпоральной левой и средне-фронтальной зоной правого полушария (T3-F4). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между центральной правой и левой лобной, левой затылочной и передней темпоральной правой, средне-фронтальной левой и латерально-фронтальной правой (C4-Fr1, O1-T4, T3-F8). Для юношей между правой и левой лобными зонами обоих полушарий (Fr1-Fr2). Для высококреативных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении вербальной конвергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между центральной и латерально-фронтальной зонами правого полушария, центральной правой и задней темпоральной левой (T5-C4, C4-F8); для юношей – между правой лобной и задней темпоральной зонами левого полушария (Fr2-T5). У девушек с высоким уровнем успеваемости – между париетальными зонами обоих полушарий, правой фронтальной и левой затылочной зонами мозга (P4-P3, Fr2-O1). У юношей – между левой лобной и правой париетальной зонами мозга (Fr1-P4).

Для низкокреативных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО при решении вербальной дивергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между правой лобной и центральной зонами, средней-фронтальной и задней темпоральной зонами правого полушария (Fr2-C4, F4-T6);



для юношей – между средне-фронтальной и латерально-фронтальной зонами правого полушария (F4-F8). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между париетальной и темпоральной задней зонами правого полушария, париетальными зонами обоих полушарий (P4-T6, P4-P3). Для юношей – между правой затылочной и передней темпоральной левой зонами мозга (O2-T3).

Для высококреативных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО при решении вербальной дивергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между париетальной правой и латерально-фронтальной левой, левой лобной и латерально-фронтальной правой зонами мозга (P4-F7, Fr1-F8); для юношей – между центральными зонами обоих полушарий (C4-C3). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между средне-фронтальной и латерально-фронтальной зонами правого полушария (F4-F8). Для юношей – между левой лобной и париетальной левой зонами мозга (Fr1-P3). Для высококреативных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении вербальной дивергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между париетальной и лобной зонами правого полушария (P4-Fr2); для юношей – между средне-фронтальной и латеральной фронтальной зонами правого полушария (F4-F8). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между средне-фронтальной и передней-темпоральной зонами правого полушария (F4-T4). Для юношей – между задней темпоральной левой и центральной левополушарной зонами мозга (T5-C3).

Для высококреативных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО при решении невербальной конвергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между симметричными центральными зонами мозга обоих полушарий (C3-C4); для юношей – между центральной и лобной зонами левого полушария (C3-Fr1). У девушек с высоким уровнем успеваемости – между затылочной и париетальной зонами правого полушария (O2-P4). У юношей – между темпоральными зонами обоих полушарий, правой затылочной и париетальной зонами мозга (T6-T5, O2-P4). Для высококреативных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО при решении невербальной конвергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между левой лобной и центральной правой зонами мозга, передней темпоральной и латерально-фронтальной левой (Fr1-C4, T4-F7); для юношей – между темпоральными зонами левого полушария (T3-T5). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между задней темпоральной правой и париетальной левой (T6-P3). Для юношей – между средне-фронтальной левой и латерально-фронтальной правой зонами мозга (F3-F8). Для низкокреативных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении невербальной конвергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между задней темпоральной и лобной зонами левого полушария (T5-Fr1); для юношей – между париетальной и темпоральной зонами левого полушария (P3-T6). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между средне-фронтальной правой и париетальной



левой зонами мозга (F4-P3). Для юношей – между центральными зонами обоих полушарий, лобной правой и центральной левой (C3-C4, Fp2-C3). Для высококреативных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении невербальной конвергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между темпоральной левой и париетальной правой зонами мозга (T3-P4); с высоким уровнем успеваемости – между средне-фронтальной левой и задней темпоральной правой, центральными зонами правого и левого полушария мозга (C3-C4, F3-T6).

Для низкокреативных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО при решении невербальной дивергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между левой затылочной и правой центральной зонами, средне-фронтальными зонами обоих полушарий (C4-O1); для юношей – между передней темпоральной левой и правой затылочной, левой париетальной и затылочной левой (T3-O2, P3-O1).

У девушек с высоким уровнем успеваемости – между центральной левой и латерально-фронтальной правой зонами мозга (C3-F8). У юношей – между париетальными зонами обоих полушарий (P3-P4). Для высококреативных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО при решении невербальной дивергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между париетальной правой и задней темпоральной левой (P4-T5); для юношей – между затылочными зонами обоих полушарий, правой париетальной и левой средне-фронтальной зонами мозга (O2-O1, P4-F3). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между центральной левой и темпоральной правой задней, латерально-фронтальной правой и задней темпоральной левой (C3-T6, F8-T5). Для юношей – между левой лобной и париетальной левой зонами мозга (Fp1-P3).

Для низкокреативных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении невербальной дивергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между –правой затылочной и темпоральной задней зонами мозга, центральной и передней темпоральной зонами правого полушария (O2-T6, C4-T4); для юношей – между левой средне-фронтальной и правой лобной зонами мозга (F3-Fp2). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между задней затылочной правой и задней темпоральной левой (O2-T5). Для юношей – между центральной и латерально-фронтальной зонами мозга левого полушарий (C3-F7).

Для высококреативных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении невербальной дивергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между левой париетальной и средне-фронтальной левой зонами мозга (P3-F4); для юношей – между передней и задней зонами левого полушария (T3-T5).

У девушек с высоким уровнем успеваемости – между правой латерально-фронтальной и левой центральной зонами мозга (F8-C3). У юношей – между латерально-фронтальной зоной левого полушария и средне-фронтальной зоной правого полушария (F7-F4).



Таким образом, нами были выявлены специфические мозговые системы, характерные для каждой из обследуемых групп в зависимости от признаков пола, уровня креативности, профиля асимметрии и уровня успеваемости.

Литература

1. Барышева Т.А. Креативность. Диагностика и развитие. – СПб, 2002. 205 с.
2. Барышева Т.А., Жигалов Ю.А. Психолого-педагогические основы развития креативности. – СПб, 2006. – 268 с.
3. Гусельникова М.С. Культурно-аналитический подход к феноменам креативности, неадаптивности и гениальности // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 17–29.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности – СПб: Питер, 2009. – 448 с.
5. Разумникова О.М. Мышление и функциональная асимметрия мозга. – Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 2004. – 272 с.



Шишковская А.В.

Особенности физического Я спортсменов разной спортивной специализации

В современном обществе внешняя привлекательность становится одним из факторов успешности человека в самых разных сферах жизни. Это предполагает необходимость изучения психологических оснований, влияющих на формирование представления человека о своем теле. В статье представлены результаты исследования содержания Я-физического профессиональных спортсменов в связи с их особенностями саморегуляции и личностными особенностями.

Ключевые слова: Я-физическое, содержание Я-физического, психологическая саморегуляция, самосознание, самоотношение.

В современном обществе и культуре преобладает представление о том, что внешняя привлекательность и телесная красота являются важными условиями личностной, профессиональной, социальной успешности. Данные представления наряду с эталонами красоты диктуются средствами массовой информации и учреждениями, предлагающими услуги в области индустрии красоты, здоровья и моды. Таким образом, в условиях искусственного завышения значимости человеческого тела рождается потребность в формировании красивого тела. Прослеживается явная тенденция роста потребления услуг, ориентированных на удовлетворение этой потребности: спортивные секции и залы, домашние тренажеры, учебная литература, диетическое питание, услуги по коррекции фигуры самыми разнообразными методами. Для мужчин и женщин решающую роль в повышении значимости тела играет именно восприятие своего тела и отношение к нему, а не реальные параметры. Это предполагает необходимость изучения психологических оснований, влияющих на формирование представления человека о своем теле.

В общем виде в психологии представление личности о своих телесных параметрах, собственной привлекательности отражено в понятиях «Я-телесное» или «Я-физическое». В существующих исследованиях, посвященных Я-физическому, отдельные его аспекты раскрываются через исследование искажения физического образа Я в рамках клинической психологии, изучение восприятия и изменения внешнего облика в рамках имиджологии и психологии экспрессии, исследование роли Я-физического для развития нормального самосознания и самоотношения в детском и подростковом возрастах в рамках возрастной психологии. Для психологии личности важными являются ценностные основания и личностные особенности, которые обуславливают представления о личности себе и о своем физическом Я. Такого рода работ явно недостаточно.

В исследованиях самосознания и Я-концепции отечественные и зарубежные психологи называют Я-физическое источником (Р. Бернс), базисом (А.А. Налчаджян) развития Я-концепции, одним из факторов (И.И. Чеснокова, В.С. Мерлин), звеньев самосознания (В.С. Мухина). Однако, подчеркивая значимость Я-физического как основы для



развития самосознания и формирования Я-концепции, исследователи недостаточно раскрывают функции Я-физического в самосознании взрослого человека.

Установление содержания Я-физического зрелого человека позволит расширить наши представления о Я-физическом. Наша научная работа направлена на исследование содержания физического Я профессиональных спортсменов. Выбор такой целевой группы в качестве объекта исследования обусловлен рядом причин: во-первых, в выборку вошли взрослые мужчины, достигшие определенного уровня профессионального мастерства во владении своим телом; во-вторых, в силу спортивной деятельности их физическое Я оказывается актуализированным; в-третьих, различная спортивная специализация позволяет исследовать различия в содержании Я-физического взрослого человека.

Предметом исследования является содержание Я-физического спортсменов и не спортсменов в связи с их особенностями саморегуляции и личностными особенностями.

В общем виде Я-физическое мы понимаем как продукт самосознания, одно из измерений Я-концепции человека, отражающее представление личности о своих телесных параметрах, собственной привлекательности. Под содержанием Я-физического понимаются отраженные в представлении человека значимые характеристики, отнесенные им к своему телу. Осознанная саморегуляция определяется как «системно организованный процесс внутренней психической активности человека», направленный на инициирование, построение, поддержание и управление разными видами и формами целенаправленной произвольной активности человека (О.А. Конопкин). Феномен «стиль произвольной саморегуляции» характеризует индивидуальные особенности планирования и программирования целей, способы учета внешних и внутренних условий, оценивания результатов и коррекции собственной активности. В понятие «стиля» включается также степень развитости и осознанности субъектом процессов саморегуляции (В.И. Моросанова).

Цель исследования в установлении и изучении ведущего содержания Я-физического мужчин, различающихся по возрасту, наличию или отсутствию профессионально-спортивной специализации.

Задачи исследования: 1) теоретические: выделить подходы к изучению Я-физического и сходных с ним феноменов; установить содержание Я-физического; описать на базе анализа различных подходов возрастную динамику Я-физического; рассмотреть влияние особенностей саморегуляции личности на содержание Я-физического; 2) методические: разработать методический инструментарий для изучения Я-физического; подобрать методический инструментарий для изучения особенностей саморегуляции, личностных особенностей; 3) эмпирические: осуществить описание содержания Я-физического у спортсменов, определить различия в содержании Я-физического между группами, установить взаимосвязи между содержанием Я-физического и основными регулятивными процессами, напряженностью психологических защит, базовыми стремлениями жизни, показателями осмысленности жизни.



Объект исследования: 120 мужчин, в возрасте от 20 до 30 лет, представившие вербальные версии Я-физического (КМС, МС и МСМК по пауэрлифтингу); КМС по дзюдо; спортсмены I разряда и КМС по футболу и баскетболу; не спортсмены).

Методы исследования: анализ научной литературы по проблеме исследования; психологическое тестирование, анкетирование; методы непараметрической статистики: критерий Фридмана, Вилкоксона, Манна-Уитни; процедура квантирования; коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Методики: методика «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В.А. Лабунской; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой; тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана; опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля»; тест смысложизненных ориентаций, адаптированный Д.А. Леонтьевым; методика «Базовые стремления» О.И. Моткова; методика самоописания; контент-анализ самоописаний; анкета для измерения самооценки Я-физического.

Результаты исследования

1. На основании обзора литературы по изучаемой теме, нами было теоретически и эмпирически установлено и описано содержание Я-физического, в которое включены представления о своем теле, его функционировании и особенностях; представления об индивидуальных границах собственного тела; отношение к собственной внешности; представления об отдельных частях тела, их функционировании; способ самоотношения к собственному телу.
2. Эмпирическими показателями перечисленных компонентов содержания Я-физического выступили: а) для представлений о своем теле, его функционировании и особенностях – предпочтения по преимущественной частоте встречаемости в содержании самоописаний упоминаний целого тела и его функций, их преимущественной вербальной детализированности, а также данные исследования самооценки субъективных показателей здоровья и условий актуализации телесного самосознания; б) для представлений об индивидуальных границах собственного тела – предпочтения по частоте упоминания индивидуальных границ собственного тела в текстах самоописаний, самооценки конкретного расположения и функций индивидуальных границ собственного тела; в) отношение к собственной внешности – данные исследования параметров отношения к внешности; г) представления об отдельных частях тела, их функционировании – предпочтения по преимущественной частоте встречаемости в содержании самоописаний тех или иных частей тела, органов и их функций, их преимущественной вербальной детализированности, а также данные исследования самооценки отдельных частей тела; д) для способа самоотношения к собственному телу – степень выраженности субъектного и объектного способов самоотношения к собственному телу, самооценки факторов изменения самоотношения к собственному телу.



3. Экспериментально установлено, что содержания Я-физического субъектов различаются в зависимости от наличия или отсутствия профессионально-спортивной специализации.
 - 3.1. По результатам контент-анализа самоописаний установлено, что в содержании Я-физического спортсменов и не спортсменов включены не только представления о своем теле, его функционировании и особенностях, но и представления о личностных чертах в сферах жизнедеятельности субъектов.
 - 3.2. Дополнительные данные анкетирования, направленного на измерение самооценок параметров Я-физического позволили выявить следующие особенности в исследуемых группах респондентов.
 - 3.3. В качестве субъективного критерия здоровья у всех респондентов выступает общее телесное самочувствие. В группе не спортсменов также присутствует критерий субъективного ощущения комфортности, «прозрачности» своего тела.
 - 3.4. Различаются условия актуализации телесного самосознания. Для борцов и командных игроков ведущими выступают ситуации освоения новых движений и действий; для пауэрлифтеров – ситуация соматического заболевания; для не спортсменов – ситуация спортивной тренировки.
 - 3.5. Обнаружены различия в представлениях о границах собственного тела. У пауэрлифтеров они размыты и неопределенны. Преобладает представление о пролегании границ тела по внешним объектам, находящимся в тесном и долгом физическом контакте с субъектом (одежда, сумка, спортивный снаряд и т.п.). Основные функции границ тела заключаются в отграничении субъекта от окружающей среды и определении его «местонахождения» внутри тела. У борцов и командных игроков ведущим является представление о том, что границы тела проходят по коже и выполняют функции защиты от внешних воздействий; командные игроки также называют функцию оценки роста, объемов, формы и размера своего тела в сравнении с другими объектами. Не спортсмены воспринимают границы собственного тела проходящими по одежде, которая на них надета, и выполняющими функции самооценки роста, объемов, формы и размера в сравнении с другими объектами.
 - 3.6. Восприятие собственной внешности у респондентов также различно. Борцы демонстрируют целостное восприятие внешности, которое отражено в сознании как общая удовлетворенность своим внешним обликом. Пауэрлифтерам и командным игрокам важно быть удовлетворенными своей внешностью и демонстрировать во внешнем облике гендерные черты, отражающие принадлежность к мужскому полу. Для не спортсменов важно демонстрировать в своем внешнем облике свою принадлежность к неким социальным ролям.



- 3.7. Выявлены различия между группами по уровню субъективной значимости тела, функций тела и отдельных частей тела. Для борцов наиболее существенными в восприятии собственного тела являются функции, как целого тела, так и его частей, среди которых наиболее значимыми являются спина и руки. Пауэрлифтеры и командные игроки наибольшее значение в восприятии собственного тела придают функциям отдельных частей тела, среди которых пауэрлифтеры наиболее существенными называют спину, руки и ноги, а командные игроки – только ноги. В восприятии собственного тела для не спортсменов наиболее существенными являются функции целого тела. Среди наиболее значимых частей тела они называют глаза и голову.
- 3.8. Особенности самоотношения в группах респондентов имеют некоторые отличия. У борцов, пауэрлифтеров и не спортсменов преобладает объектное самоотношение к телу; у командных игроков наблюдается смешанный способ самоотношения к телу. При этом борцы, командные игроки и не спортсмены ориентируются на собственные представления о своем теле; пауэрлифтеры – на требования и особенности своей профессии.
4. Особенности саморегуляции и личностные особенности субъектов, различающихся по наличию или отсутствию профессионально-спортивной специализации, связаны с представленными в самоописаниях компонентами содержания Я-физического.
- 4.1. Ведущие регуляторные процессы спортсменов и не спортсменов различны как по содержанию, так и по выраженности. При выраженности самостоятельности у пауэрлифтеров наблюдается лучшая осознанность побуждений, намерений и стремлений ($r = 0,48$; $p < 0,05$) и меньшая – жизненных обстоятельств и ситуаций ($r = -0,366$; $p < 0,05$). У командных игроков при значимости самостоятельности хуже осознаются жизненные события и обстоятельства ($r = -0,398$; $p < 0,05$), а при значимости программирования – экспрессивные характеристики себя как человека, настроение, эмоции и чувства ($r = -0,369$; $p < 0,05$). Не спортсмены при выраженности гибкости лучше осознают побуждения, намерения и стремления ($r = 0,364$; $p < 0,05$).
- 4.2. Ведущим для спортсменов и не спортсменов является выраженный в разной степени показатель общей волевой саморегуляции. Борцы при значимости волевой саморегуляции обнаруживают меньшую осознанность жизненных обстоятельств и событий ($r = -0,399$; $p < 0,05$); пауэрлифтеры – характеристик себя как личности, собственного Я, противоположного телесной оболочке ($r = -0,393$; $p < 0,05$); командные игроки – представлений о сложении, внешнем виде своего тела ($r = -0,403$; $p < 0,05$); не спортсмены – представлений о своем лице ($r = -0,414$; $p < 0,05$).



- 4.3. Ведущие психологические защиты спортсменов и не спортсменов различны как по содержанию, так и по выраженности. У пауэрлифтеров при выраженности защитного механизма отрицания имеет место лучшая осознанность своих навыков, знаний, умений ($r = 0,398$; $p < 0,05$); жизненных обстоятельств и событий ($r = 0,459$; $p < 0,05$), меньшая осознанность функций своего тела ($r = -0,379$; $p < 0,05$) и социального окружения ($r = -0,378$; $p < 0,05$); при выраженности механизма проекции лучше осознаются особенности их спортивной деятельности ($r = 0,383$; $p < 0,05$). У командных игроков при высокой значимости отрицания лучше осознаются отдельные части тела ($r = 0,455$; $p < 0,05$), но хуже – их функции ($r = -0,415$; $p < 0,05$); при значимости компенсации лучше осознаются отдельные части тела ($r = 0,433$; $p < 0,05$); а при значимости механизма проекции – функции и физические возможности всего тела ($r = 0,396$; $p < 0,05$).
- 4.4. Ведущими для спортсменов и не спортсменов являются выраженные в разной степени показатели осмысленности жизни. В группе борцов при выраженности целей в жизни имеет место меньшая осознанность особенностей спортивной деятельности ($r = -0,400$; $p < 0,05$), жизненных обстоятельств и событий ($r = -0,492$; $p < 0,05$); при выраженности процесса жизни также наблюдается меньшая осознанность жизненных обстоятельств и ситуаций ($r = -0,469$; $p < 0,05$). У пауэрлифтеров при значимости целей в жизни хуже осознаются намерения, побуждения и стремления ($r = -0,424$; $p < 0,05$). Для командных игроков высокая выраженность процесса жизни сопровождается меньшей осознанностью характеристик себя как личности, действующего субъекта, противоположного телесной оболочке ($r = -0,440$; $p < 0,05$).

Теоретическая, методическая и практическая значимость исследования.

1. Развиваемые представления о Я-физическом и его содержании, а также результаты его эмпирического исследования у спортсменов и не спортсменов расширяют научные представления о самосознании в целом и самосознании биологического индивида в частности.
2. Выявленная связь между личностными особенностями и особенностями саморегуляции с одной стороны и компонентами содержания Я-физического с другой стороны дополняют научные представления о внутренних условиях, способствующих формированию индивидуального стиля саморегуляции человека.
3. Результаты проведенного исследования могут быть использованы специалистами в области клинической, социальной психологии, психологии личности, в практике психологического консультирования по вопросам информирования и мотивирования специалистов тех видов деятельности, предметом и средством которых является тело человека и его внешний



облик (профессиональных спортсменов и тренеров, актеров, моделей, телеведущих и др.).

В качестве перспективы нашего исследования предполагается: систематизировать симптомокомплекс выявленных свойств Я-физического спортсменов в сравнении с не спортсменами, разработать практические рекомендации для тренеров и спортсменов с целью повышения осознанности Я-физического и совершенствования механизмов саморегуляции.

Литература

1. Быховская И.М. «Человек телесный» в социокультурном пространстве и времени. – М., 1997. – 212 с.
2. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Психологический журнал. – 1987. – № 3. – С. 18–26.
3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М., 1998. – 380 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
5. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван, 1988. – 263 с.
6. Психология самосознания. Хрестоматия / под ред. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2007. – 672 с.
7. Уляева Л.Г. Я-физическое в структуре самосознания // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – М., 1998. – Т. 3. – С. 130–135.
8. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.



Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электр. виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

В рубрику «Молодые ученые» принимаются статьи аспирантов объемом 4-6 страниц без оплаты.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, телефон, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском (после допуска статьи к печати).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,
Редакция журнала «Российский психологический журнал».
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2011

ТОМ 8 № 2



Сдано в набор 15.02.11. Подписано в печать 21.02.11.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 9,68. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 19/11.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru