


**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 9 № 1

Москва



2012



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. Малюфеев 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.
д.пс.наук, проф. Берберян А.С.
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.
академик 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.
dr. Technische Universität Dortmund Kittler Udo
as. prof. Technische Universität Dortmund
Menjeritskaya Julia

Ответственный секретарь – Тельнова О.В.

Выпускающий редактор – Попова Л.В.

Компьютерная верстка – Чеха А.П.

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

V СЪЕЗД РОССИЙСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

Асмолов А.Г. Кризисы психологии в сетевом столетии (выступление на V съезде РПО)

7

Дикая Л.А., Попова Л.В. День влюбленных в психологию (о работе V съезда РПО)

12

Круглый стол «Человек в обществе рисков»

17

Щукина М.А. Статус категории саморазвития в современной отечественной психологии (по Материалам V съезда Российского психологического общества)

35

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абакумова И.В., Фоменко В.Т. Дидактический стандарт как метатехнология современного образования

44

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Белоконь И.А. Акмеологические особенности смысловой дивергенции как фактора профессионального самоопределения

55

Гуров С.В. Психологические особенности смыслообразования студентов: типы, стили, стратегии

62

Савченко А.Б. Коммуникативные стратегии преподавателей как фактор инициации смыслообразования студентов

67

Чернышева Е.С. Проблемы образования и воспитания в общественно-политическом наследии П.А. Кропоткина

73

Крыжевская Н.Н. Формирование профессионального правового сознания как условие профилактики профессиональной деформации у курсантов вузов системы МВД

77



НАШИ АВТОРЫ



Абакумова Ирина Владимировна

член-корреспондент ГАН РАО, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243-07-11

E-mail: general@psyf.rsu.ru



Савченко Анна Борисовна

преподаватель Южно-Российского института-филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Служебный адрес: ул. Пушкинская, 70,

г. Ростов-на-Дону, 344007

Служебный телефон: +7 (863) 269-62-27

E-mail: anna_bk@mail.ru



Фоменко Владимир Трофимович

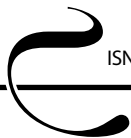
зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии Южного федерального университета, профессор, доктор педагогических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 227,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-57

E-mail: fomvt@sfedu.u



Дикая Людмила Александровна

доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук.

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 236,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-37

E-mail: dikayapsy@aaanet.ru



Попова Лариса Владимировна

преподаватель кафедры социальной психологии факультета психологии Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина,
13, к. 243, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243-15-17

E-mail: chlvsfedu.ru



Жукина Мария Алексеевна

доцент кафедры общей и дифференциальной психологии Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, кандидат психологических наук

Служебный адрес: Васильевский остров, 12 линия,
дом 13 лит. А, г. Санкт-Петербург, 199178

Служебный телефон: +7 (812) 321-96-16

E-mail: corr5@mail.ru



Белоконь Ирина Александровна

преподаватель Института психологии, управления и бизнеса Южного федерального университета
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 218а,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Служебный телефон: +7 (863) 221–10–23
E-mail: ibelokon@mail.ru



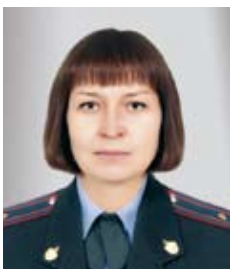
Гуров Сергей Викторович

старший преподаватель кафедры психологии Новороссийского филиала Московского гуманитарно-экономического института
Служебный адрес: ул. Коммунистическая, 36,
г. Новороссийск, 353900
Служебный телефон: +7 (8617) 64–48–13 дополнительно спросить кафедру психологии (мини коммутатор)
E-mail:



Чернышева Елена Станиславовна

преподаватель кафедры «Научно-технический перевод и профессиональная коммуникация» Донского государственного технического университета, заместитель начальника отдела международных образовательных программ
Служебный адрес: пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344000
Служебный телефон: +7 (863) 273–87–44
E-mail: veritas11@mail.ru



Крыжевская Наталья Николаевна

преподаватель кафедры общеправовых дисциплин Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России
Служебный адрес: пр. Кулакова, 43,
г. Ставрополь, 355000
Служебный телефон: +7 (8652) 39–23–46
E-mail: Kryzhevskiy022@rambler.ru



V СЪЕЗД РОССИЙСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

Асмолов А.Г.

Кризисы психологии в сетевом столетии (выступление на V съезде РПО)

Дорогие мои коллеги!

Я смотрю на наш зал и думаю, что такие совпадения судьбы и времени бывают только у нас, у психологов. Говорю это, страдая эгоцентризмом. Только люди, влюбленные в психологию, могли собраться на съезд в День влюбленных (аплодисменты).

В этой ситуации я хотел бы поделиться некоторыми мыслями, назвав свое выступление «Кризисы психологии в сетевом столетии».

Когда мы говорим о нашей с вами науке, каждый раз мы должны четко понимать, что те или иные имена времени, в котором мы живем, так или иначе задают логику и статус психологии в культуре. Как называется наш век? Он называется по-разному. Одни называют его информационной эпохой, другие называют его эпохой коммуникаций, но все чаще и чаще звучат голоса, такие как голоса социологов Баумана или Гиденса, которые называют нашу современность «текущая современность» или называют наш мир «ускользающим миром» и все чаще звучит имя нашего века, которое появилось буквально два года назад – наш век называют «сетевым столетием». Я обращаю внимание на это название. Все эти имена говорят о том, что мир вокруг нас серьезнейшим образом изменился. Но что является движущей причиной многих изменений? Не потому что мы как психологи, мастера профессионального цеха, хотим натянуть все шапки на себя...

Я вспоминаю слова гениального исследователя Владимира Ивановича Вернадского. Он сказал, что наступает особая эра, и эту эру он назвал «психозойской эрой». Мы все с вами живем в эпоху психозоя. Когда Вернадский говорил, что мы живем в эпоху психозоя, он тем самым подчеркивал, что окружающая нас ноосфера, семиосфера так или иначе отражают психологизацию жизни.

В истории науки термин «психологизация» имеет разные оттенки и к нему амбивалентное отношение, но вместе с тем мы должны четко понять, что сегодня происходит психологизация жизни, и в этой ситуации психологизации жизни мы должны увидеть целый ряд вещей, которые являются рисками этой психологизации в нашем обществе, которое также называют «обществом риска». Я хочу представить воображаемую ситуацию, что здесь бы сейчас на сцене появились два человека и они бы постарались продолжить свой спор о следующем: как развивается психология?



В 70-х гг. Алексей Николаевич Леонтьев предложил метафору, что психология должна развиваться в ствол, и это обеспечит единство и монолитность психологической науки.

Другой замечательный исследователь Борис Федорович Ломов говорил о том, что психология должна развиваться в куст, и тогда звучала эта дискуссия.

Глядя на сегодняшний съезд, и глядя на сегодняшнее развитие нашей с вами науки, и на нашу программу съезда, я бы сказал, что оказалась более верной к сегодняшнему дню метафора Ломова. Сегодня съезд «кустовых» психологов. Психология стала развиваться в куст, она стала терять свое дерево.

На самом деле мы должны четко понять, что такое развитие является нормальным, и за полярностями в куст или ствол стоят разные, за этими метафорами, моменты. Это либо интеграция науки, либо ее дифференциация – это одна из линий.

Вторая линия, связанная с метафорой «куста и ствола» – это либо универсализация науки, либо ее узкая специализация.

И, наконец, третья линия, связанная с этим – это попытка создания манистических или плюралистических картин мира.

По сути дела, это нормальные тенденции развития науки XXI в. Если вы посмотрите на то, что происходит сегодня в генетике, на то, что происходит сегодня в физике, вы вспомните ситуацию, которая была при нашем знании истории в начале XX в., когда говорили, что так или иначе обобщающим теориям уже нет места, нет места синтетическим концепциям. Вместе с тем хочу четко подчеркнуть следующее: именно тогда, когда в свое время Пуал Каре сказал, что у физики нет будущего, через некоторое время появилась физика Эйнштейна и физика Ньютона. В связи с этим, являясь историческим оптимистом, я считаю, что при кустовом развитии психологии, последствием которого являются несколько кризисов, о которых я скажу, должно прийти время синтетических подходов в психологии, не противоречащих кустовому подходу. В связи с этим обратите внимание, что сегодня, обсуждая развитие науки, многие говорят: «да, нет синтеза», но одновременно появляются книжки с яркими названиями, как книга Ромаха Ре под названием «Собаки Павлова и кошки Шредингера». Одно это название, сочетающее мир павловских исследований и мир великого физика Шредингера, показывает всю сложность ситуации. И в этой ситуации я с завистью гляжу на работы Выготского и Бюллера 1926–27 гг. В 1926-м г., как вы помните, Лев Семенович Выготский написал работу «Исторический смысл психологического кризиса», а в 1927-м г. вышла книга Бюллера «Кризис психологии». Дорогие коллеги, тогда они говорили о том, что нет одной психологии, страдая без манизма, а есть множество психологий, и нет единой психологии.

И я впервые хочу сказать, что у нас сегодня не кризис психологии, у нас сегодня кризисы разных психологий. И эти кризисы проявляются в следующих моментах. Первое – это кризис научных школ. Этот кризис научных школ, он не только в психологии, он и во многих других науках. Вместе с тем последствием кризиса школ является следующее. Научные школы задавали образцы культуры, научные школы



задавали культурные парадигмы, на которые надо равняться и ориентироваться. Они приносили, как говорил Мандельштам, вкусы и стили мышления. При кризисе научных школ, будь то школа психоанализа, школа культурно-исторической психологии, школа когнитивной психологии, мы сталкиваемся с тем, что если не рефлексируем кризисы этих школ, мы начинаем уходить в практицизм и мелко-темье, и возникает эффект Вавилонской башни. Психологи, собираясь на одном съезде в разных аудиториях, оказываются говорящими на разных языках, часто не слыша и не понимая друг друга. И кризис научных школ – одно из таких явлений. Последствием кризиса научных школ в современной реальности является появление копирующих психологий, «эффект спины», мы всегда находим кого-то, кого называем сверхвеликаном сегодняшнего дня, пытаемся бежать за ним, и когда-то великий Челпанов назвал такую психологию приватдоцентской психологией, психологией копирования образцов. Поймите меня правильно, копирование и репродукция – вещи хорошие, но когда мы копируем, репродуцируем, не оценивая того колоссального явления культурных парадигм, которые дали наши школы, мы оказываемся в буквальном смысле потерянными и не видим будущего, испытывая шок не от будущего, как Элвин Тофлер, а шок от настоящего и превращаясь в приватдоцентскую, копирующую, подражающую психологию. Этот риск есть сегодняшний день, и я хочу, чтобы мы этот риск услышали. Второй риск, когда я говорю, что сегодня не кризис психологии, а кризисы психологий – мы сталкиваемся с тем, что по сути дела сегодня, если психология будет дальше идти и развиваться только в куст, а не в ствол, наступит еще один кризис – кризис профессиональной идентичности психологов, когда психологи в буквальном смысле потеряют свое «Я», утратят свое понимание как представителя психологической науки и утратят навигацию, куда им двигаться в сегодняшней реальности и в сегодняшнем мире. Подобного рода кризис, кризис профессиональной идентичности – серьезнейший риск, с которым мы сталкиваемся и который на сегодняшний день является, увы, нашей серьезной реальностью. Кризис профессиональной идентичности связан с еще одним кризисом, а именно – кризисом профессионального развития психологов. Обращаю на это особое внимание. Мы критикуем даже школу за голый вербализм, за то, что там присутствуют только вербальные способы работы. Вместе с тем в высшем образовании, и в том числе в психологическом образовании, преобладает этот вербализм и мы являемся пленниками вербализма. Происходит парадокс: если сегодня произошла психологизация школьного образования, и с 1-го сентября в школу по новым стандартам, основанным на культурно-деятельностной психологической парадигме, вошли в школу сотни и сотни тысяч первоклассников, где стандарты строятся на системно-деятельностном подходе, в нашей психологии при подготовке психологов мы, хотя и говорим о мастерских, о практиках, но все равно вербальные методы преобладают. И в связи с этим давайте задумаемся о путях и матрицах создания того, что мы действительно, говоря о практических вещах, понимали, насколько должна измениться реальность в этом процессе. Сегодня как никогда, говоря об этих вещах, мы должны четко понять через методологическую оптику,



оптику постнеклассической и неклассической рациональности, что с нами происходит. Я приведу вам лишь три примера, эти примеры следующие. Прав Несбор, когда он говорил: «наблюдатель и наблюдаемые – две неразрывные вещи», и в этом смысле, кого мы постулируем и проецируем как объект своих исследований, такая психология и появляется. Когда мы делаем психологию пациента, появляется клиническая психология и клиническая практика. Это отдельная психология и не случайно мы выделили специальность «Клиническая психология» как отдельную. Когда мы постулируем и проецируем психологию испытуемого, продолжает развиваться независимо ни от чего психология экспериментальной культуры, когнитивная психология, психофизика и другие уникальные важнейшие направления. И, наконец, когда мы проецируем психологию клиента, развиваются психотехнические, инженернопсихологические и эргономические направления психологии. Получилось, что эти реальности психологии связаны с разными субъектами своего анализа: и клиента, и пациента. И психологии, связанные с испытуемыми, остаются сегодня разорванными мирами и за ними стоят свои практики. Они накопили уникальный, блестящий опыт, но это надо рефлексировать и это надо нам с вами отчетливо понимать, когда мы думаем о психологии и будущем ее развития.

Дорогие коллеги! По большому счету, сегодня уже не раз звучала идея междисциплинарности психологической науки и эта идея полидисциплинарности, когда мы находим контакты с культурной антропологией, когда когнитивистика становится реальностью, говорить, что у нас с вами при всех наших кризисах большие перспективы, и, говоря об этих кризисах, я только одного хочу... Дорогие мои коллеги, я хочу того, чтобы у нас, как у общества психологов, возник коллективный, соборный разум, и чтобы возникла коллективная рефлексия, и мы не были бы одиночками или волками, которые не знают, как идти и каждый поет свои песни, как Акела на скале совета, чтобы не превратились в психологию одиночек. И говоря об этом, я хочу сказать, что психология как никогда сегодня отзывается на идеалы времени, и идеалы выступают как прожектора, высвечивающие ряд направлений в психологии. Мы сегодня не случайно начали с проблем безопасности, и, наряду с идеалами справедливости, идеалами равенства в общественном аксиологическом сознании, идеал безопасности стал одним из идеалов общества риска. И уникальные направления, связанные с проблематикой безопасности («Психология безопасности» – подтверждение этому). Наряду с идеалом безопасности у нас возникают новые направления психологии, например, психология (я говорю об этом и внутренне мне как-то радостно) оптимального счастья и возникает позитивная психология. С идеалом свободы всегда была и будет связана психология индивидуальности и личности, развитие психологии индивидуальности и психологии личности – за ними стоит идеал свободы. Связь психологии, ее направлений с разными идеалами – это то, что нам крайне важно понять. И наконец, крайне важно также понять и то, что сегодня в дефиците ценностных ориентаций и ориентиров именно психология, как в свое время говорил великий тектолог Богданов, может взять на себя функцию идеологии нашей науки и общества. Психология задает те или иные



идеологические матрицы: так было, так есть и так будет. И это особенно актуально, когда это происходит в психозойскую эру.

Дорогие коллеги! Когда я говорю, что сегодня играют и спорят парадигмы конструктивизма, парадигмы когнитивизма, культурно-дательностные парадигмы, когда эти направления идут и когда у нас уникальные исследования и уникальные подходы, вместе с тем я еще и еще раз хочу, чтобы мы по закону Клапаредо осознали те трудности, которые перед нами стоят, и вместе с тем сегодня, здесь и теперь, в нашей аудитории говорю, что здесь и теперь выступаю перед вами и говорю это, говоря о кризисах, но говорю это как счастливый человек, ибо счастливый человек – это тот, кто имел учителей, которые изменили его масштаб видения на всю жизнь. И когда я не раз говорю, что вступаю в общение, чтобы не делал и как бы не действовал, со своими учителями и слышу их голоса, мои коллеги-психиатры могут подумать, что у меня особое состояние. Но я действительно слышу голоса моих любимых учителей: Алексея Николаевича Леонтьева, Александра Романовича Лурии, Даниила Борисовича Эльконина, я слышу голоса великих психологов, таких как Ломов, Веккер, Ананьев, которые задали матрицы культуры. И наш съезд должен помнить об этих матрицах и понимать, что психология должна развиваться, как говорил Владимир Александрович Вагнер, основатель биопсихологии, не по прямым, а по смешанным линиям развития. И отсюда будущее идеологии – это будущее нашей именно идеологии между разными школами.

Есть старые добрые строки, что честь безумцу, который навеет человечеству сон золотой. Я не знаю, будем ли мы этими безумцами, но время успокоений прошло и психология как профессиональный цех будет не выживать, а жить, если мы с вами осознаем, помечтаем и реально станем кем бы не были бы: психогенетиками, юридическими психологами, психологами спорта, акмеологами, не побоюсь этого слова. Что бы не происходило, мы станем и всегда останемся теми, какими родили нас наши учителя, мы станем психологами. И поэтому за нами будущее, и поэтому мы должны помнить:

Все так же непроще
Век наш пробует нас,
Можешь выйти на площадь,
Смеешь выйти на площадь,
Можешь выйти на площадь
В тот назначенный час.
Где стоят по квадрату
Растянувшись полки
От Сенода к Сенату
Как четыре строки...

Силы вам в этот День влюбленных и размножаться идеями, школами и другими делами.



Дикая Л.А., Попова Л.В.

День влюбленных в психологию (о работе V съезда РПО)

В статье представлен краткий обзор работы V съезда Российского психологического общества: участники, приветственные обращения, пленарное заседание, работа секций и пресс-конференции.

Ключевые слова: Российское психологическое общество, съезд.

14–18 февраля 2012 г. в Москве состоялся V Съезд Российского психологического общества (РПО). В работе съезда приняли участие 1100 психологов из 57 регионов России – от Калининграда до Хабаровска. Съезд РПО обычно проводится раз в 4 года. V съезд принял свою эстафету от IV съезда, который был организован факультетом психологии ЮФУ и работал в Ростове-на-Дону в сентябре 2007 г.

Неумолимое ускорение темпа жизни, стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий, рост неопределенности, усиление миграционных потоков и смешение мира в культурном, этническом и социальном плане, увеличение числа промышленных катастроф, терроризм и чрезвычайные ситуации ставят перед психологами новые научные и практические задачи, определяемые современным этапом развития общества. Этими обстоятельствами и продиктованы ключевые направления работы съезда.

«За прошедшие десятилетия РПО внесло поистине неоценимый вклад в развитие отечественной научной мысли, популяризацию знаний, подготовку высококвалифицированных специалистов...», – подчеркнуто в приветствии V съезду Российского психологического общества Председателя Правительства Российской Федерации В.В. Путина.

В адрес участников V съезда РПО поступили поздравления и приветствия заместителя Министра связи и массовых коммуникаций РФ А.А. Жарова, Председателя Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации С.Е. Нарышкина, министра образования и науки А.А. Фурсенко, Президента Российской Академии наук Ю.С. Осипова, Президента Общероссийской общественной организации «Лига здоровья нации», директора НЦ ССХ им. А.Н. Бакулева, академика РАН и РАМН Л.А. Бокерии, а также ряда политических и общественных деятелей, как российских (Председателя Московской городской Думы В.М. Платонова; Вице-президента Российского психологического общества, Вице-президента Российской академии наук академика Российской академии образования Д.И. Фельдштейна; Вице-президента Российской академии наук академика Российской академии наук А.Д. Некипелова; Евгения, архиепископа Верейского, Председателя Учебного комитета Русской Православной Церкви, ректора Московской духовной академии и семинарии; Президента Казахской ассоциации психологов С.М. Джакупова; академика Российской академии образования А.А. Бодалева), так и международных (профессора Университета Токио Хатояма Киитиро; профессора Роберта Ро (Robert A. Roe), Президента Европейской федерации психологических ассоциаций; Джона



Берри, Члена президиума Канадской психологической ассоциации; профессора Ив Кло, декана факультета психологии труда Национальной консерватории искусств и ремесел (Париж); Жан-Поля Брока, декана факультета психологии и педагогики Женевского университета; профессора Шерон Хорн и профессора Шерон Ламб, декана факультета консультативной и школьной психологии Массачусетского университета (Бостон) и мн. др.).

На открытии съезда РПО министр Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий С.К. Шойгу отметил значимость работы психологов не только в экстремальных, чрезвычайных ситуациях, но и в обыденной повседневной жизни людей.

Председатель Организационного комитета съезда, Президент РПО, декан факультета психологии МГУ, член-корреспондент РАО Зинченко Ю.П. в своем отчетном докладе отметил достижения профессионального психологического сообщества, обозначил существующие проблемы, наметил перспективные задачи и основные условия успешной деятельности РПО в современном быстро меняющемся мире в эпоху кризисов. «Мы должны приложить максимум усилий для формирования квалифицированного запроса у государства на эффективное использование психологических знаний и технологий. Нам предстоит большая работа по включению психологии в социальные практики для становления гражданского общества», – особо подчеркнул Ю.П. Зинченко [1].

Достойный вклад в работу съезда внесли психологи Юга России – представители Южного федерального, Кубанского государственного, Ставропольского государственного университетов и других учреждений. Это представители оргкомитета съезда, руководители направлений, симпозиумов, круглых столов. Так, Ростовское региональное отделение РПО на съезде представили 30 его участников – сотрудников факультета психологии Южного федерального университета. Возглавил делегацию председатель Ростовского отделения РПО, вице-президент РПО, декан факультета психологии Южного федерального университета, профессор, академик РАО П.Н. Ермаков. Как Вице-президент РПО он выступил председателем организационного заседания съезда. Особый интерес участников вызвал доклад профессора факультета психологии ЮФУ В.А. Шкуратова «Существует ли ещё историческая психология?», сделанный им на заседании Московского общепсихологического семинара. В.А. Шкуратов – признанный лидер исторической психологии, которая определяется им как «изучение психологического склада отдельных исторических эпох, а также изменений психики и личности человека в истории».

Научная программа съезда имела широкомасштабный характер и включала в себя симпозиумы, круглые столы, мастер-классы, объединенные в 40 направлений, среди которых «Психология личности и индивидуальности», «Психология интеллекта, творчества и одаренности», «Психология здоровья и клиническая психология», «Психология образования. Новые стандарты психологического образования», «Социальная психология», «Этническая и культурная психология». О многочисленных научных открытиях, получивших широкое



практическое применение, сделаны доклады на заседаниях таких направлений съезда, как «Юридическая психология и психология правоохранительной деятельности», «Психофизиология», «Психология общения», «Организационная психология», «Психогенетика», «Психология современной семьи». Большой интерес у участников съезда вызвали доклады, прозвучавшие на относительно недавно сформировавшихся направлениях научного форума: «Психология современного мегаполиса», «Военная психология. Экстремальная психология», «Экономическая психология. Психология предпринимательства. Психология рекламы», «Психология и религия», «Методология междисциплинарного познания в сетевом столетии».

Научные материалы съезда опубликованы в трех объемных томах.

Делегаты съезда избрали руководящие органы Российского психологического общества. Президентом РПО снова избран Ю.П. Зинченко; первым вице-президентом – Л.А. Цветкова; вице-президентами – А.Г. Асмолов, П.Н. Ермаков, А.Л. Журавлев, В.В. Рубцов, Н.И. Леонов, Н.Н. Нечаев, Ю.С. Шойгу.

В день открытия съезда в клубе Главного здания МГУ на Воробьевых горах начала работать выставка профессиональных достижений «Психологи – России», на которой были представлены новые научные и научно-практические психологические журналы, изданные монографии, электронные учебники, психодиагностические и психокоррекционные технологии и другие передовые достижения ведущих психологических центров России.

15 февраля в пресс-центре РИА «Новости» состоялась пресс-конференция «Человек в обществе риска: альтернативы и сценарии развития» в связи с проведением в Москве V Съезда Российского психологического общества. Как решаются задачи современной научной и практической психологией? Не приводит ли необходимость мгновенно реагировать на запросы общества к потере гуманистической составляющей современной психологии? Кто сегодня изучает душу, и востребована ли она в современной науке? Требуется ли экстремальное время экстремального человека? Должна ли брать на себя психология, не только исследовательские, но и политические задачи? Как трансформируются человек, культура и религия в пространстве риска? Каковы психологические особенности цифрового поколения России? Какова роль психолога в развитии Новой школы и современных стандартов образования? Может ли толерантность быть инструментом противодействия ксенофобии? На эти и другие вопросы отвечали ведущие психологи России, возглавляющие Российское психологическое общество: академик РАО, вице-президент РПО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ Асмолов А.Г., академик РАО, декан факультета психологии Томского государственного университета Галажинский Э.В., академик РАО, вице-президент РПО, декан факультета психологии Южно-Федерального университета Ермаков П.Н., член-корреспондент РАО, президент РПО, декан факультета психологии МГУ Зинченко Ю.П., академик РАО, ректор МГППУ, директор Психологического института РАО Рубцов В.В., доктор психологических



наук, первый вице-президент РАО, проректор СПбГУ Цветкова Л.А., кандидат психологических наук, директор Центра экстренной психологической помощи МЧС России Шойгу Ю.С.

Впечатлениями после съезда поделились ведущие психологи страны [2].

Президент Российского психологического общества, декан факультета психологии МГУ Юрий Зинченко:

– Одно из главных событий съезда – разработка и принятие новой редакции Этического кодекса и клятвы психолога. В этой клятве есть такая строчка: «Быть всегда готовым оказать психологическую помощь». Это близко к клятве Гиппократова.

Клятва психолога, как и клятва врачей, будет приближать к той степени этичности, которая принята в профессиональном сообществе. Мы также закрепили своего рода общественный договор между психологом и его подопечным – составили единый реестр практикующих психологов. Человек, которому нужна помощь специалиста, теперь будет надежно защищен от недоучек и всякого рода знахарей, которые пишут в объявлениях: «Опытный психолог приворожит...». Привораживающие должны существовать отдельно от нас, реестр – ответственность корпорации за профессионализм и квалификацию тех психологов, которые в него входят...

Вице-президент Российского психологического общества, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ Александр Асмолов:

– В предвыборное время мы с особой отчетливостью видим огромное количество разного рода манипуляций. Жириновский и другие «патриоты России» продолжают раскладывать свой ксенофобский пасьянс, но когда к инстинктам, а не к разуму обращаются они – это как-то не вызывает вопросов. Когда же этнофобическую карту разыгрывают политики либерального круга – это в высшей степени огорчительно. Остается только надеяться, что они не ведают, что творят. В такой ситуации одним из главных событий съезда для меня стала презентация книги «Толерантность как фактор противодействия ксенофобии: управление рисками ксенофобии в обществе риска». В этой книге впервые изложен и представлен системный историко-эволюционный взгляд на толерантность как норму поддержки разнообразия. Чем больше вариативности – тем более устойчивой становится система в ситуациях разных кризисов и рисков. А один из смыслов толерантности – это именно устойчивость в ситуации неопределенности или давления. Это право иного человека быть иным. Мы знаем, что человекофобия начинается с фразы «Незаменимых нет». Мы живем в сетевом столетии в обществе риска. На повестке дня единственно возможная для страны идеология – толерантность...

Директор Института социологии образования РАО, академик, доктор психологических наук Владимир Собкин:

– Меня порадовало довольно большое число докладов, сделанных молодыми нашими коллегами. Выступление на профессиональном съезде – это всегда боевое крещение. И еще я бы отметил колоссальный интерес к съезду со стороны наших региональных коллег: люди не получают никаких денег за подготовку тезисов,



у многих – катастрофическая нехватка времени, тем не менее вс делалось с огромным вдохновением.

Заместитель декана психологического факультета МГУ Ольга Карабанова:

– Я на съезде представляла направление психологии семьи. Было два круглых стола: первый – по проблеме профессиональной деятельности и образования семейного психолога, второй – непосредственно по сути темы «Дети и семья риска». Известно, что сегодня семья переживает кризис в связи с изменением места женщины, появился термин «двухкарьерная семья», когда оба родителя во главу угла ставят ценности самореализации, а дети оказываются на заднем плане... Но в отличие от многих социологов, которые здесь видят крушение института семьи как такового, я полагаю, что здесь есть некое закономерное изменение. Его не может не быть, жизнь меняется. Но есть целый ряд проблем – это, прежде всего, детско-родительские отношения.

И, несмотря на научные споры и дискуссии, необходимые для развития любой науки, работа V съезда, открытие которого совпало с Днем влюбленных, проходила в теплой и доброжелательной атмосфере влюбленных в психологию профессионалов.

Литература

1. Выступление на открытии съезда президента РПО, член-корреспондента РАО Зинченко Юрия Петровича. – URL: <http://рпо.пф/video/>
2. Мурсалиева Г. В медийном мире бессмертной кажется не душа, а тело (что говорили на V съезде Российского психологического общества) // Новая газета. – 29.02.2012. – URL: <http://www.novayagazeta.ru/society/51348.html>



Круглый стол «Человек в обществе рисков»

А.Г. Асмолов

Сегодня у нас круглый стол «Человек в обществе рисков». Этот круглый стол связан с тем, что вчера, 14 февраля, в День влюблённых стартовал V психологический съезд. На нем собрались психологи со всех регионов страны: от Камчатки и до Европейских границ России. Более 2000 психологов в главном здании МГУ обсуждают перспективы психологической науки и психологической практики. Подобного рода обсуждение всегда связано с вопросом своеобразного отношения и сложного отношения к таким вопросам как психология и практика психологическая в нашем обществе. Что такое психология сегодня? Может ли психология как наука конструировать реальность? Почему многие политики обращаются с вопросами к психологу? Несколько лет назад один из политиков, который претендовал на пост президента России, обратился ко мне с вопросом, который до сих пор стоит у меня в сознании. Он сказал: «Скажите, пожалуйста, не можете ли Вы мне сделать харизму под лидера?». Я обращаю внимание именно на этот вопрос, хотя говорилось не только об этом. Я говорю о том, что к психологам наша культура, наше общество предъявляет самые разные ожидания. И психология сегодня везде. Психология, в буквальном смысле, начинается с того, как человек появляется в мире – психология дошкольного возраста. Сегодня уникальное направление, когда в культуре начинает преобладать один из важнейших идеалов – идеал безопасности. Психология безопасности как одна из серьёзнейших направлений, наряду с этим психология развития, психология толерантности, психология поведения человека в ситуации риска – все эти направления сегодня как никогда становятся важными. Еще одно из этих направлений называется лаконично и ёмко: психология Интернета. Что за ней стоит? За ней стоит то, что реальности во круг и миры размножились. Мы стали, в буквальном смысле, реальностью видеть несколько миров и это порой и не снилось многим фантастам. Иными словами:

- 1) сегодня изменился статус психологии в обществе, психология стала дугой, она стала востребованной, а иногда и избыточно востребованной;
- 2) сегодня психология стала массовой профессией.

И в буквальном смысле слова перед нами выигрыши этой ситуации и риски этой ситуации. От того, что мы стали массовой, не утратим ли мы главное? То, без чего психолога нет, к какой бы школе он не принадлежал: школе психоанализа – школе великого Фрейда, школе Л.С. Выготского, школе замечательных психологов Петербурга Б.Г. Ананьева и т. д. Какой бы школе психолог не принадлежал, какого бы направления не придерживался, главное – он должен быть профессионалом. И на слове профессионал я делаю уникальный акцент. Сегодня здесь присутствуют те, кто, в буквальном смысле, определяют дальнейшие пути развития психологии. Я с удовольствием представляю, хотя и у Вас написаны все имена, но иногда, по закону психологии, лучше услышать имя и как его произносишь. Рядом со мной президент Российского общества психологов, декан факультета психологии МГУ член-корреспондент Российской Академии образования Юрий Зинченко. Если простите, я буду представлять в нашем обычном разговорном жанре по именам.



Двигаюсь далее! Рядом со мной первый вице-президент Российского общества, один из руководителей Санкт-Петербургского университета, проректор Санкт-Петербургского университета, известный специалист в области психологии – Лариса Цветкова. И потом, по законам джентельменского жанра, рядом с Юрием Зинченко – Юлия Шойгу, которая ведёт службу психологии безопасности в МЧС, одну из самых сложных и, говоря это со сложным оттенком, увы, невероятно востребованных видов деятельности. Далее Виталий Рубцов – академик Российской академии образования, директор психологического института Российской академии образования, ректор московского психолого-педагогического университета, один из представителей школы Л.С. Выготского. Далее... Эдуард Галажинский – академик Российской академии образования, декан факультета психологии томского университета. А напоминаю всем, что Томск – это город университетов, где каждый четвертый человек – студент, и там Эдуард Галажинский развивает и ведёт направление наших сибирских коллег в области психологии. Но, раз я сказал о Сибири, то я перескакиваю с Сибири на Юг, передо мной наш коллега, декан Южного федерального университета, академик Российской академии образования, мастер в области толерантности, заодно и карате – Павел Ермаков. Итак, я представил всех, дорогие мои коллеги. И хочу дать слово президенту общества психологов Юрию Зинченко.

Ю.П. Зинченко

Спасибо за то, что вы сегодня собрались. Психологи не так часто устраивают информационные форумы. И может быть, с одной стороны, это хорошо – значит все спокойно, с другой – это большой минус для самой корпорации потому, что не всегда есть возможность рассказать о наболевшем, а также поделиться своими соображениями. Вчера начал работу съезд. Действительно, такое количество психологов у нас давно не собиралось вместе, и в таком количестве, как в данном виде. В МГУ было принято очень важное решение и, кроме того, что, как всегда, съезд сопровождается скучными организационными решениями и уточнениями в каких-то документах, были приняты принципиальные решения.

Была принята новая редакция этического кодекса российского психолога – это тот документ, который внутри корпоративно закрепляет систему отношений между психологом и клиентом, который к нему обращается, также это не просто некий документ, определяющий порядок, ответственность и так далее. Это своего рода такой общественный договор между корпорацией психологов, между российским психологическим обществом и нашим социумом. Вопрос идёт о том, что корпорация берет на себя ответственность за тех психологов, которые практикуют и оказывают определенные услуги. Для всех не секрет: сейчас берёшь журнал, открываешь рекламную страничку – приворожу, психоанализ и консультирование в одном флаконе в одном телефоне. Вот этого, наверное, быть не должно.

Мы не против того, чтобы существовали альтернативные или нетрадиционные формы взаимодействия – это должно быть на совести тех, кто этим занимается. Но они, по крайней мере, должны быть отдельно, а мы отдельно. Сейчас четко прослеживается тенденция – нужно отделить, где здесь психология, а где что-то, что только называется психологией, и на этом делаются деньги и т. д.



Поэтому кодекс, с одной стороны, закрепляет эти отношения и степень ответственности, а также систему санкций и мультикорпоративной ответственности психолога. Отсюда вытекает вопрос о необходимости создания национального реестра психологов, который будет вывешен на сайте РПО. Через какое-то время те, кто пройдут сертификацию практической деятельности, будут там обозначены. Сертификация носит добровольный характер, т. е. это не есть опять какой-то орган, в который пришёл, заплатил 1000 рублей или других у.е. и получил свою строчку в национальном регистре. Речь идёт о том, что это добровольная сертификация собственных компетенций по отношению к индивидуальной практической деятельности. Когда спор заходит о какой-то организации: системе здравоохранения, системе социальной защиты, он работает внутри организации, есть система аттестации этих кадров. Когда я работаю индивидуально как психолог, то степень моей ответственности должна быть отражена в нашем сообществе, и непосредственно на сайте он будет включен в этот регистр. Это соответствует общеевропейской тенденции, потому что сейчас в Европе создается единый психологический регистр практикующих психологов. Те требования, которые там есть, мы тоже адаптировали к нашей российской действительности. И те, кто будет соответствовать этим требованиям, эта часть национального регистра – она также будет доступна для всего европейского пространства. Впервые через европейскую ассоциацию психологических ассоциаций мы добились того, что наши текущие психологи при выполнении текущих требований и необходимых условий с их компетенциями в принципе могут осуществлять свою деятельность на территории Совета союза наравне с научными психологами. Мы, наверное, ничуть не хуже готовим психологов, чем Франция, Германия и уж тем более Япония. Поэтому здесь мы приросли к общеевропейскому дому практической психологии.

С другой стороны, большой вопрос со стороны общества и родителей по отношению к факультетам и к вузам, где сейчас пойти учиться на психолога? Сейчас в стране более 400 факультетов и вузов, которые готовят психологов, это, наверно, немало, если не сказать, что слишком много. Поэтому здесь необходим рейтинг факультетов, рейтинг вузов, где родители и абитуриенты могут честно посмотреть, что есть вузы, которые могут обеспечить и реализовать подготовку по программе специалистов. Я знаю, что бакалавров и магистров психологии существует три специальности: 5,5 лет федеральный стандарт подготовка по клинической психологии и в течение 5 лет идет подготовка психологов по другим направлениям. И при этом сохраняется бакалавриат и магистратура. Так вот, рейтинг должен ответить на вопрос: если я хочу получить психологическое образование, то оно, наверно, различается в этих 400 вузах? Это мягкий рейтинг, и не значит, что МГУ – первый, Питер – второй и т.д. Задача не в этом, задача в том, чтобы честно ответить родителям и абитуриентам, где можно получить качественное психологическое образование, какие вузы готовы по подготовке специалистов/магистров, какие по подготовке только бакалавров, а какие для этого не очень бывают и готовы. Потому что дипломатичная часть – написать учебный план в соответствии со стандартом, особого труда не составляет, поэтому здесь мы должны быть честны перед нашим обществом. Ну и отсюда вытекает, собственно, необходимость создания и реализации закона «О психологической помощи в РФ». Похожий



закон у нас есть – «О психиатрической помощи РФ», есть закон «О здравоохранении», который тоже частично затрагивает нашу систему клинических психологов, а закон «О психологической помощи» нам нужен потому, что нужно четко прописать границы ответственности и прав наших практикующих психологов и вообще психологии. Мы прекрасно понимаем, что это достаточно мощный инструмент и возникающие ситуации, когда после приёма психолога, после встречи с психоконсультантом, у клиента случается суицидальная или какая-то другая потребность. Кто в этой ситуации отвечает, прав ли был психолог, все ли было сделано, был ли он психологом-специалистом, и вообще, как рассматривать эту ситуацию? У врачей, которые свою сферу деятельности организуют с участием большого количества пациентов, тоже можно найти какие-то недоработки, но достаточно хорошо прописаны. У психологов это пока остается «белым пятном», поэтому сами психологи выступают с инициативой, чтобы был такой закон, который регулировал эти отношения, как внутри психологической корпорации, так и наши отношения с клиентами. И все эти вопросы обсуждались на съезде, на съезде тоже была принята клятва психологов, теперь по окончании вуза наши студенты, как студенты медицинских вузов, будут давать клятву российского психолога, которая пока выглядит в какой-то такой ритуальной форме. В дальнейшей работе мы тоже будем приближать ее к тем моральным принципам, о которых мы говорим в нашем сообществе. Степень причастности, не только наличие диплома, своего рода такое присоединение к общественному договору и возложение на себя обязанности и ответственности. Было много и других вопросов, но, пожалуй, я передам слово другим нашим коллегам. Спасибо за внимание.

А.Г. Асмолов

Дорогие коллеги, построим наше общение следующим образом. Мои коллеги далее кратко выскажут свои позиции. А потом мы перейдем к тем вопросам, которые возникли, как в вашем сознании, так и в вашем бессознательном.

Л.А. Цветкова

Я продолжу то, что сказал Юрий Петрович. Я хочу сказать то, что важно выстраивать отношения между нашим профессиональным сообществом и ближайшими другими, например, между журналистами, почему бы и нет? Поскольку они доносят до потребителей некоторые возможности и ограничения, связанные с любой профессией, в том числе и с профессией психолога. Психолог не маг и не целитель. Никогда психолог не сможет изменить мир к лучшему за одно посещение за указанную сумму. Поэтому в этом смысле ответственность любой профессии и профессии журналиста составляет в точности передачи фактов и возможно не всегда в их интерпретации. Мы часто встречались с бессознательным искажением информации. Это приводит к неточности восприятия информации и к размыванию границ возможностей и ограничений в деятельности психолога. Профессиональное сообщество само стремиться их поставить, и мне кажется, может быть и сейчас ещё не до конца используются прогностические способности психологии, потому что в любой профессии лечить сложнее, чем предотвратить. Дешевле, во всяком случае, заниматься превенцией, чем лечением. При этом любое превентивное вмешательство должно строиться профессионально. Зачастую, и с чем мы сталкиваемся особенно



в начале перестройки, берут западную программу и прививают её у нас – результата никакого. Почему? Потому что любому вмешательству должно предшествовать научное исследование. Научное профессиональное сообщество стоит на позиции исключительно научного обращения ко всему. Практике должна предшествовать научно обоснованная исследовательская программа. Ведь уже начали говорить о том, какие риски могут быть у клиентов. Например, в рамках исследовательских проектов во всех крупных ведущих университетах существуют этические комитеты, которые рассматривают и план исследований, и информирование согласия, которые квалифицированный психолог и исследователь должен подписать с участниками исследований. Здесь как раз и оговариваются риски, и квалифицированный и ответственный психолог всегда может оказывать сопровождение, особенно когда речь идёт об исследовании сложных групп населения и групп риска, где и так повышен риск. Потому что, когда, например, проводят исследования на детях, не оказывая поддержки и сопровождения ни детей, ни родителей, мы сталкиваемся с другими рисками; когда журналисты, информируя о чем-то, говорят о жертвах, делая акцент на этом, может быть неосознанно, не понимая, что за этим стоит. В этой связи как раз те профессии, в которых есть повышенная ответственность перед обществом и человеком, говоря об этическом кодексе и об этических комитетах, которые предшествуют и в которых рассматриваются все проекты, направленные на изучение людей и даже животных с испытаниями, должны это знать полностью.

А.Г. Асмолов

Сегодня оговаривалась задача психолога, связанная с психологией развития, социальной психологией детства, с психологическим обоснованием стандартов школьного образования. Я с удовольствием передаю слово Виталию Рубцову.

В.В. Рубцов

Дорогой Александр Григорьевич, дорогие коллеги, мне кажется, что отличительная черта нынешнего съезда заключается в том, что впервые так системно показана связь психологии с разными отраслями и направлениями из социальной практики. И сейчас мы уже говорим: «Психология и образование». То есть психология и образование означает, что психолог, который действует в системе образования, тоже становится полноценным участником команды, который работает с нашими детьми и с нашим детством. И в чем сейчас особенность этой работы, в частности работы психологов нашего психологического института, университета, МГУ? Первая особенность связана с тем, что дети у нас очень изменились. У них изменилось то, что называется высшими психологическими функциями. Дети по-другому мыслят, у детей другие формы воли, внимания, памяти, и это все должно учитываться в образовательном процессе. Как это происходит и что там делает психолог? Для нас очень важным и знаковым событием явилось утверждение разработки и создания стандарта общего образования, начального образования, например. Это сейчас наиболее проработанный материал. В чем особенность этого стандарта? Во-первых, он сделан не просто с участием психологов, а на базе современной научной психологической теории, это деятельностный подход и культурно-историческая школа. Что это означает? Это означает, что ведущей формой работы с детьми становится деятельность ребенка со взрослым, учителя



с детьми и детей между собой. У детей происходит как бы фокусная переорганизация компетенций. Наряду с тем, что они должны хорошо знать свой предмет, у них должны быть так называемые метапредметные компетенции и личностный образовательный результат. Это из стандарта. А вот что это такое в жизни? Это значит, что в жизни оцениваются уже такие результаты: например, как может сам ребенок отвечать за постановку задач, за умение общаться с другим, понимать друг друга, т. е. целый спектр таких умений и способов, которые не так-то и просто сделать. И поэтому мы сегодня говорим уже не просто о школьном психологе, который оценивает то, что происходит с этим ребенком. Он начинает входить в саму образовательную ситуацию. Он начинает делать то, что прописано и закреплено в самом стандарте: психолого-педагогически сопровождать учебный процесс. Во-первых, он начинает участвовать в этом процессе, во-вторых, сам учитель должен получать другую психологическую подготовку. И этот вопрос очень важен. И дальше происходит вот что. Стандарт закладывает индивидуальный характер работы с детьми, т. е. можно прорабатывать эти траектории. Как делать это будущему учителю? Соответственно должен измениться стандарт подготовки учителя. Без учителя, который становится центральной фигурой образовательного процесса, такой стандарт не вытянем. И вот был построен стандарт по направлению психолого-педагогического образования, который включил такие профили, как психология и педагогика образования, например, одарённых детей, психология и педагогика образования детей с ограниченными возможностями, т. е. сам стандарт предусматривает организацию таких учебных деятельностных ситуаций, которые идут за ребенком. Детоцентричность, которая была заложена в стандарте общего образования, содержательно отразилась и в стандарте психолого-педагогического образования будущих педагогов и будущих психологов, которые придут в образовательный процесс. Я хочу сказать, что это пример того, как разные области социальной практики включают психолога как необходимого участника этих ситуаций. Поменялось время, и поменялся функционал психологической работы. Из наблюдателя и сопровождающего психолог становится активным участником таких ситуаций. Смотрите, как интересно получается. Мы выходим на абсолютно другой уровень. А как эти результаты изучить? Есть очень большое направление в современной науке, например, где результаты деятельности учителя оцениваются по результатам, которые достигают ученики. Это совершенно новая характеристика оценки работы педагога. Сформулирую точку зрения, которую я хочу сказать. Если мы говорим «психология и образование», то говорим о принципиально другой форме работы учителя и психолога. Она возникает из-за того, что меняются требования к самому учебно-воспитательному процессу, процессу обучения. Суть этих требований заключается в том, что ориентация происходит на ребенка, на его возможности и склонности. И тогда форма работы с ним индивидуализируется. И тогда ребенок, включающийся в образовательный процесс, становится главной фигурой самого этого процесса. Это и одаренный ребенок, и ребенок с особыми потребностями, и ребенок с особыми интересами. И педагог, и психолог должны прорабатывать этот процесс. Возникает новый функционал психологической работы, который наряду с общепринятой диагностикой и общепринятой консультацией ставит психолога образования



в середине этой ситуации. Это крайне важный момент, который прямо, как учили наши учителя, вытекает из закономерности психологии развития. И наша замечательная отечественная психология развития, созданная нашими замечательными психодидактами: Элькониним, Давыдовым, Гальпериним, – сейчас заработала, и новая школа её ждет. В этом и есть новизна школы – школа, ориентированная на детство. И тогда психология развития здесь станет занимать, можно сказать, ведущую роль.

А.Г. Асмолов

Ещё раз обращаю внимание на название нашей встречи: «Человек в обществе рисков». Буквально лет 20 назад известный западный социолог выпустил книгу «Общество риска». Этот конструкт относится и к Европе, и к России, и к Штатам. Он относится к современной цивилизации, увы, в целом. В нашей исторической памяти сохранился Беслан. И в то время возникла записка, направленная президенту России Путину, где предлагалось создать особое направление – психологию катастроф. Сегодня эти мысли звучат с не меньшей, если не большей силой. И сегодня психолог, который является психологом чрезвычайной ситуации, стараясь помочь, берет на себя грузы человеческого горя. Я прошу директора центра экстренной психологической помощи МЧС поделиться своими позициями.

Ю.С. Шойгу

Добрый день, уважаемые коллеги! Я являюсь руководителем психологической службы МЧС РФ. Службе нашей 13 лет и за это время была создана эффективная система, эффективная прикладная область, которая позволяет в максимально короткие сроки помочь тем людям, которые пострадали от катастроф. Тематика нашей сегодняшней встречи посвящена V съезду Российского психологического общества, ну а в российском обществе я представляю блок психологических служб силовых ведомств. Поэтому позволю сказать несколько слов о тех конкретных результатах, которые, как мне кажется, были важными в рамках нашей вчерашней работы, в рамках вчерашней работы съезда. Первое и самое главное, мне кажется, что профессиональное психологическое сообщество стало занимать активную позицию, прежде всего, в вопросах качества подготовки тех практических специалистов, которые работают в силовых ведомствах, в школах и других учреждениях. Мне кажется этот вопрос крайне важен и очень отрадно, что наше профессиональное сообщество занимает активную позицию в решении этих вопросов для того, чтобы, с одной стороны, обеспечить качество специалистов, а на настоящий момент единственным гарантом качества является некая личная профессиональная ответственность и порядочность специалистов, а с другой – создать ему условия для свободного ориентирования в разнообразии методических материалов, диагностического и коррекционного инструментария. Это является крайне большой проблемой. В настоящий момент очень много и диагностических и коррекционных методик. Они в большом ассортименте представлены на современном рынке, однако у конкретного практического специалиста, который работает с конкретными людьми, нет ни одного критерия для того, чтобы оценить насколько хороша и научно обоснована эта методика и можем ли мы её применить. Вчера эти вопросы достаточно серьезно обсуждались в рамках работы съезда. Поэтому, мне кажется, они актуальны и являются отражением достаточно новой,



практической, активной позиции профессионального сообщества. С этим связаны вопросы и сертификации специалистов, и создания реестров, и многое из того, о чём говорили мои коллеги, позволю себе не повторяться. Ещё один конкретный результат, который мне кажется крайне важным, – результат, связанный с тем, что психологи силовых структур теперь войдут в Российское психологическое общество в качестве коллективного члена. Таких психологов силовых ведомств в настоящий момент довольно много. Их число составляет более 10 000, если считать по всем ведомствам страны. Это достаточно большое профессиональное сообщество, которое имеет свои специфические условия деятельности, характеристики этой профессиональной деятельности. В заключение хотелось бы выразить благодарность своим коллегам за вчерашний день работы. Спасибо вам за это, я получила искреннее удовольствие.

А.Г. Асмолов

Наряду с психологией безопасности сегодня всё более ярко звучит психология инноваций. По большому счёту, когда мы с вами живём не только в «обществе рисков», но и в «обществе знаний», в креативном обществе, или мечтаем, что бы оно появилось, стоят ключевые вопросы: как мотивировать к инновациям, как сделать так, чтобы наша страна не была слепым придатком? Передаю слово автору книги «О мотивации инновационного поведения» Эдуарду Галажинскому.

Э.В. Галажинский

Спасибо, Александр Григорьевич! Добрый день, уважаемые коллеги! Я бы тоже хотел зафиксировать, что на самом деле сегодня меняется статус психологии в обществе и в науках о человеке. Мы все явно переживаем смену технологических укладов. Мы сегодня говорим о постиндустриальном обществе, об экономике знаний, информационном обществе. Но смысл один – меняется движущая сила базовой экономики. И этой движущей силой становится человек с его способностью к творчеству, способностью выходить за пределы, способностью производить нововведения. И, по сути, сегодня производство нововведений – это базовая характеристика успешного уклада. Так, встает вопрос, если человек – движущая сила любой экономики (не случайно сегодня все государства вступили в гонку за построение новых образовательных систем: и Китай, и Индия, и Штаты), какого качества должен быть этот капитал. Могут ли умные стать богатыми? Да, это проблема нашей экономики. Я хотел бы зафиксировать этот важный тезис. Сегодня особенности мышления и мотивации геоэкономические. Потенциал определяет богатство нации. И исследования показывают, и здесь роль психологии чрезвычайно важна и недооценена, что росту патентной активности, росту энергопотребления однозначно предшествует повышение мотивации достижений. В психологии есть такой термин – мотивация достижений, т. е. либо ребёнок стремится чего-то достичь, либо он стремится избежать неудачи, не идёт к новому, стремится занять охранительную позицию. И однозначно эта связь показывает, что если в сказках, например в какой-то культуре, этот мотив достижений наращивается, то в течение 20 лет наблюдается колоссальный приток патентов, инновационной активности, повышение коэффициента интеллекта в среднем на 10 баллов, чуть ли не удвоение ВВП. В этом смысле, на что я хотел обратить внимание, до сих пор осознанное формирование таких инновационных стратегий не являлось



предметом ни образования, ни психологии. Такие люди, условно назовём их Биллы Гейтсы, вызревали в культуре, проходя все испытания, ломались. Все успешные люди очень похожи, похожи своими психологическими ресурсами, они верят в свои силы, верят в мотивацию достижения, они высоко, толерантно относятся к неопределённости. Их не страшит неопределённость, они воспринимают её как вызов и делают шаг. Эти вещи формируются при жизни, это когнитивные ресурсы, эти вещи мы должны формировать в системе образования сегодня. Мы занимаемся этим и это стоит за понятием инновационная личность. И мы глубоко убеждены, что в старых образовательных средах нельзя сформировать таких людей, нужно проектировать совершенно новую образовательную систему. Это один важный тезис. И сегодня мы говорим о разработке высоких гуманитарных технологий, как некоторой альтернативы технократии. Понятно, технологическое отставание в России нужно преодолевать. Но разрабатывать технологии сообразные с природой становления человеческого в человеке – это и есть перспектива завтрашнего дня и главнейшая задача. Потому что ни одна, а точнее очень многие инициативы споткнулись о ментальные барьеры и неготовность людей измениться. И второй важный тезис, который мы тоже недооцениваем. Сегодня формируется целая смежная область. Это так называемые когнитивные науки, когнитивная психология. Это, по сути, междисциплинарная область знаний, где идёт работа, в некотором смысле, даже над изменением самой природы человека. Да, появляются биопротезы управляемые напрямую из мозга, ведутся исследования генетических и средовых факторов способностей в обучении, т.е. в ближайшее время мы получим уникальные технологии, способствующие механизированному обучению, и в этом смысле сегодня психология также играет активную роль, и исследования в этой области обнадеживают. Спасибо.

А.Г. Асмолов

Спасибо Эдуарду! Несколько лет назад восприятие удивила одна небольшая программа, программа обучения, точнее психологического тренинга, которая называлась «Тренинг толерантности для отрядов ОМОНа». Обращаю ваше внимание на название этой программы. Наряду с психологией детства, психологией безопасности, психологией инноваций, сегодня о себе ярко заявляет особое направление – психология толерантности, психология, занимающаяся рисками ксенофобского поведения, ксенофобиями, которые могут разорвать нашу страну. Это направление достаточно серьезно сегодня представлено во многих психологических исследованиях. Одним из лидеров этого направления является Павел Ермаков. Пожалуйста.

П.Н. Ермаков

Спасибо, Александр Григорьевич! Добрый день коллеги! Я хотел бы начать с того, каков классический образ психолога в обществе? Наверное, тот, который сформирован по западным фильмам. В основном это человек, сидящий в кресле, рядом кушетка, на которой лежит, закинув руки за голову, кто-то и рассуждает о своей жизни, а психолог спрашивает о тех проблемах, которые есть у этого человека. Это такое расхожее мнение. Кто психолог? Кто?! Он идеолог, который навязывает свой образ мышления или образ мышления общества или какой-то определенной группы общества, или он помогает человеку понять, понять свою идентичность, понять



свои личностные особенности, понять, что он есть в этом мире и что он есть в этом обществе? То, что стараемся делать мы сейчас и те ведущие факультеты психологии по подготовке психологов – ориентироваться по новым стандартам на эту вторую модель. Это человек, который помогает другому осознать себя и осознать, что есть этот человек. Для нас, для поликультурного, поликонфессионального, полиэтнического государства очень важно то, о чем сказал Александр Григорьевич, – понятие того, как нам жить в российском многополярном обществе, как мы соотносимся друг к другу, как мы уважаем обычаи, традиции и нравы других, как мы относимся к верованиям других людей, и как эти другие люди относятся к нашим традициям. Я смотрю сейчас на бегущую строку, где в прошлом году по данным главы ФСБ было уничтожено около 50 глав бандформирований. Так вот, я вам скажу, что это верхушка айсберга, а сам айсберг остаётся. Порядка 300 человек, молодых людей ежегодно рекрутируются в бандформирования юга России. Не все из них доходят до автомата. Но большая часть, поверьте мне, я говорю это со знанием дела, действительно, доходит до оружия. И это уже страшно. Почему, почему молодёжь, в том числе и студенческая молодёжь? Помните взрыв возле гостиницы «Националь» двух чеченских девушек? Вы извините, обе окончили педагогические университеты. Обе с высшим образованием. Одна работала учительницей. Почему? Что способствует? Разные причины. Не надо выдавать какие-то свои личностные проблемы за то, что это служит главным толчком. Поэтому должно быть воспитание, развитие толерантных отношений. Толерантных – не значит всепрощающих и всепонимающих, когда вас бьют по одной щеке, подставляйте другую. Ничего подобного. Толерантность означает лишь всё то, что должно быть в нормальном человеческом обществе. Это уважение прав и свобод другого человека. Уважение прав и свобод другой этнической принадлежности, другой конфессиональной принадлежности. Конечно, трудностей достаточно много, и никуда мы не денемся. Иногда и вы влияете, о чем мы уже говорили здесь. Влияете больше на сознание, подсознание и идеологию людей, чем профессионалы, чем психологи. Но, тем не менее, этот аспект противодействия идеологии экстремизма, противодействия идеологии терроризма – это одна из важнейших задач современной психологической науки и практики. Это то, что сегодня является востребованным, где бы психолог ни работал. Юлия Сергеевна говорила о психологах МЧС, которые делают очень большую работу, огромную работу. Они первые на рубеже человеческого горя. Первые, но это скорая помощь. А что потом с этими людьми? Кто ими занимается? Как они дальше преодолевают всё то, что случилось в какой-то определённый, конкретный момент? Это остаётся за кадром. А это практические психологи, люди, которые и должны были бы вести, вообще-то говоря, по жизни многих из нас. Спасибо.

А.Г. Асмолов

Дорогие коллеги, мы обозначили здесь некоторые направления в палитре современных психологических вопросов, связанных с новыми практиками в психологии, новыми психотехнологиями. И мы могли бы говорить до бесконечности, но психологи не хотят быть похожими на зануд. Как вы помните зануда – это человек, который, когда у него спрашивают: «Как дела?», действительно начинает



рассказывать, как у него дела. Вот в этих ситуациях мы ждём от вас вопросов. Пожалуйста, представляйтесь если не трудно.

И. Смирнова, журнал «Кадровый менеджмент»

Александр Григорьевич, у меня первый вопрос к Вам по поводу психологии личности. Общество стремится к инновациям. Много новых технологий стало доступно. Как это влияет на личность? Мы знаем, что сейчас работают над созданием искусственного интеллекта. А также Интернет. Перед людьми открываются все возможные перспективы, но психология личности – это самый неустойчивый инструмент, им очень легко манипулировать. И сейчас мы видим, что блоги, многие сайты проводят исследования и говорят, что самая перспективная и высокооплачиваемая работа в ближайшее время – это будет профессия блогера, а он, собственно, ничего не производит, ничего такого ценного для общества не может предложить. Но он становится трибуном. И как психология может здесь помочь расставить все точки над «i», какую пользу обществу может принести в этом вопросе? Спасибо.

А.Г. Асмолов

Вы задали вопрос, прямо относящийся к фокусу нашего сегодняшнего общения: «Личность в обществе риска». Ситуация заключается в том, как сказал один из моих коллег, что «диагноз» человека XXI в. звучит несколько парадоксально: «Психологически здоров и личностно болен». Обратите внимание на эти слова. С памятью – нормально, с мышлением – превосходно. Но с личностью происходит дезориентация. С личностью происходит потеря себя. И как сказал великий психолог Виктор Франкл: «Человек находится постоянно в поисках смысла». В этой ситуации нарастание виртуальной реальности, непобедимой виртуальной реальности, ставит огромные вопросы и вызовы. Появилось понятие виртуальной идентичности. Появились понятия множественных виртуальных идентичностей. Здесь забывают, что в виртуальном мире выступает и нарастает потеря ответственности. Вот это очень серьёзно. И когда ребёнка, которому 5–6 лет, спрашиваешь, как он решит задачу, он отвечает: «Это смотря какое у меня будет оружие, и сколько у меня будет жизней». Я цитирую буквально ответ по поводу решения задачи. В связи с этим и в области менеджмента и во многих других областях мы думаем о том, что очень чётко должна работать антиманипуляционная программа, чтобы нами нельзя было манипулировать, чтобы мы не были марионетками. Кредо, разрабатываемое нами в психологии личности, передаётся словами: индивидуумами рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают. Если человек превратится в человека, живущего по формуле «Что изволите?», если он будет конформистом, автоматическим конформистом, говоря языком Фромма, то будет очень тяжёлая ситуация. Мы потеряем то креативное, гражданское общество, к которому стремимся. В связи с этим разрабатывается целый ряд уникальных программ, связанных с психологией личности. Перебрасывая мозг к тому, что говорил Павел Ермаков, мы разрабатываем на факультете психологии программу психологии переговоров. И что, блогеры сегодня стали переговорщиками?! Обратите внимание. Но одновременно хочу обратить внимание на стилистику поведения ряда блогеров. Она



носит характер экспрессивной стилистики. Когда некоторые блогеры выступают на площадях, я смотрю на них, и они двоятся в моём лице, при уважении к ним. И я вспоминаю Кашпировского, который говорит: «Даю установку!». Толпа, которая в Интернете называется «умная толпа», может быть и умная, но её поведение – это поведение с совершенно разными логиками и линиями. И психология готова к этому. Неслучайно, буквально сейчас проходит симпозиум или круглый стол психологии Интернета. Он идёт буквально сейчас на факультете и будет продолжаться в эти дни. Поэтому ещё раз говорю, что психология Интернета – серьёзное направление. А что касается журналистов, то у нас была статья: «Конкуренция между журналистами в блогах, журналистами-блогерами, и профессиональными журналистами». Эта линия у нас тоже была обозначена.

Е. Иваницкая, педагогическая газета «Первое сентября»

У меня вопрос всё-таки к Павлу Николаевичу, а может быть и к Александру Григорьевичу. Я сейчас назову некую группу нашего общества, к которой, между нами говоря, здесь принадлежит большинство из нас. Между тем, эта группа обозначается таким словом, которое даже произносить неприлично, которое находится в загоне. И когда я это слово назову, то все начнут заминаться. Одним словом, я говорю об атеистах. У нас в обществе толерантность, толерантность многоконфессиональная. Но не буду тут вдаваться в подробности. У нас общество не верующее, которое, тем не менее, приплясывает и шаркает, что оно ужасно верующее. Потому что признаваться в атеизме нельзя.

А.Г. Асмолов

Я сейчас передам слово Павлу Николаевичу. Но я вспоминаю ситуацию, когда одному из замечательных лидеров нашей страны, Егору Гайдару, которого, к сожалению, уже с нами нет, задали вопрос: «Скажите, пожалуйста, вы атеист?» И он отреагировал журналистам замечательным ответом, после которого они молчали. «Я – агностик», – ответил он. Я обращаю внимание на эту ситуацию. Есть разное самосознание этих вещей. Я, в частности, отвечаю за программу религии в школе по одной из линий. Вместе с тем, вслед за Вольтером, который ввёл понятие толерантность и который, как вы знаете, не представлял ту или иную конфессию, хочу сказать, что толерантность намного шире, чем та или иная конфессиональность. Это и межэтнические проблемы, и межконфессиональные проблемы. И знаете, есть мужество быть религиозным человеком, но не меньшее мужество – быть атеистом. И в этом смысле я напомним вам ещё один краткий диалог между Александром Менем, увы, ушедшим от нас, и Фазилем Искандером. Когда Мень обсуждал с Искандером проблему: атеист или не атеист, он сказал следующее: «Атеисту намного сложнее, чем мне. У меня есть опора на бога, а атеист должен принимать своё внутреннее решение, делая свой внутренний выбор, надеясь только на одного, надеясь на силу человека и веру в человека». Этот ответ Александра Мень, который как, вы знаете, был одним из ведущих деятелей нашей культуры, для меня является невероятно важным ответом. Поэтому отвечая тем, кто боится назвать себя атеистом, я говорю, что быть личностью, быть индивидуальностью всегда трудно. Атеизм сегодня стал выбором мировоззрения, а не навязанным мировоззрением. И это важное достижение гражданского общества.

**П.Н. Ермаков**

Коллеги, я думаю, что мы не общество атеистов. Мы – общество расслоившихся атеистов. На ком из вас крестики под рубашками, под одеждой? Это к вопросу об атеистах. Вот простой пример. Он мне близок. Я хорошо знаю эти факты. В Ставропольском крае согласно последней переписи 30 % населения исповедуют ислам. Возьмём мусульманские республики. Не беру Чечню, где выстроена самая большая мечеть, наверное, на федеральные деньги. Давайте возьмём Дагестан. В Дагестане порядка 2 тыс. мечетей. Вдумайтесь! Две тысячи мечетей! Из них около половины зарегистрированы, т. е. установлены в законном порядке, через административные органы, те, которые стоят на учёте. Что такое мечеть? Под мечетью школа? Обязательно. Под мечетью воскресная школа? Обязательно. Под мечетью люди, которые отправляются за рубеж учиться в высших учебных заведениях, исламских заведениях. Две тысячи только в Дагестане. Простой пример. Давайте возьмём православие. Посмотрим, что с православием. В Ростовской области – обратные цифры: 70 % населения относят себя к православным, примерно 15 % исповедует иудаизм, но для Ростовской области это нормальные цифры, и небольшая, но достаточно активная прослойка, порядка 10 %, мусульманского населения. Какие же мы атеисты? Кто-нибудь себя обозвал атеистом? Спросите у кого-нибудь из сидящих в зале или напрямую задайте вопрос кому-нибудь из нас.

Е. Иваницкая, педагогическая газета «Первое сентября»

Я – твёрдый, убеждённый, чёткий атеист. С возрастом давление я, естественно, становлюсь всё более жёстким. Кроме того, речь ведь идёт о тех самых опросах, которые проводит то тот, то этот центр. Помимо вопроса «Православные ли мы?» ответственные опросчики через некоторое время задают вопрос «Верите ли вы в бога?» Православные – 70 %, а «Верите ли вы в бога» дальше выясняется, что...

А.Г. Асмолов

Простите, давайте будем переходить к другим вопросам. Я лишь кратко скажу следующее. Последний опрос, раз Вы заговорили об опросах, показал, что когда в России вводится курс «Основы религиозной культуры и светской этики», по всем регионам России родители (более 60 %) выбрали отдельно ислам, православие, иудаизм. То есть большее население родителей выбирает именно эту...

Е. Иваницкая, педагогическая газета «Первое сентября»

Это происходит из-за давления.

А.Г. Асмолов

Так наоборот! Без всякого давления! Коллеги, этот вопрос очень важен для нас. Пожалуйста, ещё вопросы.

И. Передерзева, газета «Рио»

Это прекрасно, что перед отечественными психологами стоят высокие задачи. Я хотела бы вас немного приблизить к земле. Потому что нам до этих высоких задач пока не допрыгнуть. У меня три вопроса. Во-первых, что такое Москва с точки зрения психолога? С точки зрения журналиста и коренного жителя Москвы – это скопление. Скопление не только народа, но и народов. И, соответственно, это проблема толерантности. С одной стороны, скопление народов требует от нас всех



приспосабливаться. Но уж от этого никуда не деться. С другой стороны, иногда сил нет. Вот, существует понятие границ толерантности. До какой степени можно терпеть? Это один вопрос. Во-вторых, модные журналы очень часто говорят: «У вас всё плохо? Купите помаду, и всё станет хорошо». Шоппинг – модное понятие. Вот, сходите – отвлекитесь. Есть ли рецепт, пилюли, которые помогли бы человеку в глубочайшей депрессии отвлечься, переключиться, перестать хотя бы думать о том, что мир рухнул, и ты в этом мире никто. И третий вопрос. Есть профессии, которые вырождаются. Допустим, водитель. Все умеют водить машину. Профессия, конечно, имеет право на существование, но все к ней причастны. Психологи сейчас тоже все. Каждый, к кому не обратиться, каждый даст совет. Где можно прочесть? Куда можно пойти поучиться такой прикладной психологии? Кому можно доверять? Вот три вопроса. Спасибо вам большое.

В.В. Рубцов

Я по первому вопросу хочу сказать, что можно обратиться к нам. У нас в университете есть кафедра этнопсихологии, где было проведено очень серьёзное исследование этнокультуры в Москве. Есть очень интересная «карта напряжённости в Москве». Показано, как это сделано по районам, по регионам, и что делается для того, чтобы снизить какие-то вещи через систему образования. Мы работаем с конкретными образовательными учреждениями. Это очень земные вещи. Мы ведь говорим про земные вещи. И с удовольствием мы Вам ответим на этот вопрос. Это что касается непосредственно Москвы.

П.Н. Ермаков

По этому вопросу я бы тоже хотел добавить несколько слов. Посмотрите, когда немцы несколько десятилетий назад стали приглашать к себе турецкое население, они рассчитывали, что западноевропейская культура всё как бы перемелет и всё будет едино. Что получилось? Получилось жесточайшее расслоение. В Москве, и данные, о которых говорит академик Рубцов, справедливы, всё действительно так. Идёт жесточайшее расслоение. В том числе этническое, конфессиональное. Когда в часы намаза на ул. Горького несколько тысяч человек достают коврики и исполняют то, что они исполняют, это как назвать? Отсюда то, чем мы занимаемся, и то, что надо делать.

А.Г. Асмолов

Недавно вышел огромный двухтомник, который так и называется «Пределы толерантности». Это абсолютно корректное понятие, которое показывает, что классическая толерантность должна быть выбором. И вот они беспределят. Это первое. Я не могу быть толерантным к фашистам, к тем, кто несёт заряд чело-векофобии. Это необходимо понимать. Правительство Москвы чётко выделило принцип, который называется «Принцип взаимной адаптации жителей Москвы и эмигрантов». И здесь принцип взаимной адаптации достаточно сложен. Такие программы, как в Москве, так и в России вырабатываются. Что же касается того, что каждый – психолог, тут не все согласны. Ф.М. Достоевский буквально кричал: «Не называйте меня психологом! Я реалист!» А по поводу практических психологов и где они готовятся, пожалуйста, Юрий Петрович.

**Ю.П. Зинченко**

Что касается практических психологов, мы их подготавливаем в ведущих вузах. Даже если вы не имеете базового психологического образования, после своего первого высшего образования можно поступить на программу дополнительного образования и за 4–5 лет получить образование психолога. С другой стороны, мы против такого подхода, который сейчас тоже возможен. Когда я могу четыре года проучиться на бакалавра в рыбном университете, при всей любви к рыбе, икре и т. д., потом поступить в магистратуру по клинической психологии в какой-нибудь вуз, в МГУ, например. Те, кто здесь сидят, могут сказать, что вряд ли ты поступишь. Но переходишь дорогу, идёшь в коммерческий вуз, сдаёшь документы, оплачиваешь обучение в одной кассе, а в другой кассе уже диплом получаешь. Мы против такой системы психологического образования, наверное, Вы нашу точку зрения разделяете. Поэтому эта двухступенчатость у психологов даже в Европе, равно как и у медиков, выделена в отдельную моноподготовку. То есть в Европе я должен в течение не менее пяти лет получать психологическое образование. Не просто получить степень бакалавра, а уже потом магистра психолога. Это и есть моноподготовка. И здесь мы отстаиваем эту систему. Что касается второго высшего образования, мы понимаем, что есть краткосрочные формы, краткосрочные курсы и т. д. Но это есть некоторая степень подготовленности в каких-то отдельных вопросах по психологии. Потому есть ещё и профессиональная готовность. Профессиональная готовность – это полноценное второе высшее психологическое образование, и оно должно быть не меньше пяти лет. Да, закон может быть так устроен, что оно платное, но, тем не менее, оно не должно быть пустым, ненастоящим, жульническим. Мы говорили о том, к кому обратиться? Необходимо будет досоздать этот национальный регистр или реестр психологов.

И. Передерзева, газета «Руо»

Я ещё чуть-чуть добавлю. Просто мне казалось, что я говорила, что как раз против того, чтобы поддерживать людей, издающих книжки «Сам себе психолог». В вопросе прозвучало: куда пойти, если депрессия? Депрессия – это медицинский диагноз. Его может поставить только врач. Не надо самому себе ставить диагноз и читать эту книжку. Это изначально неправильный подход, то, о чем говорил Юрий Петрович. Это называется «интегрированный магистр». Нельзя получить образование бакалавра в одном вузе и строить себе идеальные и иллюзорные планы, будто можно за два года стать клиническим психологом и вести психотерапевтический приём. Мне казалось, что наш пафос вчерашнего дня и то, что Вы говорили о сертификации, связано как раз именно с этим. Сейчас, к сожалению, государственная политика такова, что она переложила ответственность за качество услуг на профессиональные сообщества. Это относится не только к психологам, но и к ряду других профессиональных сообществ, но и к психологам в том числе. И мы взяли на себя ответственность начать такую работу – создать этот реестр профессиональных психологов. Это важно с двух сторон. С одной стороны, это делается для того, чтобы обезопасить профессиональное сообщество. Мы гарантируем и знаем этих конкретных людей. Но и потребители этих услуг знают, по какому вопросу и к кому обращаться. И вот ещё такая моя рекомендация: всё-таки не ставить самим



себе диагнозы, не читать простых книжек, выйти из этого иллюзорного представления, что психология – очень простая вещь и можно скопировать какие-то методики, чтобы что-то получить. Нет. Этому действительно учатся очень долго. Шесть лет как минимум. Надо это понимать и именно эту идею привносить. Тогда не будет проблем ни у профессионального сообщества, ни у потребителей услуг.

П.Н. Ермаков

Насчёт пилуль, которые необходимо принимать. Чем это заканчивается? Обычно алкоголизмом и наркоманией.

А.Г. Асмолов

Дорогие коллеги, бывает ситуация золушки, когда говорят: «Ваше время истекло». Мы сейчас уже приближаемся к этой ситуации. Осталось четыре минуты. И если у кого-то есть вопрос, который он не может не задать, чтобы не стать невротиком, пожалуйста. Потому что вытесненный вопрос приводит к неврозу.

А. Пузова, «Русские новости»

Я как-то познакомилась в молодёжной тусовке с молодой девушкой, ей было года 24–25. Она говорит: «Я работаю психологом». То есть получила профессиональное образование, то, о чём мы говорим. Вот что меня удивило. Она говорит: «Я вот так сейчас одета, в фиолетовых колготках, хвостики завязаны, но на работу я хожу в очках, в строгом чёрном костюме, у меня фотография – якобы я замужем». Говорит: «На работе мы создаём имидж семейной, серьёзной женщины, у которой всё чудесно, всё прекрасно. Чтобы тот человек, который приходит за помощью, видел, что я вся положительная, у меня всё отлично, у меня любящий муж, у меня ребёнок». На самом деле у неё ничего этого нет. Я, честно говоря, была просто в шоке. Человек приходит со своей проблемой, и заведомо вся эта помощь построена на обмане. Это в Москве.

А.Г. Асмолов

К сожалению, в любой жизни и в любой практике мы сталкиваемся с разного рода девиациями. Здесь вы тоже столкнулись с подобной девиацией. И, прежде всего, думаю, что психологи всегда готовы поработать с таким человеком. Безусловно. Пожалуйста.

Л. Виноградов, «Милосердие. ru»

Юрий Петрович, сертификация – это всё, конечно, замечательно. Но, подумайте, куда денутся все эти предлагаемые услуги шарлатанов, быстрые трёхмесячные, девятимесячные курсы? Они же останутся. И народ, который не знает о том, что сейчас здесь происходит съезд Российского психологического сообщества, по-прежнему будет идти туда. Как с этим быть?

Ю.П. Зинченко

Коллеги, проблема совместно решается, только мы прекрасно понимаем, что не бывает так, что вчера мы приняли какие-то решения, сегодня проснулись и вдруг страна по-другому зажила. Так действительно не бывает, ну разве что только после президентских выборов. Это совместная работа с одной стороны психологов, т. е. мы осуществляем эту внутрикорпоративную деятельность создания прозрачных сайтов и доступной информации о том, кто есть психолог, а кто не входит в эту корпорацию. Поэтому это ваш выбор. Либо я иду к тем, кто умеет квалифицированно оказывать



помощь, либо я иду к кому-то, кто не умеет. Поэтому проблема выбора – сугубо на потребителя, которому она нужна. И второй момент – это СМИ. Ведь, простите, «Битва экстрасенсов» – это же не психологи проводят. И понятно, что там есть элемент театрализации. Поэтому это вопрос ещё и нашей общей психологической культуры в школе, в обществе и в управленческих структурах. Пусть у вас не создаётся впечатление, что мы не понимаем о том, что происходит на Болотной площади, ещё где-то. То есть мы здесь сидим, а выйдешь на улицу, и за стенами всё по-другому. На самом деле, психологи это прекрасно понимают. И сама психология сейчас находится, наверное, в ситуации ядерной физики где-нибудь в 30-х гг. прошлого века, когда возможность технологии подошла к тому, когда теоретическая физика могла создавать уже некие осязаемые и осязаемые вещи в виде ядерных источников энергии с одной стороны, а с другой стороны, в виде ядерного оружия. Сейчас все технологии вокруг: и Интернет, и СМИ, и информационные технологии, – подошли к той возможности, когда академическая университетская теоретическая психология становится реальным оружием. Все революции в Северной Африке, всё, что происходит сейчас в мире – это фактически психологическое оружие, которое бескровно лишает нас управления. Не надо взрывать бомбу, достаточно пустить через блог что-то. Не надо убивать большое количество людей, достаточно пустить какой-то мифологически построенный конструкт, который прекрасно встраивается. И я становлюсь его частью, указываю на площадь, выхожу на улицу, дальше даже участвую в чём-то. Всё завязывается на том вопросе, который был задан, может быть и несколько поверхностно. Атеисты – не атеисты, верующие – не верующие. Вопрос же не в этом, а вопрос в том, какую систему ценностей я принимаю. Какая система ценностей внутри меня? Раньше в течение семидесяти лет государство заявляло, что есть моральный кодекс, он может быть коррелирован с чем-то из Библии. Были и такие интерпретации. Но вопрос этого выбора «атеист – не атеист» больше связан именно с тем, что сейчас со стороны государства нет того посылка и нет той системы ценностей, которые я готов принять в себя и каждый день с ними жить. Когда мы говорим об этой теме, мы говорим об американской мечте, ещё о чем-то, но русской мечты, которая принята большей частью общества, пока не предложено. Поэтому вопрос «атеизм – не атеизм» несколько выше. Он вообще о системе ценностей. И если православие мне даёт ту систему ценностей, которая мне близка, которую я принимаю, то православие занимает аксиологическую нишу внутри меня и является главным вектором моей духовной жизни. Поэтому сейчас наша задача, и психологов, и журналистов, и самого общества – проработать эту аксиологическую надстройку, т. е. систему ценностей, которая была бы близка большинству населения нашей России. Всегда же в России было две партии: одна, которая обладала центристскими силами, а другая – центробежными, как бы они не назывались. В тот или иной период кто-то был впереди, кто-то был позади. Эти периоды и эти настроения мы переживаем сейчас в России. Поэтому необходимо осознавать, где это наш выбор, а где это результат чьей-то манипуляцией надо мной. Рефлексия этого является важным моментом в вопросе о том, сколько у нас атеистов.

Л. Виноградов, «Милосердие. ru»

Ни разу не слышал ни одного аргументированного примера об атеистах. Ни разу не слышал о том, что где-то ими сманипулировали, что-то навязали. К сожалению,



время показывает, что после 70-ти лет атеизма как раз именно атеисты чаще становятся не готовыми к диалогу.

Ю.П. Зинченко

Но это вопрос о толерантности, поэтому у нас есть много поводов и возможностей для совместной работы, как у психологов, так и у журналистов. Потому что только через вас мы можем вместе поднять нашу общую психологическую грамотность, общую психологическую культуру, без навязывания, постепенно, и доверяя друг другу в этом смысле более глубоко, широко.

Л.А. Цветкова

Я внесу более оптимистичные статистические данные по поводу психологической грамотности населения за последние 10 лет. Мы проводили изучение на северо-западе. Если 10 лет назад примерно 13 % людей знали о существовании профессионального сообщества и могли отличить психолога от психотерапевта и психоаналитика в соответствии с особенностями профессиональной деятельности, то данные этого года – уже 30 %. Мне кажется, что, в принципе, в связи с этим повышается психологическая грамотность населения. И это как раз взаимные усилия профессионального сообщества и журналистов, которые могут помогать нам, всем людям, всем вместе повышать эту грамотность. Вы говорите, что от того, что мы приняли закон о сертификации, ничего не меняется. Вы говорите, что ничего за этим не стоит. Да, не стоит, если людям не объяснять, куда и вам, и нам можно обращаться. Вы хотите к магу и целителю? Вам туда. Если Вы к профессиональному психологу – Вам туда.

В.В. Рубцов

Лариса Александровна, я хочу Вас поддержать. Данные по Москве: за последние три года в разы возросло обращение родителей по отношению их детей. Причем, если раньше это было в основном по дошкольникам и младшим школьникам, то сейчас по подросткам. Подростки сами обращаются. У нас есть сайт, который называется «Детский психолог». На этот сайт заходят до пяти тысяч человек. Понимаете, это серьезная цифра. Она увеличивается. Вот сейчас в связи с событиями, которые были связаны с суицидами, на телефоны доверия в разы возрастают обращения самих подростков. То есть возрастает психологическая грамотность населения. Это очень хороший результат работы психологического сообщества.

Л.А. Цветкова

Но, к сожалению, это всё-таки данные по Москве, северо-западу и Санкт-Петербургу.

А.Г. Асмолов

Дорогие коллеги! Мы завершаем наше с Вами общение. У нас нет сомнений, что нынешний XXI в. не случайно многими называется «веком человека», а мы иногда называем его «веком психологии» как ведущей науки о человеке. Это не наша мания величия. Это наша мечта. И говоря это, мы понимаем, что тем самым на нас, на психологах, на тех, кто собрались на наш пятый съезд, возложена очень большая ответственность за то, что происходит с личностью в этом мире, в построении сценариев в обществе риска. Спасибо Вам огромное!

**Щукина М.А.**

Статус категории саморазвития
в современной отечественной психологии
(по Материалам V съезда Российского психологического общества)

В статье речь идет о статусе внимания профессионального психологического сообщества к категории саморазвитие через призму высказываний участников V съезда РПО. Реконструируются проблемные поля и методологические решения, в которых используется категория саморазвития. Проводится частотный анализ употребления понятий группы «само-» в материалах съезда. «Саморазвитие» обсуждается как знаковое понятие в современной науке, знаменующее собой ряд актуальных методологических поворотов в различных областях психологической науки. Выделяются постнеклассический, антропологический повороты, поворот к психологии зрелости, а также становление педагогики саморазвития как специальной области педагогической науки. Рассматриваются их преломления в материалах, предоставленных авторами съезда.

Ключевые слова: саморазвитие, понятия группы «само-», постнеклассика, антропологизм, человек, зрелость, педагогика саморазвития.

Актуальный профессиональный тезаурус – это пульс сознания профессионального сообщества. Измерить его можно путем обращения к артефактам сознания – продуктам его работы. В случае с сообществом профессиональных психологов России данную возможность дает анализ материалов такого крупного профессионального форума как Съезд Российского психологического общества (РПО). Съезд РПО – площадка встречи психологов разных поколений, школ, практиков и теоретиков из разных географических точек страны. Потому Сборник материалов съезда РПО (далее – Материалы) является достоверной репрезентацией градуса интересов к различным вопросам отечественной психологической науки и практики. В данной статье речь пойдет о статусе внимания профессионального психологического сообщества к категории саморазвитие. Цель статьи – реконструкция проблемных полей и методологических решений, в рамках которых используется категория саморазвития.

Термин «саморазвитие» упоминается в Материалах съезда 112 раз 58 авторами. Масштаб использования можно оценить в результате сравнения с частотой упоминания иных терминов из понятийной группы «само-» (см. Рис. 1), к числу которых, как показало наше исследование [37], психологи относят понятие «саморазвитие». Саморазвитие является для авторов текстов Материалов съезда одной из самых востребованных, но не первостепенной в этом плане, категорией. В сознании психологов доминирует понимание значимости рефлексивности личности как вершины когнитивного начала, востребована ценность самоактуализации как вершины мотивационной направленности, но второстепенно внимание к психическим механизмам, позволяющим воплотить названные ресурсы в реальной



жизненной активности: самоопределению, саморазвитию, а также сущностно ему родственные им понятиям (самоизменение, самодетерминация, самодвижение, самоуправление, самоорганизация, самовоспитание).

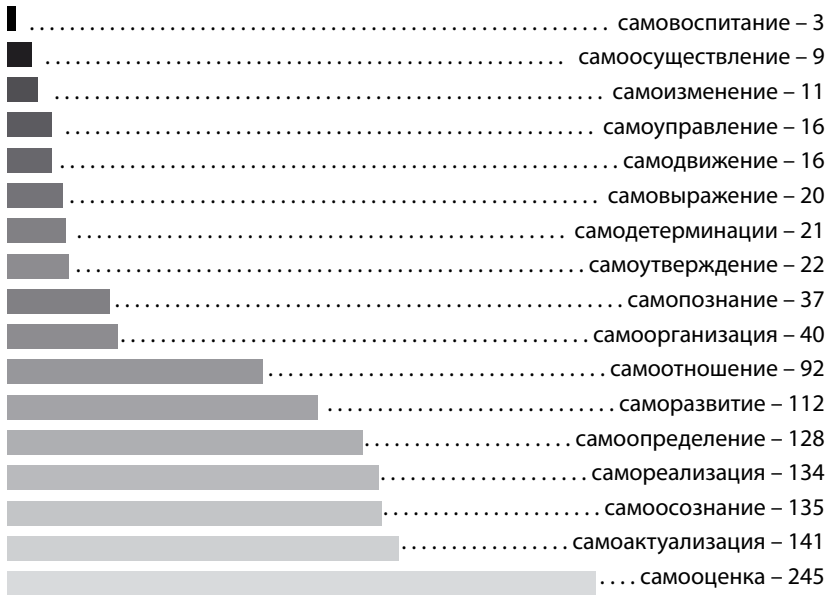


Рис. 1. Частота упоминаний понятий группы «само-» в Материалах

«Срединное» местоположение понятия «саморазвитие» в приоритетах профессионального сообщества, как нам представляется, обусловлено тем, что саморазвитие не столько характеризует актуальные устоявшиеся воззрения психологов, сколько обозначает точки роста психологических идей, знаменует зону ближайшего развития психологической науки, вскрывая проблемные поля уже доступные, но мало затронутые, психологическими исследованиями. Кроме того «саморазвитие» является знаковым понятием в современной методологии психологии, так как знаменует собой ряд актуальных методологических поворотов. Обозначим их в виде следующих методологических направлений.

Постнеклассический поворот. Саморазвитие как метакатегория на перекрестке психологии, современной философии науки и синергетики является маркером типа познания, обозначенного В.С. Степиным как постнеклассическая рациональность. Строится постнеклассическое знание на принципах междисциплинарности, открытой рациональности, системности и эволюционизма. Объектом исследований являются уникальные системы, характеризующиеся открытостью и саморазвитием, к числу которых относятся изучаемые психологией психобиосоциальные системы.



В оптике постнеклассического познания категория саморазвития предстает как обозначение способа организации и движения сверхсложных систем и, одновременно, как особый взгляд на любую постигаемую реальность, диктующий необходимость учета всей меры сложности, неопределенности, непредзаданности и самоуправляемости развития изучаемых систем. В сборнике материалов съезда ряд задач постнеклассической науки через призму категории саморазвития сформулировано Ю.П. Зинченко: «Психологические и социальные объекты для своего исследования могут быть рассмотрены с точки зрения постнеклассической науки как объекты не только самоорганизующиеся и воспроизводящие себя в качестве инварианта в результате постоянного обмена с окружающей средой энергией и информацией, но и способные к саморазвитию. Таким образом, возникает несколько направлений психологического исследования сложных объектов: как саморегулирующейся системы, как саморазвивающейся системы, а также как системы, порождающей новые формы саморегуляции и саморазвития при вызовах внешней среды, связанных с экстремальными условиями существования и высокой степенью неопределенности ситуации» [16, 20].

Анализ статей участников съезда показывает, что понятие «саморазвивающаяся система» активно осваивается в современном психологическом дискурсе. Исследователи означивают в качестве саморазвивающихся системы различного характера: человека в целом, личность, социальные общности, этнические объединения, педагогические системы [8, 9, 14, 18, 22, 27, 34, 35]. Хотя чаще можно канстатировать употребление названного понятия на описательном уровне, чем в целях обозначения принципа познания, который бы демонстрировал коренную перестройку профессионального сознания и кардинально новые исследовательские решения. Тем не менее можно отметить устойчивую тенденцию использования категории саморазвития для указания меры сложности организации и динамического характера существования систем.

Антропологический поворот в психологии проявляется как стремление придать предмету исследований масштаб человекообразности. В статье Н.А. Логиновой [21] содержатся указание на важные исторические вехи в становлении идеи антропологизма и раскрывается его сущность как «целостного подхода к изучению человека, при котором улавливается единство его состояний и свойств, взаимопроникновение социального и биологического в его структуре, социальная детерминация биофизиологических механизмов развития, слияние натурального и культурного рядов развития, переплетение природного онтогенеза и исторического жизненного пути личности» [21, 34]. Антропологизм не дает исследователям замыкаться в рамках отдельных психических феноменов, требуя их соотнесения с системами «человек» и «человек-мир», и превращая сами эти системы в масштабные ответы на вопрос о предмете психологического знания. Антропологизм диктует психологам необходимость учета в гносеологических поисках онтологической сложности «человека с его многоуровневой структурой и способностью к саморазвитию» [21, 34]. В современных психолого-



антропологических исследованиях категория саморазвития используется для акцентирования самодетерминированной природы развития человека, способного к выходу за границы наличного бытия с помощью специфических человеческих способностей сознать и действовать. Для того чтобы подчеркнуть значимость действенности и сознательности, выделенных в свое время С.Л. Рубинштейном как атрибуты человеческой сущности, для понимания современного человека исследователи призывают к свежим номинативным акцентам в человекознании. По мнению Г.В. Акопова [1], адекватной мерой возрастания места сознания в жизни человека является трансценденция Homo Sapience в Homo Consciousness (Человека сознающего); Б.А. Вяткин [7] именует современного человека Homo activus.

Сознательный выход из своего наличного бытия в направлении становления и реализации человеческой сущности можно назвать содержанием саморазвития с позиций антропологизма. Причем как справедливо замечает Э.В. Галажинский, «выходит за эти пределы не психика, не сознание, а “весь человек” как сложнейшая пространственно-временная организация, как открытая система» [8, с. 285]. В нынешнем сетевом столетии (А.Г. Асмолов), отмеченном глобализацией и неопределенностью, саморазвитие есть точка опоры, так как обозначает тот фрагмент эволюции, который в максимальной степени подчинен управлению самого человека и в то же время является зоной его максимальной ответственности. «Глобализационные процессы вызывают, с одной стороны, существенное расширение свободы субъекта как во внешнем, так и во внутреннем планах... с другой – повышение меры субъективного произвола и, соответственно, ответственности за выбор или создание той или иной группы включения, а также самоизбранную форму конструируемого “Я” и соответствующей системы отношений» [1, с. 64].

Поворот к психологии зрелости. На фоне доминирующего еще 20 лет назад интереса к периодам раннего психического и профессионального развития в психологии отмечается повышение интереса к постижению феномена психологической зрелости в разных аспектах ее проявления: личностная, социальная, ментальная, эмоциональная, профессиональная и т.д. Исследовательские усилия направлены при этом на изучение зрелости и как онтогенетического периода развития, и как особой вершины в развитии, и как способности к достижению данного результата (А.Л. Журавлев, С.К. Нартова-Бочавер, А.Н. Поддьяков, В.М. Русалов, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова, О.В. Хухлаева и др.). Категория саморазвития имеет первостепенное значение для понимания зрелости, поскольку обозначает и специфический механизм достижения зрелости (саморазвитие как особая форма развития), и ряд характеристик зрелости (направленность на саморазвитие, способность к саморазвитию). В свою очередь категория зрелости очерчивает горизонт, цель, вектор саморазвития.

В масштабном эмпирическом исследовании Л.А. Головей [10] саморазвитие включено в число интерперсональных критериев личностной зрелости наряду с такими характеристиками личности как ответственность, осознанность, самопринятие, автономия, жизнестойкость, самоуправление, целостность, широта связей



с миром. Результаты исследования позволили установить, что на фоне выраженной автономности, самоуважения, самопринятия, направленность на саморазвитие носит слабовыраженный характер в структуре личности молодых людей (18–25 лет). Причем этот показатель соответствует слабой сформированности самоуправления и самоорганизации жизни, трудностям в самоопределении и конфликтности жизненных ценностей. Данный результат позволяет глубже понять данные, описанные в статьях О.Я. Пономаревой [28] и П.Б. Кодекс [19]. На материале опроса студентов из 27 вузов стран ШОС (России, Кыргызстана, Казахстана, Таджикистана) О.Я. Пономаревой [28] показано, что саморазвитие входит в число приоритетных ценностей современной молодежи. В рейтинге личностных качеств, важных, по мнению студентов, для профессиональной деятельности и способствующих профессиональному становлению, лидирующие места заняли целеустремленность, трудолюбие, уверенность в себе, ответственность, самостоятельность, инициативность, способность к саморазвитию. При этом по для студентов гуманитарного профиля обучения способность к саморазвитию оказалась доминирующей по значимости. Аналогичные результаты получены в исследовании П.Б. Кодекс [19], где жизненные цели саморазвития и самоактуализации обнаружили лидирующее положение наряду с целью социального проявления в стратегическом жизненном планировании работающих студентов. Сопоставление результатов названных исследований [10, 19, 28] позволяет высказать предположение, что для молодежи саморазвитие является значимым ориентиром развития, однако в данном возрастном периоде молодые люди еще недостаточно прилагают усилий, чтобы превратить саморазвитие в практику повседневного существования.

Тесные смысловые связи зрелости и саморазвития объясняют распространенную позицию, согласно которой саморазвитие зачастую имеет в представлении исследователей выраженную позитивную коннотацию: «С наличием выраженного стремления и способности к саморазвитию связана и успешность человека как субъекта профессиональной деятельности, достижение им профессионального успеха, а также и его профессиональное и физическое долголетие» [2, с. 233]. Надо сказать, что специальных исследованиях саморазвития отмечается смена его трактовки от позитивной на нейтральную, где оно понимается как самодвижением с незадаанным вектором, направление которого определяет сам человек как субъект развития (А.А. Деркач, Л.Н. Куликова, В.Г. Маралов, А.А. Реан, Г.К. Селевко, Л.А. Худорошко, М.А. Шукина и др.). Однако на основании анализа Материалов съезда можно сказать, что в широком круге исследований развития и зрелости сохраняется традиция использования саморазвития как позитивно окрашенного понятия в одном ряду с понятиями «личностный рост», «профессиональный рост», «самореализация» [2, 3, 5, 6, 17, 19 и др.].

Особый, конституирующий, статус отводится категории зрелости в акмеологии, где зрелость помогает раскрыть фундаментальную для данного направления психологии категорию акме. В материалах съезда представлены статьи, сводящие в общем семантическом поле категории акме, зрелость, саморазвитие, где последнее



понимается как особый путь становления человека как личности и профессионала, направленный на его самореализацию и способствующий достижению вершин личностно-профессионального развития [11, 14, 18, 20, 23, 24, 25, 26, 29, 33].

Поворот к педагогике саморазвития. В современных стандартах образования происходит смещение акцентов от руководства развитием учащихся к помощи их саморазвитию. Новое звучание получает вопрос об образе человека, которому «служит» система образования. Выпускник образовательного учреждения мыслится не как законченный «продукт» системы, а как личность, продолжающая свое становление и способная самостоятельно управлять этим становлением, т. е. осуществлять саморазвитие. Эта тенденция устойчиво прослеживается в Материалах съезда: «Постоянно меняющиеся условия современной жизни требуют от выпускника школы определенных сформированных жизненных навыков: способность к самоанализу и самоконтролю, умение распределять свои силы и время, стремление к постоянному саморазвитию, ориентированность на творческое решение проблем» [36, с. 77].

В число целей образования включается вспоможение становлению личности как субъекта собственного развития. Подчеркнем, речь идет именно о поддержке, создании благоприятных условий, а не о саморазвитии «руками» педагогов. Переход к саморазвитию является определенным этапом в развитии личности, гарантировать его невозможно, но можно помочь подготовиться. Концепция педагогической поддержки саморазвития основана на положении о том, что на заре жизненного пути личность нуждается в побуждающих и поддерживающих действиях со стороны Другого (педагога). Однако принятие саморазвития как педагогического ориентира не снимает вопроса о средствах, который четко сформулирован в И.Ю. Зимняковой: «Каким должно быть образование, чтобы обеспечить формирование у российских школьников стремления к саморазвитию и самосовершенствованию, готовность меняться в меняющемся мире?» [15, 29]. В рамках материалов съезда авторами обсуждается несколько практических приемов и технологий, позволяющий реализовать педагогику саморазвития. Учитывая риски утраты здоровья в современных социальных и экологических условиях жизни, в тезисах И.Ю. Зимняковой [15] обращается внимание на важность сбережения и укрепления здоровья как важного ресурса для саморазвития всех категорий учащихся. Автором описывается Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», направленная на создание здоровьесберегающей среды в образовательном пространстве. А.К. Белоусовой рассматриваются возможности использования метода малых групп в образовательном процессе. Указывается, что «метод малых групп развивает интеллектуальный потенциал, запускает процессы саморазвития и самореализации, посредством инициации и развития индивидуального мышления, активизирует и переводит потенциальные возможности человека в реальные идеи, гипотезы, решения, действия и поступки, создавая инновационный ресурс модернизации образования» [3, 6]. В статье В.В.Дреневои и Е.А.Градусовой [12] показываются перспективы развития и проблемы психологического сопровождения технологий



дистанционного обучения в работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, способные предоставить этим людям условия для саморазвития и самореализации наравне со здоровыми людьми.

Особая тема, поднимаемая в Материалах съезда – профессиональное и личностное саморазвитие педагогических кадров. Ориентировка педагогов на ценности саморазвития не только отличает, как показано в исследовании С.А. Брюховой [4], более профессионально успешных и удовлетворенных своим трудом педагогов, но и по единодушному мнению авторов [4, 13, 30, 31, 32], является залогом эффективного саморазвития учащихся. «Введение новых стандартов принципиально изменяет требования к работе педагога. Ценятся не просто знания, умения, навыки, а наличие способности анализировать, обобщать, выстраивать приоритеты, интегрировать содержание методик, находить нестандартные подходы для реализации программных задач. Возрастает необходимость саморазвития педагога, наличия у него коммуникативных навыков, активности, любознательности» [30, с. 65]. Однако простая декларация не может изменить практику работы педагогов. Необходимо внести изменения как в организацию их труда, так и в организацию подготовки. Реальные шаги в данном направлении предлагает Л.А. Редуш [32], представляющая разработку РГПУ им. А.И. Герцен – Учебно-методический комплекс дисциплины «Психология» по направлению «Педагогическое образование», предназначенный для становления психологической компетентности педагогов-бакалавров и включающий специализированный практикум по самопознанию и саморазвитию. Соблюдая принцип преемственности между педагогическим образованием и практикой, Л.П. Поповкина и Г.В. Кечина [30] справедливо указывают на необходимость продолжения поддержки саморазвития педагогов за порогом вузов – на рабочем месте: «в образовательном учреждении в атмосфере доверия, взаимопомощи должна вестись целенаправленная работа с педагогами по реформированию ключевых компетентностей для обеспечения их профессионального роста» [30, с. 66].

Выводы

Материалы съезда – перекресток идей, дающий представление о веере настроений, запросов, тревог современных специалистов-психологов. В этой полифонии позиций и мнений категория саморазвития служит цели прокладки траекторий движения современного психологического знания в направлении познания сверхсложных систем, среди которых на первый план выдвигается человек как активное и сознательное существо, которое индивидуально и с помощью социальной поддержки стремится к достижению личностной и профессиональной зрелости и эффективности.

Литература

1. Акопов Г.В. Сознание человека в глобализирующемся мире // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. – М.: Российское психологическое общество, 2012. – Т. 1. – С. 64.



2. Алексеева О.Ф. Преодоление профессионального выгорания как способность к самосохранению и саморазвитию // Материалы. – Т. III . – С. 233.
3. Белоусова А.К. Метод малых групп как инновационный ресурс модернизации образования // Материалы. – Т. II . – С. 5–6.
4. Брюхова С.А. Исследование особенностей ценностных ориентаций успешных педагогов // Материалы. – Т. II . – С. 9–11.
5. Вартанова И.И. Роль ценностей и мотивации в развитии личности старшеклассников // Материалы. – Т. I . – С. 110–111.
6. Вахтель Л.В. Особенности психологической культуры музыкантов-исполнителей // Материалы. – Т. I . – С. 359–360.
7. Вяткин Б.А. Homo activus в интегральном исследовании индивидуальности // Материалы. – Т. I . – С. 281–282.
8. Галажинский Э.В. Системно-антропологический подход в психологии: культурно-исторический базис и прикладные возможности // Материалы. – Т. I . – С. 285.
9. Гарбер И.Е. История психологии в терминах метатранзитивной методологии // Материалы. – Т. I . – С. 16.
10. Головей Л.А. О критериях оценки развития личности в период взрослости // Материалы. – Т. I . – С. 120–121.
11. Деркач А.А. Профессиональная субъектность как акмеологический феномен // Материалы. – Т. I . – С. 190–191.
12. Дренева В.В., Градусова Е.А. Методические материалы по обеспечению психологической помощи и поддержки субъектов процесса дистанционного обучения // Материалы. – Т. II . – С. 24–25.
13. Емельянова Е.В. Проблема неуспешности в образовании детей и учащихся на каждой возрастной ступени // Материалы. – Т. II . – С. 26–27.
14. Ершов А.А. Акме человека // Материалы. – Т. I . – С. 191–192.
15. Зимнякова И.Ю. Условия обеспечения непрерывности и преемственности в реализации здоровьесберегающих технологий в учебно- воспитательном процессе // Материалы. – Т. II . – С. 29–30.
16. Зинченко Ю.П. Типы рациональности в развитии научного психологического знания: классика, неклассика, постнеклассика // Материалы. – Т. I . – С. 18–20.
17. Кирилова Н.А. Влияние уровня образования родителей на ценностные ориентации старшеклассников // Материалы. – Т. I . – С. 302.
18. Князева Г.Н. Акмеологическое самодвижение профессионала как основополагающий фактор постдипломного образования // Материалы. – Т. I . – С. 195–196.
19. Кодесс П.Б. Жизненная стратегия студентов – работать или учиться? // Материалы. – Т. III . – С. 96.
20. Курочкина В.Е. Дистанционное психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития учителя в условиях модернизации образования // Материалы. – Т. I . – С. 197–198.
21. Логинова Н.А. Антропологический принцип и «антропологический поворот» в отечественной психологии // Материалы. – Т. I . – С. 33–34.



22. Лоскутова Л.И. Психологические условия развития структур интегральной индивидуальности школьников-спортсменов // Материалы. – Т. I. – С. 309–310.
23. Манойлова М.А. Этноакмеология образования // Материалы. – Т. I. – С. 201–202.
24. Мельничук А.С. Личностные детерминанты формирования субъективных стратегий профессионального развития // Материалы. – Т. I. – С. 201–202.
25. Миронова Г.В. Акмеологическое развитие личности в период ранней юности // Материалы. – Т. I. – С. 202–203.
26. Москаленко О.В. Акмеологическая типология индивидуальных стратегий карьеры личности // Материалы. – Т. I. – С. 203–204.
27. Омеляненко Е.В. Проблема развития творческой активности личности // Материалы. – Т. I. – С. 400–401.
28. Пономарева О.Я. Проблема личности в условиях компетентностной парадигмы образования (на материале интернационального исследования) // Материалы. – Т. I. – С. 322–323.
29. Пачин Р.К. Акмеологический подход как системообразующий в развитии акмеологической компетентности будущего специалиста // Материалы. – Т. I. – С. 205–206.
30. Поповкина Л.П., Кечина Г.В. Развитие ключевых компетенций у педагогов дошкольного образовательного учреждения // Материалы. – Т. II. – С. 65–66.
31. Просвиркин В.Н. Новые подходы к реализации технологии преемственности в образовательном учреждении в условиях реформирования российского образования // Материалы. – Т. II. – С. 67–68.
32. Регуш Л.А. Компетентностный подход в психологической подготовке бакалавров образования // Материалы. – Т. II. – С. 70.
33. Селезнева Е.В. Акмеологические особенности взаимосвязи жизненных отношений и субъектности // Материалы. – Т. I. – С. 211–212.
34. Сокольская М.В. Метасистемный подход к решению проблемы личностного здоровья профессионала // Материалы. – Т. II. – С. 169–170.
35. Трофимова Ю.В. Суверенизация личности как понятие постнеклассической психологии // Материалы. – Т. I. – С. 333–334.
36. Усманова. Формирование лидерских черт у старших подростков. Психологический аспект // Материалы. – Т. II. – С. 77–79.
37. Шукина М.А. Место понятия «саморазвитие» в профессиональном сознании психологов // Материалы. – Т. I. – С. 183–184.

**Абакумова И.В., Фоменко В.Т.****Дидактический стандарт как метатехнология
современного образования**

Подлинной метатехнологией образования выступает дидактический стандарт, фиксирующий внимание на том общем, что присуще содержанию различных учебных предметов. С одной стороны, дидактический стандарт синтезирует те общие требования, которые предъявляются пока еще действующими государственными образовательными стандартами к содержанию конкретных учебных предметов, в нашем случае – стандартами первого поколения. С другой стороны, дидактический стандарт и выходит за рамки заканчивающих свое действие стандартов первого поколения, учитывает новые социально-экономические и политические условия в стране и является предтечей новых государственных стандартов – стандартов второго поколения. Можно сказать, что в некотором смысле дидактический стандарт – это мост между первым и вторым поколениями стандартов.

Ключевые слова: дидактическая технология, метатехнологии, образовательный стандарт, дидактический стандарт, государственный стандарт, критерии оценки качества содержания учебного процесса.

Происходящие в мире процессы глобализации различных сфер жизни «глобализируют» (уплотняют, укрупняют) и технологическую составляющую человеческих обществ и отражающее ее мышление людей. Так, культура определяется как всеобщая технология деятельности, деятельность же – как единица жизни человека, а жизнь – как последовательность деятельностей. К масштабным, тотальным технологиям управления все чаще относят образование, наряду с некоторыми другими сегментами жизнедеятельности человека. Принимая во внимание, что названные технологии предельно масштабны, стоят «над» технологиями менее высокого порядка, а «мета» означает «над» и близкие этому «за», «через» [2], то подобные технологии справедливо квалифицировать как метатехнологии.

К метатехнологиям, несомненно, приближаются государственные образовательные стандарты. Почему лишь «приближаются»? Потому что наше общее отечественное образование, о котором далее в статье пойдет речь, предметно, его технологический потенциал ограничен предметоцентризмом. Почему стандарты, большей частью все еще разрабатываемые, приближаются все-таки к метатехнологиям? Потому что в каждом предмете они схватывают «ядро» содержания с его



концептуальным знанием и универсальными учебными действиями. Основание в каждом предмете, согласно адекватному ему стандарту, остается единым, а образовательные программы школ как воплощенный в развернутом тексте конкретно данный стандарт по предмету могут его как угодно разнообразить.

Все же государственные образовательные стандарты действительно лишь приближаются к метатехнологиям образования, ориентируя на дискретное в целом, локальное построение учебного процесса. Подлинной метатехнологией образования выступает *дидактический стандарт*, фиксирующий внимание на том общем, что присуще содержанию различных учебных предметов. С одной стороны, дидактический стандарт синтезирует те общие требования, которые предъявляются пока еще действующими государственными образовательными стандартами к содержанию конкретных учебных предметов, в нашем случае – стандартами первого поколения. С другой стороны, дидактический стандарт выходит за рамки заканчивающих свое действие стандартов первого поколения, учитывает новые социально-экономические и политические условия в стране и является предтечей новых государственных стандартов – стандартов второго поколения. Можно сказать, что в некотором смысле дидактический стандарт – это мост между первым и вторым поколениями стандартов.

Совершенно очевидно, что дидактический стандарт соотносим с государственными стандартами, но не является государственным – он берет начало в действующих государственных стандартах, далее идет от науки, представленной, в частности, психологией, педагогикой (прежде всего, дидактикой), логикой, эстетикой, этикой, аксиологией и, как было сказано, испытывает влияние новых общих условий.

Дидактический стандарт, помимо сказанного: как метатехнологический феномен, имеет ли с ним дело руководитель школы, учитель или методист, выполняет функцию ориентировочной основы действий высокого уровня обобщения, который, как известно дидактам и психологам, есть высший показатель абстрагирующей способности человека. Лишь в свете общего можно постичь тот или иной конкретный факт действительности, – гласит теория познания, – чем всецело и обладает дидактический стандарт. Будем понимать под ним дидактический стандарт содержания образования, поскольку он выполняет организующую функцию в большей степени именно по отношению к содержанию.

Дидактический стандарт предусматривается ряд глобальных по своей масштабности и плотности признаков содержания.

1. *Наличие в структуре образовательного процесса особого, достаточно плотного, предметного или вещественного слоя содержания.* Согласно психологии, хотя и не самой современной, деятельность учащихся может быть академической (со знаковыми системами), имитационной (игровой) и предметной (предполагающей действия с реальными предметами и отношениями). Согласно той же психологии, исходной, изначальной деятельностью является предметная деятельность, образуемая действиями с текстами (художественными, научными),



с реальным языком, аппаратурой, приборами, гербарием, подлинными живыми растениями, компьютерами, таблицами, опорными сигналами. Образуется вещественный (овеществленный) слой содержания, относительно которого возможно осуществление предметной деятельности. В дидактике он соотносится с «предметным планом действий». По отношению к нему выдвигаются две задачи. Одна из них – обогащение данным слоем общего содержания. В реальном опыте школ он явно недостаточен. Преобладающим носителем содержания, несмотря на успехи компьютеризации, остается его словесно-понятийная форма, тогда как объективно информация может быть закодирована и иначе. Данные психологии и дидактики свидетельствуют, что качество учебной деятельности учащихся, включая их развитие, часто пропорционально «толщине» рассматриваемого слоя содержания. Другая задача заключается в том, чтобы в условиях поворота образования к человеку все более «очеловечивать» и рассматриваемый слой содержания. Сказанное может быть реализовано через известную позицию, состоящую не в предметном плане действий как исходном начале обучения, о чем было сказано выше, а в жизненном мире ребенка, включаящем, естественно, и предметный план. Принимая во внимание, что управление учебным процессом предполагает, в частности, дидактическое и всякое прочее обеспечение, следует признать изложенную характеристику содержания образовательного процесса, какой она предстает в дидактическом стандарте, актуальной именно как феномен управления учебным процессом. Будем помнить и то, что на необходимость обеспеченности педагогического процесса на современном уровне, включая ее информационный аспект, обращено в соответствующих государственных документах.

2. Деятельностный характер содержания. Опять же, согласно психологии, именно деятельность является основным содержанием и условием развития личности, между тем как в классической дидактике и особенно в практическом опыте учителей внимание большей частью фиксируется на знаниях как результатах деятельности, а не на самой этой деятельности. Обоснованный нами дидактический стандарт устанавливает своего рода баланс между знаниями и способами деятельности как структурными единицами содержания. На наш взгляд, и в государственных образовательных стандартах акцент правомерно сдвинут в сторону способов деятельности. В некоторых стандартах приводятся целые столбики таких способов: внимание наблюдению, эксперименту, спектральному анализу в стандарте по физике, работе с историческими документами в стандарте по истории, методу текстового анализа в стандарте по литературе и т. д. Содержание образовательного процесса предстает как единое поле деятельности учащихся, и это, несомненно, шаг к обновлению содержания. В связи с деятельностной составляющей содержания обратим внимание на следующие моменты. Знания есть «сплюснутая» деятельность, и в этом смысле они представляют деятельностный потенциал и не противоречат деятельностному подходу в такой модели обучения, которая ставит целью «высвобождение» деятельности



из знаний. Другой момент рассматриваемого признака содержания состоит в том, что деятельность в нашем случае включает и универсальные учебные действия, которые зафиксированы в проектах новых стандартов и в самих стандартах для начальной школы. Несколько на другом, более традиционном языке, речь идет об интеллектуальных технологиях учащихся, или, уже на «третьем языке», о рациональных приемах учебного труда. Наконец, важный момент деятельности составляющей дидактического стандарта – тенденция к обновленному пониманию самой деятельности, представляющему в понятиях «деятельность сознания», «смысловая деятельность», «деятельность переживания», «духовная деятельность». С позиций управления учебным процессом желательно учесть, что, проектируя учебную деятельность обучающихся, важно исходить из того, что человек в современную эпоху в течение всей жизни учится и переучивается. Следовательно, в период активного обучения учащихся, к которому, несомненно, относится школа, тем более будущая, «новая», как она сейчас характеризуется, школе необходимо не упустить формирование указанной компетенции учащихся, предполагающую – на что мы обращаем особое внимание в связи с требованиями к новой школе – работу с информацией, действия с текстом как носителем информации, овладение методами чтения текстов, в том числе его гипертекстовым вариантом.

3. Концептуальная оставляющая содержания. Именно она образует «фундаментальное ядро» содержания. Действующее содержание является слишком эмпирическим, перенасыщенным фактическим, событийным, статистическим материалом. Положенное в основу образовательного процесса, такое содержание в состоянии формировать у учащихся ориентировочную основу действий низкого уровня обобщений. В самом деле, какое развитие можно осуществить, например, на материале, представляющем десятки и сотни формул в курсе химии, десятки и сотни названий живого организма в курсе биологии? Современная дидактика стоит на позициях концептуального содержания, предполагающего формирование у учащихся ориентировочной основы действий высокого уровня обобщений. Эксперименты свидетельствуют, что перевод содержания с эмпирического уровня на концептуальный намного увеличивает шансы умственного развития учащихся. Это можно видеть на таком примере. В традиционном курсе русского языка постановка фактически одной и той же запятой рассматривается в процессе изучения однородных второстепенных членов предложения, однородных подлежащих, однородных сказуемых, по существу таких же «однородных» словосочетаний, оборотов, простых и придаточных предложений и т. д. Постановка запятой изучается в рамках узкой темы и различных грамматических правил, тогда как постановка запятой во всех указанных случаях подчинена единому закону однородности, следовательно, он и должен быть положен в основу изучения запятой. Эксперимент показал несомненную эффективность второго, концептуального подхода к изучению знаков препинания. В данном случае учащимся задается более высокий тип ориентировки, больший «радиус мышления». В таком



контексте особую значимость приобретает идея дидактов и психологов о том, чтобы «идти в учебном процессе по пути овладения ведущими, организующими идеями и понятиями» (Д. Брунер). В данном признаке содержания скрыты две явно актуальные позиции. Дидактический стандарт предпочитает метазнания (надпредметные, межпредметные) как предельно концептуальные. Другая позиция заключается в том, что подобного рода знания как компонент содержания – это ведь и способ деятельности: осваиваясь, они выполняют именно эту функцию по отношению к другому содержанию.

4. *Проблемный характер содержания.* Известно, что учебные курсы построены на тематической основе, вследствие чего обучение имеет «растянутую», «вытянутую» последовательность. Формируемый в этом случае, выражаясь используемым в дидактике языком, «радиус» мышления учащихся равен «радиусу» учебной темы – сравнительно небольшой структурной единице содержания. Наш же критерий предполагает выявление в учебном курсе не учебных тем, а проблем и их последовательное расположение во времени, по степени их сложности и по другим признакам. Учебный курс, таким образом, строится не на тематической, а на проблемной основе. Ему задается принципиально иная педагогическая стратегия. Действующая система обучения предписывает, предположим, изучение творчества С. Есенина и творчества Н. Рубцова в разных темах и в разное время, проблемное же построение курса почти наверняка соединит поэтов в одном процессе. Если, допустим, будет вычленена к изучению проблема малой родины, «радиус» мышления учащихся окажется равным радиусу более крупной и емкой единицы содержания – проблемы. Есть основание утверждать, что проблемное обучение понимается ограниченно, на макроситуативном уровне. Рассматриваемый критерий акцентирует внимание на базисном, содержательно-проблемном уровне обучения и образовательного процесса в целом. Нельзя сказать, что этот критерий нового содержания заметно воплощен в государственных образовательных стандартах одного и другого поколений, хотя проблемность в ряде случаев ощущается, но они, на наш взгляд, не являются особым препятствием к проблематизации содержания. Нельзя не подчеркнуть, что проблемный слой содержания – предпосылка креативного, творческого развития учащихся. Именно из него вырастают новые знания, новые образы, соавторами чего теперь выступают уже сами учащиеся. Если говорить о перспективе рассматриваемого, проблемного содержания, то дидактический стандарт предписывает обращение образовательного процесса не столько к академическим или имитируемым проблемам (игра в проблемы), а к их реальным, жизненным вариантам.

5. *Интегративная организация содержания.* Это весьма важная образующая дидактического стандарта. Актуальность интеграции определяется, с одной стороны, необходимостью восприятия учащимися целостной картины мира, с другой – еще большей необходимостью целостного развития личности ребенка, осознания им своего места в целостном мире. В этих условиях возникает



необходимость в ограничении предметно-центрического построения учебного процесса как не соответствующего целям современного образования. Актуальной становится задача интеграции содержания. Не случайно в «Базисном учебном плане» в свое время были названы не предметы, а блоки предметов, образовательные области. Накапливается интересный опыт разработки интегрированных курсов (из содержания предметов, входящих в один и тот же блок, но на базе преимущественно одного из них – курс математики на геометрической основе; из содержания взаимно-удаленных предметов, т. е. входящих в различные блоки, – курс иностранного языка на ритмической основе, курс литературы на музыкально-изобразительной основе и др.). Процесс интеграции содержания нельзя замыкать лишь на создании интегрированных курсов, он шире. Интегрирующими факторами могут быть способы деятельности учащихся, интеллектуальные технологии, эмоционально-образный компонент, экологическое содержание и т. п. Организованные в Ростове-на-Дону исследования дидактических основ интеграции призваны выявить его конкретные формы и виды, определить характер и типологию связей, участвующих в интегративных процессах, уровни интеграции и т. д. Имеет смысл к сказанному также добавить, что происходящие в отечественном образовании процессы математизации, информатизации, экологизации, гуманитаризации – явления интегративного порядка, и перспективы интеграции фактически оказываются неограниченными. Организация интегративной деятельности учащихся сопряжена с формированием поликультурного образовательного пространства школы в целом. В компетенцию руководителей школ в качестве стратегии управления входит задача становления и развития указанного пространства, и данное обстоятельство, как видим, как и в предыдущем случае, выводит дидактический стандарт за дидактические рамки.

б. Вариативная организация содержания образовательного процесса. Вариативность обычно связывают с дидактическими методами, процессуальной частью обучения. Внимание к личности ребенка в учебном процессе, взгляд на образование как на становление образа «я», «эго» обуславливают необходимость вариативного подхода и к содержанию. Дидактический стандарт, в соответствии с государственными стандартами, разбивает содержание на инвариантную (базисную) и вариативную части. Инвариантная часть содержания, непосредственно нашедшая отражение в государственных образовательных стандартах, является рефлексией на социальный заказ общества, вариативная часть – рефлексией на заказ самой личности [3]. Вариативная часть представлена, как известно, спецкурсами и факультативами. Уже имеется интересный опыт разработки и функционирования спецкурсов и факультативов («История китайской поэзии», «История русской церкви» и др.). Спецкурсы и факультативы – та сфера учебного процесса, в которой наиболее тесно сближены образовательная и высшая школа. Располагаемые над нижней планкой содержания, определяемые государственными образовательными стандартами, факультативы и спецкурсы отличаются либо более глубоким, либо более оригинальным содержанием



и могут быть реализованы лишь специалистами очень высокой квалификации, сосредоточенными, как правило, в вузах. Надо, однако, чтобы и школы имели кадры, соответствующие такому же уровню. Это ставит вопрос и о подготовке нового поколения учителей педагогическими вузами, и об их переподготовке в системе повышения квалификации. Нетрудно проследить связь вариативной организации образовательного процесса с диверсификацией, дифференциацией и даже с индивидуализацией как крайнем случае дифференциации. Более того, с этим соотносится асинхронное обучение, исходящее из индивидуальных траекторий развития учащихся и базирующееся на индивидуальном выборе содержания образования. Руководителю новой школы желательно владеть подобным тезаурусом, видеть как общее, что объединяет названные понятия, так и их терминологические оттенки.

7. Соответствие содержания образования уровню научно-технического прогресса. Это одна из наиболее важных особенностей того содержания образовательного процесса, к которому должна стремиться новая школа. Правда, в государственных образовательных стандартах она не нашла достаточного отражения. Акцентируем внимание на необходимости реализации трех, в частности, направлений. Прежде всего, это информатизация содержания в целом, не ограниченная курсом информатики. Уже имеется, хотя и небольшой, опыт обучения кодированию информации посредством математических знаков в курсе математики, химических знаков в курсе химии, метафор и других художественных средств в курсе литературы и т. д. Цель подобного содержания состоит в восприятии учащимися мира как единого информационного поля, что, естественно, не вполне то же, что восприятие учащимися целостной картины мира. Не менее важным и перспективным направлением обновления содержания является его всеобщая математизация. В данном отношении есть некоторый практический опыт, например, применение математических методов в лингвистике. Апробирован спецкурс «Математика и живопись», ведется разработка спецкурса «Математика и звуковая волна». Хорошо, на наш взгляд, сказал известный физик Ландау: физик не обязан знать физику, он обязан знать математику. В этом парадоксальном высказывании проводится мысль о математике как всеобщем языке науки, и математизация содержания должна принять поистине всеобщий характер с вытекающими отсюда последствиями (подготовка кадров и т. д.) Наконец, подчеркивая необходимость соответствия содержания уровню научно-технического прогресса, нельзя не сказать о целесообразности включения в новое содержание элементов теорий систем, структур, процессов, игр, текстов. Все эти теории являются детищем научно-технического прогресса и, несомненно, должны найти отражение в учебных курсах новой школы, о чем нельзя забывать руководителям школ.

8. Соответствие содержания образования социально-демократической стратегии общества. Нетрудно видеть связь этого критерия с предыдущим. Он означает, прежде всего, поворот содержания в сторону общечеловеческих ценностей. Этот поворот проявляется, прежде всего, в гуманитаризации



содержания, включая естественно-научные дисциплины. Известен, например, опыт разработки учебника гуманитарной физики. Рассматриваемый критерий предполагает также экономизацию содержания. Актуальность экономизации определяется движением общества в рыночную экономику, и она должна быть, с одной стороны, сквозной, с другой – всеобщей. В настоящее время в одном из экономических лицеев проводится экспериментальная отработка моделей экономического образования учащихся начальных классов образовательной школы. Известно, что дети любят игры, например, в магазин, читают сказки экономического содержания, и подобные факты могут быть и должны быть использованы в программе экономического образования учащихся. Наконец, означенный нами критерий предполагает необходимость экологизации содержания, причем, как и в случае с информатизацией, математизацией и экономизацией, ее невозможно реализовать только за счет специальных предметов. Задача должна решаться всей палитрой содержания, системой всех учебных курсов. Важно подчеркнуть также, что экологически ориентированное содержание означает и его ценностно-ориентированный характер, если в особенности принять во внимание экологически опасную обстановку в стране.

9. Личностно-смысловой характер содержания. В свое время известный психолог А. Леонтьев писал о том, что действующий учебный процесс насыщен значениями и не насыщен смыслом. То же можно сказать и о современном образовательном процессе, прежде всего, о его содержании. В большинстве случаев оно имеет отчужденный от учащихся характер, изучаемые явления, процессы не воспринимаются ими как некая социальная ценность, они не видят в нем смысла «для себя». В государственных образовательных стандартах попытка вывести содержание на личностно-смысловой уровень означает его соотнесенность со сферой желаний детей, с их возрастными особенностями, их индивидуальными интересами. Успешнее решалась бы проблема мотивации учения школьников, их положительного отношения к учебной деятельности. Обычно развитие учащихся рассматривается как развитие мышления, воображения и, по существу, безличностных характеристик личности. Его нужно трактовать гораздо шире – как развитие личностно-смысловой, ценностной сферы учащихся, в соответствии с чем надо обновлять и содержание, замыкая его в конечном итоге на человеке как самой большей ценности [2].

10. Отражение в структуре содержания образования специфики профильного обучения. Дидактический стандарт исходит, прежде всего, из общих основ содержания образовательного процесса. Выше были отмечены и вариативные, специфические особенности содержания. Имеет смысл, ввиду актуальности вопроса, отдельным признаком в дидактическом стандарте выделить преломляемость предметного, а также метапредметного содержания в условиях профильного обучения. Дидактическое преломление вызывается различными обстоятельствами, в данном случае – профилем. Если математика преподается на математическом профиле, некорректно, видимо, говорить о дидактическом преломлении. Если же



взять, предположим, математику на биологическом профиле, то здесь без «преломления» явно не обойтись. Математика будет нести на себе печать биологического содержания, подобно тому как биология – печать математического содержания. Едва ли стоит обучать математике будущих биологов, если она «не работает» на биологическую подготовку учащихся. То же касается других учебных курсов, в особенности, когда речь идет о взаимно-удаленном содержании (гуманитарные курсы – на естественно-математическом профиле, естественно-математическое содержание – на гуманитарном профиле). В ситуации возникающего здесь диалога культур «высекаются» смыслы: учащиеся при подобной организации учебного процесса начинают осознавать реальную значимость, смысл материала, напрямую не связанного с профилем. Ясно, что, не владея подобной педагогической стратегией, трудно, фактически невозможно проектировать профильную подготовку учащихся.

11. Наличие в структуре содержания опережающего компонента. В действующем учебном процессе содержание представлено в подавляющем большинстве случаев учебным материалом, подлежащим изучению в данный момент обучения, а также уже изученным и из «прошлого» включаемым в процесс, происходящий в настоящее время. Руководителям учебного процесса полезно обратить внимание учителей и методических служб на целесообразность дидактического проектирования, при котором в содержание обучения включается учебный материал, взятый из будущего. Процесс обучения приобретает в данном случае опережающий характер: материал подлежит освоению лишь в перспективе, но он уже включается в данный урок. Возвращение назад и забегание вперед – такова гибкая, подвижная логика содержания, которая, надеемся, займет достаточное место в новой школе. В науке выделены и достаточно обоснованы такие виды дидактического опережения, как ближнее, среднее, дальнее межпредметное опережение, такие признаки, как его структура, уровни. Руководители школ должны знать, что включение в содержание обучения опережающего компонента методологически обосновывается известной теорией опережающего отражения действительности живым организмом. Имеются и удачные работы, выполненные на дидактическом уровне. Желательно иметь в виду и такой «гиперопережающий» факт. Поскольку новая школа будет призвана готовить детей к будущей жизни, а положительные реалии в настоящей, «этой» жизни часто отсутствуют, то опережающим образом учитель может брать их из будущего недидактического бытия, используя имеющийся для этого дидактический арсенал средств (имитация, игры).

12. Включение в содержание образовательного процесса личного опыта учащихся. Значительное количество информации учащиеся приобретают за пределами учебного процесса и школы вообще (телевидение, радио, кино, научно-популярная литература, реклама и т. д.) У них складывается неупорядоченное множество впечатлений, формируется личный опыт, определяемый не только педагогическими факторами. Учебный процесс, к сожалению, в большинстве случаев к этому опыту индифферентен, стихийно приобретаемые детьми знания оказываются часто вне



поля зрения учителя. Задача заключается в том, чтобы личный опыт учащихся включить в общую структуру содержания и некоторым образом регулировать его формирование, а также использовать как фактор изучения программного материала. Должны, правда, заметить, что механизм «вливания» в урок неупорядоченно осваиваемой детьми информации из различных источников не разработан. Он подлежит научному осмыслению и экспериментальному исследованию. Предварительно можно сказать, что проблема «вмешательства» учителя в личный опыт учащихся сложная. Когда ребенок в домашней обстановке смотрит по телевизору какую-то передачу, то эту его «деятельность» можно квалифицировать как свободную. Задание учителя фактически лишает его указанной свободы и может ослабить интерес к телевидению. Как видим, данная проблема – не только дидактическая, но и психологическая, что, несомненно, усиливает ее актуальность. В методических и нормативных материалах, регулирующих учебный процесс, она, несомненно, должна занимать надлежащее место (см. Приложение).

На этом закончим характеристику критериев содержания современного образовательного процесса, входящих в дидактический стандарт и отчасти – в государственные образовательные стандарты. Нами предпринята лишь первая попытка описать дидактический стандарт содержания. Можно, видимо, идти по пути и иных критериев, какие-то критерии могут быть объединены в более крупные критерии, какие-то – опущены. Важен, по нашему мнению, сам по себе принцип выделения единого дидактического основания государственных образовательных стандартов и содержания в целом, а также его трактовка как дидактического стандарта.

В заключение рекомендуем директорам школ, их заместителям по учебной работе, методическим службам дидактического стандарта провести методические семинары. Работа с дидактическим стандартом двуедина. Руководитель школы, организующий учебный процесс на основе данного стандарта, должен представлять его теоретические и технологические основания, владеть им как концептом. С другой стороны, основной субъект обучения – учитель, на которого распространяются действия руководителя, и он, естественно, должен быть в курсе дидактического стандарта. Дидактический стандарт – единое поле деятельности того, кто его реализует. На наш взгляд, имеет смысл аналогичную работу по освоению дидактического стандарта организовать со слушателями: как с руководителями школ, их заместителями, методистами, так и с учителями. Возможны смешанные группы, требующие и соответствующей им организации.

Литература

1. Абакумова И.В. Смыслодидактика. – Москва: Изд-во «КРЕДО», 2008.
2. Колесина К.Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе. – Ростов н/Д: Изд-во Старые русские, 2008.
3. Фоменко В.Т. Исходные логические структуры процесса обучения. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1985.

**Опорный сигнал к проблеме дидактического стандарта**

Примечание: цифрами обозначены охарактеризованные выше критерии содержания процесса обучения в новой школе.

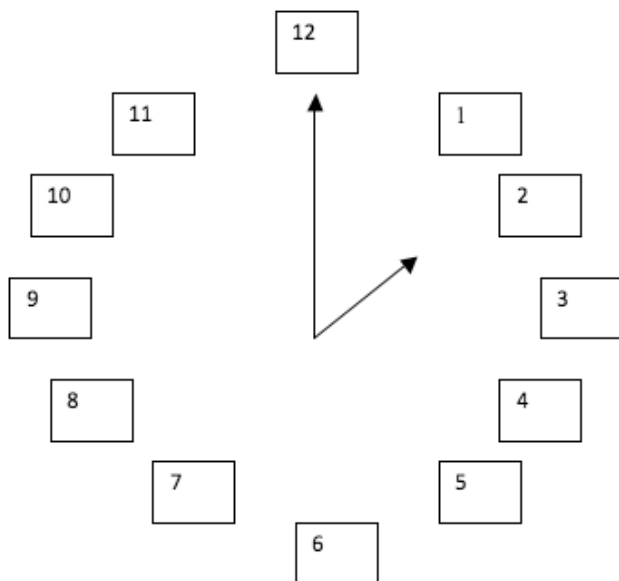


Рис. 1. «Дидактические часы» или «колесо обозрения»



МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Белоконь И.А.

Акмеологические особенности смысловой дивергенции
как фактора профессионального самоопределения

Смысловая дивергенция как личностная интенция к раскрытию смысла личностно-профессионального потенциала, в ситуации профессионального самоопределения становится фактором, побуждающий к активному выбору разноаспектных мини-стадий профессионального становления, и механизмом, обеспечивающим существование самой личности в будущем. Программы дополнительного образования психологической направленности обеспечивают развитие метаумений, связанных с выбором дальнейшей траектории профессиональной самореализации на основе смысловой дивергенции как основы коррекции жизненных планов личности.

Ключевые слова: *творчество, креативность, ценностно-смысловой выбор, смысловая дивергенция, профессиональное самоопределение, поливариативная карьера.*

Выбор профессии как ядро профессионального самоопределения личности (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер) представляет собой один из важнейших ценностно-смысловых выборов, влияющих в целом на жизненную траекторию личности. Именно этот выбор определяет специфику самовосприятия личности как субъекта успешной самореализации не только в профессии, но и в более широких жизненных реалиях: социальное признание, личностный статус, позитивная оценка значимыми Другими, самооценка (С.Т. Джанерьян, Е.А. Климов, В.А. Лабунская, А.К. Маркова, Л.М. Митина, О.В. Москаленко, Н.С. Пряжников, С.С. Сагайдак). Однако ситуация последних лет свидетельствует о том, что выбор профессии, сделанный в молодости, далеко не всегда оправдывает ожидания и дает возможность реализовать свой потенциал и соответствовать уровню своих притязаний (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Т.П. Скрипкина, З.И. Рябикина, Д.И. Фельдштейн). Складывающиеся социокультурные условия (экономическая ситуация в стране, особенности сферы образования и рынка труда, ценностная девальвация многих профессий) катализируют мотивы смены профессии, повторного выбора специальности, получение дополнительной квалификации. Неудовлетворенность процессом труда и его результатами, отсутствие адекватной социально-профессиональной мотивации содержанию профессиональной деятельности, дефицит направленных технологий развития профессионально значимых навыков и умений, низкая организационная культура труда – все это очень часто побуждает людей уже в зрелом



возрасте переоценить свои профессиональные достижения и компенсировать свою неудовлетворенность за счет нового карьерного цикла. Психология должна учитывать специфику профессиональной переподготовки и получения дополнительной квалификации (Н.А. Батурин, С.П. Безносков, Л.М. Митина, Э.Э. Сыманюк, А.В. Филиппов).

Акмеологические исследования закономерностей развития профессионализма, ориентированные на развитие личности и ее самосовершенствование (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин), свидетельствуют о том, что важным компонентом профессионального самоопределения личности, от которого во многом зависит возможность преодолеть ранее сформированные установки и стереотипы, является смысловая дивергенция как интенция к самостоятельному выбору на основе личностно-значимых смысловых предпочтений.

Высокий уровень развития смысловой дивергенции актуализирует смысловые предпочтения, обусловленные пристрастиями личности, а не внешними стимульными обстоятельствами, порождает «внутренне сложный мир» характерный для ценностного и творческого субъекта с высоким уровнем вариативности в поведении и оценках, является основанием для активного развития рефлексивных способностей человека, адекватного стремления к компетенциям, от которых зависит, насколько человек сможет проектировать свое профессиональное будущее в соответствии с основными жизненными ценностями (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, Т.А. Матис, В.А. Петровский). Смысловая дивергенция во многом влияет на профессиональное самоопределение и успешность в самых разных профессиональных областях, поскольку позволяет пристраивать приоритетную направленность и временную перспективу в соответствии с основными жизненными ценностями (В.М. Голубова, И.А. Майданник).

Смысловая дивергенция достаточно новое понятие, которое позволяет выявить специфику творчества именно со стороны его смыслового наполнения. Именно благодаря этой полигенетической сущности творчество невозможно объяснить, как исходя из природных задатков человека (биоцентризм в понимании способностей и задатков), так и с точки зрения социального воздействия развивающей среды (социоцентризм). В творчестве присутствуют как когнитивные, так и смысловые компоненты, которые и обеспечивают личности возможность порождать креативные мышлеобразы, качественно отличающие от ранее познанного в процессе взаимодействия с реальностью и рефлексией своего внутреннего мира.

Исходным условием возникновения смыслов, источником смыслообразования является жизненный мир человека. Указанный мир заметно отличается от «общего» мира с явлениями, фактами, событиями и другими фрагментами которого человек большей частью не сталкивается. Эта часть мира, отчужденная от конкретной личности, представлена, в частности, реальной действительностью и отражающими ее объективными значениями, запечатленными в текстах культуры. Культура функционирует и в нетекстовой форме как реальное бытие в виде действительных



отношений и норм поведения людей. При этом реальное бытие культуры и реальное бытие человека и уж тем более бытие «вообще», как правило, не совпадают, мир действительного бытия оказывается шире бытия культуры. Особой частью культуры является ее художественный сегмент, образуемый не объективными значениями, а «откристаллизованными», «опредмеченными» субъективными смыслами тех, кто эту часть культуры создавал. Однако, поскольку текст не есть смысл, это лишь место, указывающее на смысл, то текстовая художественная культура, пока с нею не вошел в соприкосновение субъект, может быть квалифицирована как объективная структура значений.

В отличие от мира «в целом», жизненный мир человека – это мир его отношений с явно ограниченной частью действительности. Понятие жизненного мира было введено в обиход Э. Гуссерлем и Л. Бинсвангером, однако в последние годы оно было наполнено новым содержанием. Возникло целое направление, представителей которого условно можно назвать психологами «Жизненных миров» (Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев). По их мнению, одни фрагменты «жизненного мира» имеют для него большее значение, и замыкание на них его субъектного опыта, его жизненных отношений, является более интенсивным и динамичным, другие – меньшую жизненную значимость, и отношение к ним со стороны субъекта может быть менее выразительным, третьи могут быть представлены лишь потенциально. Эти отношения определяются в науке как жизненные смыслы (Д.А. Леонтьев). Их возникновение, становление и развитие, осуществляемое, естественно, в субъективной сфере индивидуума, обусловлено, тем не менее, жизненной детерминантой данной личности и, выражающая жизненную необходимость, конкретно имеет объективный характер.

Введение в категориальный аппарат понятия жизненных смыслов позволило дифференцировать смысловые проявления, выделив и описав как ситуативные смысловые проявления (смыслообразующие мотивы, личностные смыслы, смысловые установки), так и устойчивые личностные образования (смысловые конструкции, смысловые диспозиции, смысловая регуляция). Жизненные смыслы, возникая из реальной потребности человеческого бытия и образуя жизненный мир субъекта, могут быть, на наш взгляд, отнесены к разряду актуальных смыслов и включены в область актуальных смысловых отношений. В сопоставлении с этим, жизненные смыслы, возникающие из объективной жизненной необходимости относительно не входящих в жизненное пространство конкретно данного человека ценностей, нами относятся к категории актуальных смыслов. Любой факт действительности, попав в жизненную орбиту человека, может инициировать возникновение смыслового к нему отношения и стать рефлексивно поглощенным «Я-концепцией», наполняя ее новым смысловым содержанием. А.Н. Леонтьев писал: «Смысл определяется жизнью», и действительно, возможности формирования смысловых стратегий продуцируются через вхождение «большого мира» в жизненный мир человека. В рамках дифференциации смысловых образований как раз и было предложено понятие смысловой дивергентности, которая



рассматривается как стремление личности воплотить в различных формах и жизненных проявлениях, те ценностные предпочтения, которые являются наиболее значимыми. Жизненные смыслы определяются логикой жизни, раскрываются ее обстоятельствами, являются достаточно жесткой структурой, привязанной к жизненной необходимости, с неярко выраженным психологическим содержанием, то на противоположной стороне обнаруживаются глубоко психологические, устойчивые, «ядерные» (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь) смыслы личности как высшие смыслы-ценности. Эта смысловая стержневая структура личности, составляя ее базовое «Я», и реализует смысловую регуляцию жизнедеятельности человека. По мнению И.В. Абакумовой, «во взаимодействии двух смысловых стратегий в одном и том же смысловом пространстве личности процесс смыслообразования принимает характер смысловой самоактуализации и взаимного обогащения самих смысловых стратегий».

Личности, имеющие возможность для творческой самореализации, достаточно хорошо адаптируются к социуму, поскольку он не оказывает на них безусловного влияния. Они движимы внутренним, а не внешним локусом контроля, ориентацией в своей деятельности не на общепринятые нормативы и стандарты, а на свою собственную систему ценностей, которая оказывается очень устойчивой. Их острый интерес к делу, которому они себя посвятили, к творчеству вообще находится внутри них и связан только с их индивидуальностью (В.Н. Козленко, Е.А. Солдатова, Е.Е. Туник).

Смысловая дивергенция таким образом, трактуется в современной психологии как интенция к вариативному, многоаспектному раскрытию смысла постигаемого и выбираемого в самых различных жизненных аспектах. Можно предположить, что смысловая дивергенция может рассматриваться как определенная устойчивая смысловозжизненная стратегия (это не столько рациональный или интеллектуальный выбор, сколько выбор того, что имеет для субъекта личностный смысл и субъективную значимость).

Особый раздел исследований смысловой дивергенции – исследование различных аспектов ее проявления на этапе профессионального самоопределения. Перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. Весь этот комплекс проблем в профессиональном объясняют понятием профессиональное самоопределение.

Еще одним импульсом к изучению смысловой дивергентности как фактора влияющего на стратегию профессиональной самореализации явились зарубежные теории карьеры, в которых рефлексировалась тенденция современного мира – один и тот же человек на протяжении своего жизненного пути не просто хочет расширить свое профессиональное пространство, но и самореализоваться в различных профессиональных реальностях.



Для настоящего исследования наибольший интерес вызывает теория поливариативной карьеры, поскольку именно для такой карьеры профессиональной самореализации важнейшим фактором является смысловая дивергентность. Важным критерием в этом подходе является не биологический возраст человека, а «карьерный возраст». Например, кто-то за 5 лет доходит до «вершины», кто-то – до середины карьерного пути, свойственного для данной сферы деятельности.

Согласно концепции поливариативной карьеры от работника, претендующего на успех, требуется не обладание набором конкретных навыков и умений, а метаспособности: способность быстро адаптироваться к часто меняющимся условиям оргсреды и к эффективному самообучению. Таким образом, не умаляя роль изученных факторов (социальных, экономических, организационных и др.), приоритет отдается личностным факторам. При этом карьера рассматривается как процесс, которым управляет не организация, а сам человек. В контексте поливариативного подхода профессиональная жизнь человека не связывается с какой-либо одной организацией (что в настоящее время и в нашей стране это распространено достаточно часто).

Поливариативная карьера – это совокупность всех ситуаций выбора векторов профессионального и должностного продвижения. Критерий успешности такой карьеры инвариантен – решающее значение имеет субъективное осознание человеком своей успешности («психологический успех»), а не внешние знаки и отметки.

В настоящем исследовании мы диагностировали особенности людей, которые получали дополнительную квалификацию по программам психологической направленности.

Совокупность исследуемых составила 251 человек в возрасте от 25 до 56 лет – слушатели, получившие дополнительную квалификацию (см. таб. 1).

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

В творчестве присутствуют как когнитивные, так и смысловые компоненты, которые и обеспечивают личности возможность порождать креативные мысли-образы, качественно отличающиеся от ранее познанного в процессе взаимодействия с реальностью и рефлексией своего внутреннего мира.

Структурными и динамическими особенностями успешных продуктивных решений является гармоничное развитие всех функций мыслительного процесса, высокие уровни связи интеллектуально-смысловых и личностно-смысловых компонентов мыслительного поиска.

Смысловая дивергенция трактуется как интенция к вариативному, многоаспектному раскрытию смысла постигаемого и выбираемого в самых различных жизненных аспектах. Смысловая дивергенция может рассматриваться как определенная составная часть устойчивой смысложизненной стратегии (это не столько рациональный или интеллектуальный выбор, сколько выбор того, что имеет для



субъекта личностный смысл и субъективную значимость). Ценность личности влияет на структурные, динамические и результативные характеристики процесса выбора в любых жизненных ситуациях. В зависимости от того, что является для человека лично-значимым, будет осуществляться связь интеллектуально-содержательного и лично-смыслового плана в структуре его творческой деятельности.

Таблица 1

Распределение респондентов по специальностям и годам обучения

Год обучения	Группа		
	Психология управления персоналом	Психолог-тренер по обучению и развитию персонала	Психология организационно-управленческой деятельности
2004–05	17		
2005–06	23		
2006–07	16	18	
2007–08	26	36	
2008–09	15	25	
2009–10	11	22	4
2010–11	8	16	14
	Психология управления человеческими ресурсами		
2011–12	19	30	6
Всего по группам:	116	117	18
ИТОГО:			251

Если допустить, что субъект видит смысл своей жизни в творчестве как созидании нового, уникального, то его творческая деятельность и будет стремлением к осуществлению смыслового выбора (смысловой дивергенции). Раскрывшиеся человеку и ставшие матрицей его сознания смыслы – безусловная и множественная перспектива их реализации, а следовательно, и фактор, побуждающий к деятельности, и механизм, обеспечивающий существование самой личности.

Для переосмысления собственной сущности должен существовать механизм разнонаправленного осмысления своих жизненных перспектив в соответствие со своими ценностными ориентациями и представлениями о будущем;

Мотивация тех, кто получает дополнительную квалификации по психологически-ориентированным программам, не имея первичного профессионального



психологического образования, существенно отличает от мотивации тех кто имеет нативное образование по программе повышения квалификации или программе дополнительного образования. Эти люди надеются не столько на новый карьерный импульс, но главным образом, рассматривают это дополнительное образование как возможность лучше понять самого себя.

Литература

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2003. – 488 с.
2. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Психолого-дидактический подход. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2003.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: учебник. – М.: Смысл; ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
4. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997.
5. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.; Воронеж, 2004.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессии. – Екатеринбург: УГП ПУ, 1997.
7. Голубова В.М. Особенности формирования смысловой дивергенции в процессе развития креативности студентов: автореф. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2009.

**Гуров С.В.**

Психологические особенности смыслообразования
студентов: типы, стили, стратегии

На формирование смысловой сферы в юношеском возрасте оказывают влияние такие факторы, как: возраст, образование, профессиональное самоопределение. В зависимости от воздействия целого ряда факторов смысловая сфера личности в юношеском возрасте будет иметь различную степень сформированности, и это будет оказывать влияние на целеустремленность молодого человека, способность к целеполаганию и общую удовлетворенность жизнью. На современном этапе развития психологии выделяют различные типы, стили и стратегии смыслообразования, которые необходимо понимать как личностную готовность воспринимать содержание образования на ценностно-смысловом уровне.

Ключевые слова: смысловая сфера личности, смыслообразование, технологии инициации смыслообразования, типы, стили, стратегии.

В психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблеме смыслообразования, можно выделить следующие основные направления, которые рассматривают проблему смысловых инициаций в студенческом возрасте:

- исследования проблемы выведения знаний на личностно-смысловой уровень (В.В. Знаков, Ю.М. Шор, В.П. Зинченко);
- изучение вопроса о соотношении мотива и цели учебной деятельности (А.Н. Леонтьев и его последователи);
- изучение форм существования личностного смысла (Д.А. Леонтьев, В.Э. Мильман);
- исследование личностного смысла как педагогического фактора (И.В. Абакумова, В.Т. Фоменко);
- разработка технологий направленной и опосредованной трансляции смыслов в учебном процессе (И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова).

В многочисленных работах посвященных проблеме инициации смыслообразования (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Е.В. Клочко, В.Э. Мильман, М.С. Нырова, Е.Ю. Патяева) ставится вопрос о необходимости разработать дидактические технологии, которые актуализируют смысловые процессы обучаемого. Это могут быть технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся и студентов (эмоционально-психологические установки и эмоционально-психологические обобщения в обучении, эмоционально-психологическое опережение, личностно-смысловой контекст, преобразование теоретического материала в образный); диалоговые технологии (внешний, внутренний, множественный диалоги, диалоги эпох, диалоги разнохарактерных культур); игровые технологии (ролевые и другие виды дидактических игр, включая компьютеры с их визуалистическими возможностями); технологии, обеспечивающие самовыражение студентов



(ситуации выбора, персонализация, задания на проявления саморефлексии, зоны экзистенциальных диалогов); технологии психолого-дидактической поддержки (ситуации успеха, зоны самодифференциации и самоиндивидуализации студентов, модели жизненного самоопределения, моделирование жизненных ситуаций и ситуаций поведения, метод личностно значимых конкретных ситуаций, метод инцидента, смысловое погружение).

Однако при разработке технологий инициации смыслообразования зачастую не учитывается, что у студентов, на которых направлена смысловая трансляция педагога, имеется различный смыслообразовательный потенциал. Сидящие в аудитории могут иметь чрезвычайно разную готовность к смысловой актуализации. От чего это зависит? Конечно, существует много личностных факторов, но мы хотели бы акцентировать внимание на процессах именно смысловой природы и провести дифференциацию тех смысловых характеристик, которые влияют на уровень потенциальной готовности личности к процессу смыслообразования. В качестве таких характеристик можно взять типы, стили и стратегии смыслообразования.

Типы смыслообразования – это особое состояние готовности к поиску смыслов, сопровождающееся переживанием осмысленности жизни, личностной интерпретацией человеком своей позиции относительно формирования линии жизни, своего места в обществе и способа жизни [7].

Т.В. Шрейбер предложила индикаторы, которые позволяют выявить типы смыслообразования в старшем школьном и студенческом возрастах:

- уровень осознанной саморегуляции, выступающий интегральным показателем сформированности основных регуляторных свойств, адекватности и эффективности функционирования системы саморегуляции;
- стиль саморегуляции, отражающий индивидуально-типические особенности регуляции и реализации произвольной активности;
- в качестве детерминант смыслообразующей активности можно рассмотреть коммуникативную и интеллектуальную активность;
- мотивационные свойства – уровень целей и уровень притязаний.

Эти индикаторы позволили выявить различные типы смыслообразования:

- тип с одинаково выраженной ориентацией на цель и процесс жизни;
- тип с доминирующей ориентацией на процесс;
- тип с невыраженной смысложизненной ориентацией.

Выделение типов смыслообразования позволило обозначить их как высокий, средний и низкий уровни смыслообразующей активности.

1. Респонденты с высоким уровнем смыслообразующей активности ориентированы на общение, открыты, но в то же время властны, эмоционально устойчивы, хорошо контролируют свои эмоции и поступки. Они отличаются высокой целеустремленностью и высоким уровнем притязаний, имеют высокий социометрический статус и позитивно оценивают отношения



- в группе. Им присуща высокая интеллектуальная и психомоторная активность. Система осознанной саморегуляции высоко развита, отличается гармоничной сформированностью всех регуляторных звеньев.
2. Респонденты с низким уровнем смыслообразующей активности интровертированы, замкнуты, пассивны, оценивают психологический климат в группе как негативный. У них высокая тревожность и в то же время низкий уровень самоконтроля эмоций и поведения. Они независимы и в то же время у них отсутствуют определённые цели, которые стоило бы отстаивать. Их саморегуляция отличается малой адекватностью, гибкостью и осознанностью, а также несформированностью умения программировать собственные действия. То есть, смыслообразующая активность у них хаотична, ситуативна, малоосознаваема.

Наряду с исследованием типов смыслообразования, современная психологическая наука (особенно ее акмеологическая составляющая) располагает характеристикой стилей смыслообразования, которые интерпретируются как устойчивая система взаимодействия содержательно-смысловых и мотивационно-динамических составляющих в процессе самореализации личности. По мнению Д.В. Егорова, в различных профессиональных контекстах самореализация различна, и можно выделить её устойчивые компоненты, которые проявляются в виде общих и специфических характеристик содержательно-смысловой и мотивационно-динамической сферы. К общим характеристикам относятся мотивы обучения, толерантность в отношении к себе и другим, желание поддерживать физическое и психическое здоровье, независимость в суждениях и в выборе собственной стратегии поведения, стремление к удовлетворению от процесса обучения и дальнейшей трудовой деятельности. Специфические же характеристики самореализации различны в зависимости от личностной направленности студентов. Особенности самореализации (а следовательно и стиль смыслообразования) начинают формироваться на начальных этапах профессионального становления и становятся устойчивым личностно-смысловым конструктом у студентов на завершающем этапе их обучения в вузе. Для выявления стиля смыслообразования у студентов необходимо выделить общие и устойчивые компоненты самореализации, свойственные всем студентам независимо от личностной направленности: мотивационные характеристики, стремление к самоактуализации, ценностные ориентации и смысложизненные стратегии. Этот конструкт характеризуется достаточно высокими показателями осмысленности жизни и самоактуализации, включает любовь, здоровье, наличие хороших и верных друзей, образованность, воспитанность, независимость в качестве ведущих ценностей, среднюю степень выраженности мотивации достижения и избегания неудач. Перечисленные характеристики позволяют выделить ряд общих факторов, характеризующих стиль смыслообразования: «фактор мотивов учения», «фактор толерантности», «фактор здоровья», «фактор независимости», «фактор интереса к работе и учебе», «фактор взаимоотношений». Для группы направленности на себя выделены



факторы: «фактор критериев профессионализма», «фактор карьера – любовь», «фактор проявления жизненной мудрости в обучении», «фактор рисков обучения», «фактор шаблонности в притязаниях»; группе направленности на общение свойственны факторы: «фактор активной и разнообразной жизни», «учеба как самоцель», «средства достижения продуктивной жизни», «самоконтроль в общении», «пессимистическое отношение к трудоустройству»; в группе направленности на дело выделены: «фактор цели», «фактор постоянства деятельности», «фактор открытости», «фактор схожести», «фактор самоконтроля».

Еще одна типология характеристик смыслообразования связана с выделением смысложизненных стратегий. В зависимости от воздействия внешних факторов смысловая сфера личности в юношеском возрасте будет иметь различную степень сформированности, что будет оказывать влияние на целеустремленность молодого человека, способность к целеполаганию и общую удовлетворенность жизнью. Именно на этом этапе формируются смысложизненные стратегии – «устойчивая система личностных смыслов индивида, позволяющая оптимизировать или минимизировать активность субъекта во взаимоотношениях с объективной действительностью и проявляющаяся в отношении к цели, процессу и результату деятельности, а также в отношении к жизни и самому себе» [1]. Смысложизненные стратегии проявляют себя в трех сферах: в отношении к самому себе, в отношении других людей, требования к социуму в целом. В каждой из трех сфер могут формироваться соответствующие личностные проявления, которые будут носить достаточно устойчивый характер.

Смысложизненная стратегия представляет собой частный случай более глобального, интегрального образования – смысложизненной концепции личности. Можно сказать, что смысложизненная стратегия представляет собой динамическую проекцию смысложизненной концепции личности на конкретные условия ее повседневной жизни.

Т.В. Столина дает следующее определение смысложизненной концепции – «это, индивидуальная обобщенная система взглядов на цели, процесс и результат своей жизни. В основе этой концепции лежат ценности и потребности, отношения и конструкты конкретной личности. Смысложизненная концепция начинает складываться к подростковому возрасту, может изменяться и трансформироваться на протяжении жизни человека, но на определенном этапе онтогенеза является достаточно устойчивой» [5]. Таким образом, можно сказать, что смысложизненная концепция – это стержневая направленность личности, ее смысл жизни. Она содержит в себе те жизненные смысловые универсалии, те ценности, которые и составляют основу личности.

Механизм формирования смысложизненных стратегий определяется рядом факторов: особенностями мотивационно-интенциональной сферы, хронологическим возрастом, жизненным контекстом, социокультурными и экономическими условиями. Модель формирования смысложизненной стратегии исходя из вышеперечисленных посылок, может быть интерпретирована следующим образом.



Смысловые стратегии – динамическая составляющая смысловой сферы. Они предстают смысловыми новообразованиями личности, изменяющими всю смысловую структуру.

Стремление описать динамику формирования смысловой сферы через достаточно устойчивые стратегии, породило стремление к упорядоченности, естественному желанию расположить смыслы в системном порядке в зависимости от специфики смысловых образований личности. Наиболее очевидным предстает диадная природа смысла, его континуумная динамика от минимального к максимальному насыщению: от становящегося смысла – к ставшему, от неопределенного смысла – к определенному (в рамках ценностного отношения), от постигаемого смысла – к постигнутому. При таком подходе просматривается закономерная последовательность как интегральная динамическая характеристика индивидуального сознания обнаруживается в последовательности «от смыслового следа – к категориальному обозначению смысла в его явленном виде» и, собственно, соответствует той логике процесса смыслообразования, которая выявляется нами как устойчивая смысловая направленность т.е. смысловая стратегия.

Выделенные и описанные типы, стили и стратегии смыслообразования позволяют придать учебному процессу направленный характер. Преподаватель, ориентируясь в смысловом потенциале студентов, значительно более успешно сможет актуализировать смыслообразование студентов.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Психолого-дидактический подход. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. Егоров Д.В. Психологические компоненты смысловой самореализации студентов психологов в контексте различных профессиональных перспектив // Российский психологический журнал. – 2007. – Т. 4. – № 1. – С. 38–40.
3. Левшина А.А. Молодежь в политике. Мотивационно-смысловая основа участия молодежи в общественно-политических организациях // Saarbrücken LAP LAMBERT Academic Publishing GMBH & Co. KG., 2011. – P. 1–74
4. Столин В.В. Проблема самосознания личности с позиции теории деятельности А.Н. Леонтьева // А.Н. Леонтьев и современная психология / под ред. А.В. Запорожца и др. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – С. 220–231.
5. Столина Т.В. Смысложизненная концепция и агрессивность учащихся-подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2002. – 20 с.
6. Шрейбер Т.В. Особенности саморегуляции старшеклассников с различным уровнем осмысленности жизни // Вестник Удмуртского университета. Психология и педагогика. – 2005. – № 9. – С. 63–78.
7. Шрейбер Т.В. Проблема регуляции смыслообразующей активности в раннем юношеском возрасте // Реалии и перспективы психологической науки и практики в российском обществе: материалы Всероссийской научно-практ. конф. – Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2005. – С. 80–83.

**Савченко А.Б.****Коммуникативные стратегии преподавателей как фактор
инициации смыслообразования студентов**

Смысловые коммуникации в учебном процессе существенно зависят от коммуникативного потенциала личности преподавателя, от уровня смысловой насыщенности учебного процесса, планируемого преподавателем как субъектом воздействия на студента.

Ключевые слова: *общение, педагогическое воздействие, коммуникативный стиль, коммуникативная стратегия, смыслообразование.*

Как показывают исследования, объем знаний, умений и навыков не гарантирует высокого профессионального уровня специалиста. Поэтому сегодня разрабатываются новые подходы к анализу, оценке и управлению качеством образования, лично ориентированные технологии, позволяющие подготовить компетентного, осознающего и развивающего свои личностные качества и способности специалиста, владеющего своими личностными ресурсами, способного эффективно решать профессиональные задачи в условиях динамично меняющихся требований к деятельности. Особый аспект проблемы – педагогическая деятельность. В настоящее время обязательным условием эффективной работы учителя являются, наряду со знаниями своего предмета и основ дидактики, развитие коммуникативной культуры педагогов, сформированность коммуникативных умений учителя. Согласно нашей гипотезе, индивидуальный коммуникативный стиль педагога формируется с учетом не только технологических требований и природных предпосылок, но и во многом зависит от ценностных установок и смысловых ориентаций самого учителя. Во всей целостной структуре учебного процесса смыслообразующий контекст обнаруживает себя как инициация смыслообразующей деятельности учащихся через смысловые коммуникации в виде направленной трансляции смысла от учителя к ученику. Знания о внешнем мире и знания, о различных феноменах переживания обучаемого приобретают смысл лишь в отношении к некоторому более широкому информационно-познаваемому контексту, в котором именно преподаватель определяет вектор целенаправленного познавательного процесса как смысловой коммуникации. Такой подход позволяет по новому рассматривать целый ряд категорий, связанных с педагогическими коммуникациями. Так, коммуникативный потенциал личности учителя, который традиционно рассматривается как индивидуально-своеобразный комплекс коммуникативных особенностей педагога (внутриличностных и поведенческих), характеризующих его возможности в осуществлении коммуникативной составляющей педагогической деятельности, необходимо дополнить ценностно-смысловым компонентом инициирующим смыслообразование студентов.

Многие отечественные авторы, исследовавшие вопросы коммуникативных особенностей личности, отмечали тот факт, что комплекс коммуникативных



возможностей человека является сложной системой (В.М. Жуков, В.И. Кашницкий, Р.А. Максимова, В.В. Рыжов и др.).

В структуре коммуникативного потенциала личности педагога выделяют четыре взаимосвязанных уровня: базовый, содержательный, операциональный, рефлексивный.

Назначение каждого уровня – обеспечить определенный аспект коммуникативной составляющей профессиональной деятельности учителя.

Базовый уровень коммуникативного потенциала определяет общую направленности и мотивацию коммуникативных действий учителя, ее соотнесенность с профессиональными целями. Базовый уровень включает в себя глубинные установки и ценностные ориентации педагога в коммуникативной сфере.

Содержательный уровень коммуникативного потенциала обеспечивает построение учителем коммуникативных программ и планов профессионального общения с целью разрешения конкретной педагогической задачи. Каждый учитель моделирует свое коммуникативное поведение по-разному, исходя из индивидуальных особенностей мыслительных процессов, из особенностей темперамента и характера.

Кроме того, успешность построения индивидуальных коммуникативных программ определяется шириной и глубиной комплекса знаний учителя.

Операциональный уровень коммуникативного потенциала учителя представляет собой систему индивидуальных коммуникативных умений и навыков. Этот уровень призван обеспечивать выполнение необходимых коммуникативных действий в ходе практической реализации коммуникативных планов по решению педагогической задачи.

Важное значение для учителя имеют такие коммуникативные умения, как умение организовать контакт с классом; умение слушать и слышать учащихся, умение реализовывать индивидуальные коммуникативные возможности в публичном выступлении, в беседе; умение занимать оптимальную коммуникативную позицию в контактах; умение открыто выражать свои чувства и отношения; умение находить выход из конфликтной ситуации; умение уместно реагировать на поступки и высказывания учащихся и т. д.

Индивидуальная система коммуникативных навыков и умений проявляется непосредственно в коммуникативном поведении учителя.

Рефлексивный уровень коммуникативного потенциала обеспечивает оценивание и анализ учителем собственной профессиональной деятельности.

Рефлексивный уровень коммуникативного потенциала учителя содержит единство внутриличностных особенностей, т.е. способности к самоизучению, самосовершенствованию, анализу причинно-следственных связей, сомнениям, реализации ценностных критериев; и поведенческих особенностей, т. е. применения вышеназванных особенностей к сложным условиям и обстоятельствам педагогической деятельности.

Таким образом, рефлексивный уровень коммуникативного потенциала представляет собой систему индивидуальных способов и приемов самонаблюдения



и самоанализа, выступающих условием самосовершенствования учителя в коммуникативной сфере педагогической деятельности.

Взаимосвязь всех уровней коммуникативного потенциала личности учителя обеспечивает реализацию целостного коммуникативного действия педагога, направленного на эффективное решение педагогической задачи.

Очевидно, что для выделения коммуникативного компонента педагогических стилей и перспективности работы учителя как направленного транслятора смыслов в учебном процессе, необходимо вычлнить из структуры ведущих факторов педагогических способностей именно те, которые наиболее тесно сопряжены с формированием коммуникативных компонентов педагогической деятельности, определить относительный вклад отдельных его составляющих и выраженность коммуникативного компонента педагогического стиля в структуре личностной организации

Наблюдения и специальные исследования показали, что эффективность педагогической деятельности в значительной мере обусловлена отношениями, сложившимися между преподавателем и студентом (А.А. Бодалев, Н.И. Гуткина, Е.И. Ильин, В.А. Кан-Калик, С.С. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.В. Мудрик, И.В. Страхов, А.И. Щербаков).

Поскольку среди данных исходно ведущим личностным образованием являются индивидуальные различия в понимании и сопереживании, то это качество и может выступать как базовый компонент коммуникативного фактора педагогических способностей, сопряженно связанных с механизмами коммуникативного стилиеобразования, а два других фактора – со стилем педагогической деятельности (т. е. умение выбирать приемы педагогического воздействия и самореализации). Чаще это качество в социально-психологических работах называют эмпатией.

В психолого-педагогической литературе чаще всего выделяют следующие стили педагогического общения: сотрудничающий, организационно-активный, экспрессивный и пассивный (неэффективный). Было обнаружено, что при реализации стиля педагогического общения он определяется на 90 % личностными свойствами, связанными с объективно-психологическими проявлениями коммуникативного потенциала. В качестве достаточно удачной типологии мы воспользовались характеристиками, предложенными С.А. Шеиным (1990) и получили следующее распределение:

- для первого стиля педагогического общения (примерно 29 % педагогов) характерны активность, контактность и высокая эффективность общения;
- второй стиль (6 %): подчинение себя задачам профессиональной деятельности, самоотдача работе и ученикам в сочетании с недоверием к их самостоятельности, подмена их усилий собственной активностью;
- третий стиль (4 %): поверхностное, депроблематизированное бесконфликтное общение с недостаточно четко определенными педагогическими и коммуникативными целями, превращающееся в пассивное реагирование



- на изменение ситуации; отсутствие стремления на углубленное понимание учащихся, подмена его ориентацией на «некритическое» согласие, внешняя формальная доброжелательность при внутреннем безразличии или повышенной тревожности;
- четвертый стиль (10 %): холодная отстраненность, предельная сдержанность, подчеркнутая дистантность, ориентация на поверхностное ролевое общение;
 - пятый стиль (3 %): эгоцентрическая направленность личности, высокая потребность в достижении успеха, подчеркнутая требовательность, хорошо маскируемое самолюбие; высокое развитие коммуникативных умений и гибкое их использование с целью скрытого управления окружающими; хорошее знание сильных и слабых сторон учащихся в сочетании с собственной закрытостью;
 - шестой стиль (25 %): стремление к доминированию, ориентация на «воспитание-принуждение», преобладание дисциплинарных приемов над организующими; эгоцентризм, требование согласия при игнорировании точки зрения самих учащихся, нетерпимость к их возражениям и ошибкам, недостаток педагогического такта и агрессивность;
 - седьмой стиль (7 %): неприятие общения и своей профессиональной роли, педагогический пессимизм, раздраженно-импульсивное отвержение учащихся, жалобы на их враждебность и «неисправимость», стремление свести общение с ними к минимуму и проявление агрессии при невозможности его избежать.

По мнению И.В. Абакумовой и Л.Ц. Кагермазовой, индивидуальный педагогический стиль влияет на смысловую насыщенность учебного процесса. Смысловые коммуникации (существенная составляющая педагогической коммуникации) должны пониматься как интенция – актуальное намерение педагога вступить в коммуникацию с учеником как ценностное взаимодействие с целью рефлексивно-смыслового выхода за пределы имеющегося знания в новый контекст рассмотрения и предполагает активное включение полученной информации, осмысленной, проинтерпретированной и включенной в систему своего жизненного опыта учащегося. Смысловые коммуникации в учебном процессе должны рассматриваться как система воздействия на личность, обуславливающая изменения смысловой динамики, через которую осуществляются любые изменения смысловой сферы субъектов учения. Это процессуальная составляющая группового смыслообразующего контента, ориентированная на развитие прежде всего смысловой, ценностной сферы учащихся, дает возможность «содержательного обобщения» (В.В. Давыдов) в учебном процессе, позволяет выстроить модель смыслообразующего обучения, формирующую смысловую ориентацию, направляющую личность к поиску определенных высших смыслов, смысложизненной стратегии личности.

Направленная трансляция смыслов в учебном процессе существенно зависит от направленности коммуникативных установок личности самого педагога. Наиболее общими являются следующие установки:



- 1) на равноправие в общении или неприятие его;
- 2) на творчество или на стереотипизацию в общении;
- 3) на достижение взаимопонимания или отказ от него.

Обеспечение механизма смыслообразования возможно только в условиях субъект-субъектных связей, в рамках которых взаимодействие учителя и ученика организовано в режиме диалога.

Вектор взаимодействия преподаватель–студент, рассматриваемый как интенция смыслообразования, имеет определенную устойчивую направленность, однако логика реализации данного процесса может быть различной. Педагогические коммуникации в реальной практике подвергнуты значительным изменениям, сопровождающимся в основном трансформацией воздействий, которые необходимо оказывать на студентов как целевую аудиторию. Коммуникативная стратегия как работа по управлению смыслами (при всей условности управления тем, что порождается интенциональной сущностью психики) понимается в учебном процессе как стратегия, направленная на «управление процессами создания картины мира, свойственной данному сегменту мира, объединенному, как единой системой ценностей, так и едиными коммуникативными возможностями». Чем сильнее эти коммуникативные возможности, тем активнее проходят процессы общего смыслообразования. Мы отличаем коммуникативные процессы от чисто информационных в том же отношении, в каком мы отличаем информационные процессы от собственно технических процессов передачи данных. Коммуникативные потоки выступают как смыслообразующие, а информационные – как форма, в которую этот смысл облекается. Данная проблема до сих пор оставалась вне поля зрения, поскольку она не являлась одним из основных практических вопросов современных образовательных технологий. Однако в целом существующие изменения можно обозначить как смену коммуникационных образовательных стратегий и безусловно данная проблема становится одной из важнейших в психолого-педагогическом осмыслении. Коммуникационная стратегия – это представленное в технологии ценностно-смысловое намерение и его осуществление, т. е. выбор пространства, типа взаимодействия, совокупности транслируемых смыслов, относительно которого строится система передачи знаний.

Эмпирические исследования коммуникативных стилей педагогов позволили выявить следующее.

Коммуникативные стратегии педагогов в учебном процессе можно дифференцировать по тому, как транслируются смыслы, присутствующие в информационных конструктах, подлежащих усвоению. В качестве основных стратегий можно выделить манипуляционную и конвенциональную. При реализации манипуляционной стратегии смысл порождается и трансформируется до процесса его трансляции. В данном случае действия сторон «преподаватель–студент» неравноправны, и одна сторона (производитель смысла) управляет другой стороной (адресатом). При использовании конвенциональной стратегии

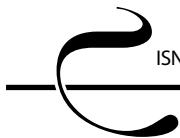


смысл порождается и транслируется внутри коммуникационного процесса, где действия сторон равноправны. В конвенциональной коммуникации управление аудиторией открыто и равнозначно.

Эффективность коммуникативной деятельности как направленной трансляции смысла во многом обеспечивается комплексом индивидуальных коммуникативных особенностей преподавателя и проявляется в возможности понять коммуникативную ситуацию, определить уровень ее смысловой насыщенности, правильно в ней сориентироваться и в соответствии с этим сформировать определенную стратегию смысловой трансляции; а также тактическими способностями преподавателя, обеспечивающими смысловую актуализацию и синхронизацию смыслов субъектов учебного процесса, уровень личностного включения обучающегося в процессы направленного познания. Преподаватель как коммуникатор смысла воздействует на личность студента от уровня личностных смыслов до высших смыслов, направляющих его к поиску и формированию целостной смысловозначимой стратегии как устойчивой тенденции к определенной интерпретации происходящих социальных явлений и готовности действовать в соответствии с возникающими смысловыми установками.

Литература

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении. Монография. – М.: Илекса; Нальчик: Издательство М. и В. Котляровых (Полиграфсервис и Т), 2008. – 232 с.
2. Кагермазова Л.Ц. Типология коммуникативных стилей будущих педагогов. Монография. – М.: Илекса; Нальчик: Издательство М. и В. Котляровых (Полиграфсервис и Т)», 2007. – 142 с.

**Чернышева Е.С.****Проблемы образования и воспитания в общественно-политическом наследии П.А. Кропоткина**

В статье анализируются работы теоретика анархизма П.А. Кропоткина. Показано, что наряду с острой критикой традиционной системы воспитания и марксистских идей политехнического образования им предложена концепция создания новой системы ремесленного обучения, которая должна осуществляться в условиях «промышленной деревни». Охарактеризован образовательный идеал – свободная всесторонне развитая личность, обладающая универсальными знаниями и умениями, обеспечивающими ее жизнедеятельность.

Ключевые слова: *воспитание, комплексное воспитание, ремесленное обучение, эмиграция, образовательный идеал, критика традиционной морали, промышленные деревни, универсализм, свободная личность*

Теоретическое наследие известного русского революционера, ученого-географа, историка и литератора П.А. Кропоткина (1842–1921) отражает особенности его специфического мировидения. Одаренность и сложные перипетии его судьбы позволили ему, будучи студентом математического отделения физико-математического отделения Санкт-Петербургского Императорского университета, одновременно выполнять научные исследования в области географии, специализируясь на проблеме расположения плоскогорий и хребтов горной Азии, быть корреспондентом газеты «Петербургские ведомости». П.А. Кропоткин был арестован за революционную пропаганду и помещен сначала в Петропавловскую крепость (1874), а затем в тюремный госпиталь, из которого в 1876 г. совершил побег. Покинув Российскую империю, он переехал сначала в Великобританию, затем жил в Швейцарии, Франции, и с 1886 г. переселился в Великобританию, где проживал до своего добровольного возвращения в Россию в 1917 г. Его возвращение в Россию было обусловлено произошедшей Февральской революцией. Реэмиграция П.А. Кропоткина была широко освещена в прессе, благожелательно воспринята общественными организациями и Временным правительством. Таким образом, можно выделить три периода жизни П.А. Кропоткина: доэмиграционный (1842–1876), период эмиграции (1876–1917), реэмиграционный (1917–1921). Основные труды П.А. Кропоткина, отражающие проблемы воспитания и образования, приходятся на период эмиграции, в то время как после возвращения в Россию данные проблемы уже не являются объектом его специальных размышлений.

Система педагогических воззрений П.А. Кропоткина начала складываться еще в студенческие годы, когда он ради заработка стал переводить на русский язык труды известных теоретиков либерального направления – немецкого педагога А. Дистервега и британского социолога и педагога Г. Спесера. Мысли П.А. Кропоткина по вопросам воспитания нашли свое развитие в очерке «Нравственные начала анархизма» написанном в 1890 г. [1]. В нем усиливается критика основ буржуазного



воспитания, которое формирует безнравственного (по его мнению) человека средствами религии, закона и формированием привычки к подчиненности. Должен ли человек быть нравственным только потому, что его так воспитали? На этот вопрос теоретик дает однозначно отрицательный ответ. При анализе системы воззрений русских нигилистов, которые на первый взгляд, отрицают традиционные системы нравственности, философом показано, что «отбросив уроки нравственности своих родителей и отвергнув все без исключения этические системы», нигилистическая молодежь уже усвоила традиционный нравственный алгоритм. Благодаря влиянию нравственных максим, воспринятых из религиозного учения, поведение нигилистически настроенной молодежи является даже более нравственным, чем поведение их родителей, поскольку молодые люди не ориентированы на ожидание воздаяния за свои поступки. Согласно П.А. Кропоткину, равенство, являющееся синонимом справедливости, является нравственной основой анархии; он отвергает образованность «белой кости», которая позволяет ей управлять другими, пользуясь их простотой. Вступая в борьбу со всеми видами обмана, хитрости, порока как видами неравенства, которые «влиты» в сердца народа управителями религией и закона, теоретик анархизма объявляет войну их способу действовать и форме мышления. Желая предоставить полнейшую свободу личности, сделать полным и цельным ее существование, свободы развития всех ее способностей, А.П. Кропоткин настаивает на том, что старая система педагогических воздействий, основанная на чувстве неуверенности, страхе и жажде воздаяния за нравственный поступок, исчерпала свой гуманистический потенциал. Следует разработать новую систему педагогических мер, которая не будет навязывать формирующемуся человеку нравственные и социальные идеалы, но сможет развить природный потенциал ее задатков, стимулировать ее активность в познании и созидании.

Проблема образовательного идеала рассмотрена также в работе П.А. Кропоткина «Поля, фабрики и мастерские», написанном в 1899 г. [2]. Оценивая лейтмотив экономического учения Адама Смита, который усматривает природу и причины богатство некоторых наций в разделении труда, теоретик анархизма обращается к анализу общества, разделенного на мало потребляющих производителей и мало производящих потребителей. Разделение труда на фабричный и сельскохозяйственный привело к тому, что «современным идеалом рабочего кажется мужчина, женщина, даже девочка или мальчик, которые не обучались никакой особой специальности и не имеют никакого представления об отрасли, в которой работают, и лишь всю свою жизнь, день ото дня способны изготавливать одну мельчайшую деталь чего-либо. <...> Они – жалкие слуги какой-нибудь машины, действующие по заданной инструкции» [2]. Отчуждение основной массы производителей от системы ремесленного профессионального образования ведет к непоправимым последствиям: «Под предлогом разделения труда мы резко отделили работников умственного труда от работников труда физического. Большая масса рабочих сегодня не получает того научного образования, которое доставалась их дедам, к тому же они лишены знаний и опыта, которые могли приобрести в маленьких



мастерских. Их сыновья и дочери в возрасте 13 лет вынуждены идти на шахту или на фабрику, где быстро забывают то немного, чему их, возможно, научили в школе» [2]. Отмечая, что квалифицированное ремесленное обучение повсеместно вытесняется, а ему на смену приходит краткосрочная система формирования узкого трудового навыка, П.А. Кропоткин утверждает, что в именно в постижении ремесел происходит формирование начал эстетических чувств, а ремесленное обучение способно сформировать основы трудовой морали, базирующейся на профессиональной гордости за индивидуальные результаты своего труда.

Согласно теории общественного развития, которую развивает П.А. Кропоткин, следует создавать так называемые «промышленные деревни», в которых человечество будет распределять свой труд между полями и мастерскими. В этой связи он обращается к экономической концепции развития капитализма К. Маркса, которую разделяли российские последователи марксизма. Однако в работе П.А. Кропоткина можно обнаружить возражения, обращенные к положениям не только экономической концепции, но и основам теории воспитания основоположника научного коммунизма. Они заключаются в понимании К. Марсом образования как системы подготовки рабочей силы нужной квалификации, соответствующей уровню развития промышленного производства. О том, что П.А. Кропоткин критикует именно систему воззрений К. Маркса на воспитание, свидетельствует использование им терминологии, которая была введена в научный оборот теоретиком марксизма в работе «Инструкция временного Центрального Совета по отдельным вопросам». Следуя логике трактовки К. Марсом концепта «воспитание», П.А. Кропоткин рассматривает данный феномен в трех его измерениях (умственное и физическое воспитание, техническое обучение). Критика заключена в следующем утверждении: «Вместо "технического образования", которое означает сохранение нынешнего разделения на умственных и физических работников, мы выступаем за интегральное, целостное образование, означающее исчезновение этого пагубного разделения» [2]. Провозглашая интеграцию в трактовке воспитания, П.А. Кропоткин утверждает, что будущему «новорожденному обществу» следует позаботиться о «комплексном образовании». Оно заключается в одновременном обучении наукам и ремеслу всех членов общества независимо от их пола и имущественного состояния. Не отрицая необходимости специализации знаний, теоретик анархизма утверждает, что специальное образование должно следовать за «всеобщим образованием», «и это всеобщее образование должно касаться как наук, так и физических навыков. Что же касается разделения общества на работников умственного и физического труда, то мы противопоставляем этому интеграцию (объединение) обоих видов деятельности» [2]. Определяется цель школы, которая должна предоставить и полноту научных знаний, и навыки в области ремесел, которые дадут возможность выпускнику школы занять свое место на предприятии физического труда для производства ради всеобщего блага.

В работе «Революционная идея в революции», опубликованной в 1913 г. [3], П.А. Кропоткин обращается к проблемам воспитания в контексте оценки жестокости,



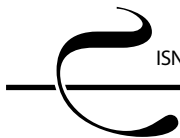
с которой революционный народ Франции в 1792 г. расправляется со своими бывшими правителями. Анализ конкретных примеров беспощадных расправ с представителями правящих элит или с лицами, имеющими значительное состояние, П.А. Кропоткин объясняет многовековой социальной практикой, построенной на реализации принципа легального возмездия. Рассматривая как взаимопреemptивные такие виды воспитания, как римское воспитание, христианское и революционное воспитание, теоретик показывает, что они спровоцировали стремление народа «воспользоваться такими же средствами, которыми упрощали его» [3]. Кроме того, привилегированные классы в течение многих веков «воспитывали в народе чувство ненависти, правда, не к богатым своей нации, но к другим народам, говоря, что они враги» [3]. Ненависть, сознательно культивируемая к другим, в конечном итоге обернулась против самих представителей богатства и власти. Поэтому, создавая новые формы социальной жизни в освобожденных коммунах, социализируя дома и орудия производства, средства общения и обмена, современным революционерам необходимо прежде всего избавиться от главного орудия гнета – государства с его системой налогов, монополией на истину, тотальным контролем за нравственностью и жизнью граждан. П.А. Кропоткин, таким образом, не является сторонником популярной европейской идеи о всемогуществе воспитания и на первый план выдвигает задачи социально-экономического переустройства общества.

В работах П.А. Кропоткина, формально не являющихся педагогическими, нашли отражение важнейшие проблемы воспитания и обучения, которые были изложены в логике его общественно-политической доктрины анархизма. Важнейшими темами его творчества являлись: проблема образовательного идеала, критика воспитательной и образовательной политики, реализуемой официальными институтами государства и церковью, критика марксистской концепции воспитания в части системы технического обучения, обоснование концепции «комплексного воспитания», включающей соединение «всеобщего» и специального образования, науки и ремесла в условиях проживания в «промышленных деревнях».

Система воззрений П.А. Кропоткина на формирование человека будущего конкретизирована на уровне планируемой образовательной практики. Образование рассматривается как средство всестороннего формирования личности, обладающей универсальными знаниями и умениями, которые благодаря специальной организации образовательного процесса приобретут профессионально-ориентированный характер. Эта идея актуальна и в настоящее время.

Литература

1. Кропоткин П.А. Нравственные начала анархизма // <http://avtonom.org/pages/petr-kropotkin>
2. Кропоткин П.А. Поля, фабрики и мастерские // <http://avtonom.org/pages/petr-kropotkin>
3. Кропоткин П.А. Революционная идея в революции // <http://avtonom.org/pages/petr-kropotkin>

**Крыжевская Н.Н.****Формирование профессионального правового сознания как условие профилактики профессиональной деформации у курсантов вузов системы МВД**

В статье приведены результаты теоретического анализа по проблеме формирования профессионального правового сознания у сотрудников правоохранительных органов как условия профилактики профессиональной деформации, освещены его структура и механизмы становления у курсантов вузов системы МВД. Автором выделены параметры исследования этого психологического образования личности, разработан комплекс методик для его изучения. Представлены результаты изучения профессионального правового сознания у курсантов с различной степенью предрасположенности к профессиональной деформации на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, описана программа его формирования с учетом этих показателей, а также этапов обучения в вузе.

Ключевые слова: профессиональное правосознание, профессиональная деформация, психологическая профилактика.

Важнейшим аспектом профессиональной подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов выступает их становление не только как профессионалов, обладающих специальными навыками, но и как личностей с особыми нравственно-волевыми, гражданскими качествами. В связи с чем период обучения следует рассматривать как важнейший этап, который должен включать, с одной стороны, конструирование способов овладения операциональной стороной профессиональной деятельности, с другой – комплекс преобразующих воздействий, приводящих к осознанию обучающимися социальной значимости профессии и профессиональной идентичности.

Специфика службы сотрудников в правоохранительных органах накладывает отпечаток на деятельность образовательных учреждений, осуществляющих подготовку кадров для подразделений органов внутренних дел. Курсантов вузов системы МВД следует рассматривать не как «будущих сотрудников». С самого начала обучения, после освоения «курса молодого бойца» и принятия Присяги, каждый курсант на основании соответствующего договора является сотрудником органов внутренних дел уже в период обучения. Ему присваивается звание «рядовой полиции», он допускается к оружию, исполняет служебные обязанности, несет караульную службу, участвует в патрулировании, заступает в наряды и т. п. (Л.Т. Бородавко и др.) [3].

Учитывая короткий срок адаптации к новым условиям, назревает существенное противоречие между организационно-содержательными особенностями правоохранительной деятельности и готовностью курсанта соответствовать требованиям данного вида профессиональной деятельности, что является источником



профессиональных деформаций личности на данном этапе профессионального становления.

Кроме того, значительная часть профессионально важных качеств личности, исследуемых в процессе профотбора будущих курсантов вузов системы МВД, этически нейтральна. Поэтому несформированность морально-ценностной системы и морально-этических установок в процессе овладения профессией также будет способствовать формированию профессиональных деформаций.

Проблема этической и моральной незрелости будущих специалистов органов внутренних дел стоит крайне остро. Это находит отражение в нормативных документах, касающихся профессионального образования в узлах МВД. 26 мая 2009 г. Президентом РФ подписан Указ № 599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации» [6]. Данным Указом подчеркивается значимость морально-этической стороны профессионально важных качеств сотрудника правоохранительных органов, а также обращается внимание на наличие адекватного правосознания как элемента его профессиональной модели (Я.В. Гайворонская) [4].

Проблема правосознания личности сотрудников правоохранительных органов затрагивается в трудах П.П. Баранова, Н.Л. Гранат, Н.Я. Соколова, Е.А. Белканова, А.В. Грошева, В.Б. Исакова, В.Н. Кудрявцева, К.А. Мокачева, И.Ф. Покровского, А.П. Семитко, В.П. Сальникова, В.М. Столовского, А.Г. Хабибуллина, Н.В. Щербаковой, В.А. Щегорцева, Д.Н. Узнадзе и др. Следует отметить, что в большинстве своем это работы по теории государства и права. Тогда как в психологии исследований, посвященных изучению данного феномена, крайне мало.

Для осмысления важных в рамках нашей темы аспектов правовой психологии и правосознания в целом имеют работы исследователей в области психологии: Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, В.А. Бодрова, Л.С. Выготского, К.М. Гуревича, В.Н. Дружинина, А.Ф. Лазурского, А.Н. Леонтьева, Б.Д. Парыгина, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна и др.

Итак, если правовое сознание – это усвоенная субъектом система знаний, отражающих принятый в данном обществе правопорядок, и выступающая основой самоорганизации социально-нормативного поведения (А.М. Бандурка) [1], то профессиональное правосознание представляет собой понятия, представления, идеи, убеждения, традиции, стереотипы, складывающиеся в данной профессиональной среде. К сожалению, профессиональному сознанию сотрудников правоохранительных органов свойственны и искажения, и деформации, среди которых наиболее распространены «обвинительный» или «оправдательный» уклон, бюрократизм, безразличное отношение к человеческим проблемам и т. д.

Анализируя структуру профессионального правосознания сотрудников правоохранительных органов, А.Д. Бойков считает, что оно включает знание законодательства и теоретических основ юридической науки; убежденность в ценности права как основы свободы и справедливости; умение пользоваться правовым инструментарием [2].



Н.Я. Соколов и др. считают возможным рассматривать профессиональное правовое сознание как явление, предполагающее первичных запас правовых знаний, высокий уровень развития правовых чувств, сформированность правовых установок, наличие устойчивых стереотипов социально активного правомерного поведения, соответствующее социальным ожиданиям, возлагаемым на него, и нормативным требованиям, предъявляемым к его носителю как субъекту профессиональной юридической деятельности [7].

М.А. Шерменёв считает, что элементами профессионального правового сознания являются правовые знания, чувства и установки, а также ценностные ориентации, стереотипы социально активного правомерного поведения и правовой профессиональный опыт. В отличие от обыденного оно в большей степени рационально, и как профессиональное правосознание сотрудников правоохранительных органов в целом есть отражение социальных требований и ожиданий, возлагаемых на него, и нормативных требований, предъявляемых к представителям этой профессиональной группы [8].

В качестве психологических механизмов становления профессионального сознания будущего специалиста Н.И. Гусякова рассматривает профессиональные установки, профессиональную адаптацию, профессиональную рефлексию, профессиональную самооценку [5].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что профессиональное правовое сознание представляет обусловленную спецификой социальной роли и правоохранительной деятельности профессионально формируемую систему правовых идей, взглядов, чувств, ценностных ориентаций, определяющих образ жизни и мотивы поведения в служебной сфере представителей правоохранительной сферы. Сформированность профессионального правового сознания является основным фактором, препятствующим формированию профессиональной деформации личности курсантов, обучающихся в вузах МВД.

Структурными компонентами профессионального правового сознания являются мотивационный (профессиональные мотивы и установки), когнитивный (правовые знания, навыки правоохранительной деятельности, профессиональная рефлексия), эмоциональный (морально-ценностное отношение к праву, профессиональная самооценка), поведенческий (профессиональная адаптация, саморегуляция поведения).

Диагностика, проведенная нами в ходе экспериментального исследования профессионального правового сознания как психологического новообразования личности в процессе учебно-профессиональной деятельности курсантов вузов МВД, осуществлялась на основе анализа выделенных структурных компонентов и механизмов, с помощью которых они формируются.

Мотивационный компонент, механизмами становления которого являются профессиональные мотивы, профессиональные установки был изучен с помощью методики диагностики профессиональной мотивации К. Замфир в модификации А.А. Реана и методика диагностики профессионального сознания специалиста Г.В. Акопова.



Когнитивный компонент, а именно уровень сформированности правовых знаний, навыков правоохранительной деятельности; профессиональной рефлексии оценивался в процессе мониторинга успеваемости и качества знаний курсантов, а также по результатам методика диагностики уровня рефлексивности (А.В. Карпов).

Эмоциональный компонент рассматривался нами с точки зрения оценки морально-ценностного отношения к праву, профессиональной самооценки. Уровень сформированности этих механизмов нашёл отражение в шкале моральной нормативности (МП) МЛО «Адаптивность» и в результатах методики оценки уровня развития морального сознания (дилеммы Л. Коллберга).

Поведенческий компонент оценивался через уровень сформированности механизма профессиональной адаптации, отражённого в шкале «личностный адаптационный потенциал» ЛАП МЛО «Адаптивность», опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой.

В процессе пилотажного исследования нами были выделены три группы преследования к профессиональной деформации среди курсантов: толерантная, нейтральная и группа «риска». Наиболее сформированным профессиональное правовое сознание по всем компонентам оказалось у курсантов толерантной группы. Преобладающим уровнем является высокий (69,4%), низкого уровня не выявлено. Большинство из них курсанты старших курсов, которые зарекомендовали себя как отличники учебы и дисциплины, многие имели опыт работы в правоохранительных органах и получили положительные отзывы со стороны руководства. Вместе с тем следует отметить, что мотивационный (77,7%) и поведенческий (75%) компоненты развиты выше, чем когнитивный (61,1%) и эмоциональный (72,2%).

В нейтральной группе мы наблюдаем более равномерное распределение по уровням сформированности профессионального правового сознания с тенденцией к снижению, т. к. высокий уровень (22,2%) выявлен у наименьшего количества респондентов. Среди них были курсанты как младших, так и старших курсов. В учебе значительных успехов они не показывают, однако выполняют все необходимые требования в процессе учебно-профессиональной деятельности, нареканий со стороны руководства не имеют. В этой группе более высокие показатели мотивационного (19,4%) и когнитивного (27,7%) компонентов, тогда как эмоциональный (22,2%) и поведенческий (16,6%) несколько ниже. Это говорит о том, что курсанты в целом ориентированы на освоение профессии, но особенности развития их эмоционально-волевой сферы и поведения несколько затрудняют процесс профессиональной адаптации.

В группе риска четко прослеживается тенденция к снижению уровня сформированности профессионального правового сознания по всем компонентам в сравнении с другими группами. У курсантов данной группы имелись факты более низкой успеваемости, дисциплинарные взыскания. Наименьшие показатели отмечены по когнитивному (11,1%) и поведенческому (11,1%) компонентам,



что говорит не только о слабой успеваемости и трудностях адаптации к учебно-профессиональной деятельности, но и в целом о слабости рефлексивных и регулятивных функций.

Таким образом, уровень сформированности профессионального правового сознания у курсантов нейтральной группы и группы риска ниже, чем у курсантов толерантной группы по всем компонентам, что свидетельствует о необходимости проведения профилактической работы уже в период их профессионального становления.

Формирующий этап исследования заключался в организации системной работы с курсантами, направленной на оптимизацию формирования их профессионального правового сознания в условиях специализированного вуза системы МВД. Эффективность программы обеспечивалась комплексом мероприятий в результате реализации которых происходило формирование правового профессионального сознания.

Цель программы – обеспечение психологических условий снижения вероятности появления предпосылок профессиональной деформации у курсантов вузов системы МВД в период обучения через формирование профессионального правового сознания.

В задачи программы входило формирование психологической готовности к предстоящей профессиональной деятельности, создание оптимистической профессиональной перспективы, формирование позитивной профессиональной Я-концепции, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию через изменение психических процессов, свойств личности, повышение социально-психологической компетентности и аутокомпетентности, формирование профессионального правового сознания.

Предлагаемая программа разработана с учётом динамики становления профессионального правового сознания на разных этапах обучения в вузе. Определение специфики задач на каждом этапе обучения объясняется характером изменения внутренних предпосылок и позиции личности в отношении мотивации будущей профессиональной деятельности и как следствие приводит к формированию профессионального правового сознания и предупреждению проявлений профессиональной деформации.

Начальный этап обучения (1 курс) имел целью обеспечение условий адаптации и формирования устойчивой профессиональной мотивации в учебной деятельности курсантов.

Основной этап обучения (2–4 курс) был направлен на обеспечение условий формирования личностной профессиональной направленности у курсантов, обучающихся в вузах системы МВД.

Заключительный этап обучения (5 курс) посвящен созданию условий становления профессионального правового сознания.

Содержание программы составили три основных направления: теоретическое, диагностическое и инструментальное.



Реализация теоретического направления предполагала овладение системой знаний о феномене профессионального правового сознания, его роли в предупреждении возникновения деструктивных влияний профессиональной деятельности на личность, о критериях готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Диагностическое направление нацелено на совершенствование процесса самопознания с позиции оценки сформированности морально-политических, интеллектуальных и эстетических показателей готовности к осуществлению профессиональной деятельности как позитивного устойчивого процесса.

В рамках инструментального направления происходило совершенствование навыков самоанализа, овладение коппинг-поведением как условием эффективного использования своих способностей и ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности и других, жизненно важных сферах, овладение приёмами составления своего профессионального портрета.

В процессе контрольного среза было выявлено, что в нейтральной группе максимальный прирост был отмечен по мотивационному (80,5 %) и когнитивному (69,4 %) компонентам. Здесь показатели возросли за счет трансформации внешней положительной мотивации во внутреннюю, улучшения успеваемости курсантов, усиления рефлексивных способностей. Возросла также устойчивость профессиональных установок, удовлетворенность своей профессиональной подготовкой. Тогда как по эмоциональному и поведенческому компонентам он был несколько ниже. Оценка себя как профессионала не достигла высокого уровня. Вместе с тем, общий уровень профессионального правового сознания значительно возрос.

В группе риска значительная положительная динамика была отмечена по всем компонентам. Максимальный прирост мы выявили по мотивационному (80,5 %), эмоциональному (69,4 %) и поведенческому (80,5 %) компонентам. Показатели существенно возросли за счет трансформации внешней отрицательной мотивации во внешнюю положительную и внутреннюю, также улучшилась успеваемость и дисциплина курсантов, они стали более самостоятельными и ответственными. Профессиональные установки стали более стабильными и устойчивыми, возросла удовлетворенность процессом и результатами учебно-профессиональной деятельности. Оценка себя как будущего профессионала достигла достаточно высокого уровня, возрос уровень морально-нравственных качеств, т. е. общий уровень профессионального правового сознания значительно возрос.

Таким образом, проведенный анализ результатов на контрольном этапе эксперимента позволяет сделать выводы относительно эффективности разработанной программы психологической профилактики профессиональной деформации у курсантов вузов МВД.



Литература

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Юридическая психология. – Харьков, 2002.
2. Бойков А.Д. Правовая культура и вопросы правового воспитания. – М., 1994.
3. Бородавко Л.Т. Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в узах МВД России: дисс.... док-ра пед. наук. – СПб., 2005.
4. Гайворонская Я.В. Правосознание и профессиональные деформации юриста // Российское право в Интернете. – № 5. – 2009 // Режим доступа: www.rpi.msal.ru.
5. Гусякова Н.И. Психологические механизмы становления профессионального сознания будущего учителя: автореф. дисс.... канд. психол. наук. – Самара, 2010.
6. О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации: Указ Президента РФ № 599 от 26.05.2009 // Режим доступа: <http://www.rg.ru/2009/05/29/uristy-dok.html>
7. Соколов Н.Я. Профессиональное сознание юристов / отв. ред. Е.А. Лукашева. – М.: Наука, 1988.
8. Шерменев М.А. Деформации профессионального правосознания сотрудников уголовно-исполнительной системы: автореф. дисс.... канд. юрид. наук. – Владимир, 2006.



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

2012

ТОМ 9 № 1



Сдано в набор 06.03.12 Подписано в печать 22.03.12
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 10,03. Бумага офсетная. Гарнитура Муриад Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 97/11.

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