

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

ТОМ 10 № 4

Москва



2013



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – Зинченко Ю.П.

Редакционный совет

Акопов Г.В.

Аллахвердов В.М.

Забродин Ю.М.

Караяни А.Г.

Карпов А.В.

Малюфеев Н.Н.

Марьин М.И.

Нечаев Н.Н.

Рубцов В.В.

Реан А.А.

Рыбников В.Ю.

Черноризов А.М.

Шкуратов В.А.

Редакционная коллегия

Абакумова И.В.

Асмолов А.Г.

Бабенко В.В.

Базаров Т.Ю.

Безруких М.М.

Богоявленская Д.Б.

Воробьева Е.В.

Деркач А.А.

Донцов А.А.

Дубровина И.В.

Журавлев А.Л.

Егорова М.С.

Ермаков П.Н. (заместитель главного редактора)

Лабунская В.А.

Леонова А.Б.

Сергиенко Е.А.

Тхостов А.Ш.

Цветкова Л.А.

Берберян А.С. (Армения)

Киттлер У. (Германия)

Менджеричка Ю. (Германия)

Величковский Б.М. (Германия)

Кроник А.А. (США)

Белянин В.П. (Канада)

Бороховский Е. (Канада)

Все члены редакционной коллегии входят в редакционный совет.

ответственный секретарь – Тельнова О.В.

Редактор английской части – Крутелева Л.Ю.

Выпускающий редактор – Попова Л.В.

Компьютерная верстка – Чеха А.П.

Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 518,

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 Респечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с Редакцией.



СОДЕРЖАНИЕ

НАШИ АВТОРЫ

4

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Фоменко В. Т., Абакумова И. В., Тельнова О. В. Развивающая модель содержания обучения в общем образовании

7

Щетинина Д.П. Методологические и практические аспекты проведения деловых игр в высших учебных заведениях

15

Абакумова И.В., Колтунова Е.А. Психологические особенности символизации у незлышащих в период юности

25

ЮРИДИЧЕСКАЯ И ВОЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Звездина Г.П., Приймак Е.Н. Ценностная оценка современными призывниками основных категорий бытия

32

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Прокофьева Н.В. Морально-нравственная рефлексия как фактор гармоничного личностного развития

40

Скорик Е.А. Влияние среды интернатного учреждения на психоэмоциональное развитие детей

47

Шведенко Ю.В. Влияние психологической помощи на эффективность профессионального становления начинающих преподавателей высшей школы

55

Лагодина Е.В. Настоящее и будущее российских общественных пространств

62

СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ

70



НАШИ АВТОРЫ



Фоменко Владимир Трофимович

зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии факультета 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.ru



Абакумова Ирина Владимировна

член-корр. РАО, зав. кафедрой общей психологии и психологии развития факультета психологии Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-17

E-mail: abakira@mail.ru



Тельнова Ольга Виталиевна

доцент кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 227, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243-07-11

E-mail: telnova_ov@mail.ru



Щетинина Дарья Павловна

старший преподаватель кафедры управления человеческими ресурсами экономического факультета Южного федерального университета, кандидат экономических наук

Служебный адрес: ул. М. Горького, 88, к. 107, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 267-96-48

E-mail: ermakova-d@yandex.ru



Колтунова Елена Аркадьевна

учитель-дефектолог Государственного казенного образовательного учреждения Ростовской области «Областной центр образования незлышащих учащихся» (ГКОУ РО ОЦОНУ)

Служебный адрес: пер. Ашхабадский, 6,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 245-33-92

E-mail: 4015821@gmail.com



Звездина Галина Павловна

доцент кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-17

E-mail: galzvezdina@yandex.ru



Приймак Елена Николаевна

психолог войсковой части

Служебный адрес: войсковая часть 65246,
г. Ростов-на-Дону

E-mail: primake13@mail.ru



Прокофьева Наталья Владимировна

психолог-консультант ООО «Консалтинговая компания Проксима»

Служебный адрес: ул. Южнобутовская, 65,
г. Москва, 117042

Служебный телефон: +7 (916) 645-65-67

E-mail: natalia@psy-studio.ru



Скорик Елена Александровна

преподаватель кафедры русского языка Ставропольского государственного медицинского университета

Служебный адрес: ул. Пушкина, 8,
г. Ставрополь, 355000

Служебный телефон: +7 (8652) 71-34-64

E-mail: e.manakina@yandex.ru



Шведенко Юлия Вячеславовна

дефектолог специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 36

Служебный адрес: пр. Октябрьской революции, 24,
г. Ставрополь, 355035

Служебный телефон: +7 (8652) 26-09-46

E-mail: julija-shvedenko012@rambler.ru



Лагодина Елена Владимировна

специалист по маркетинговым коммуникациям,
ГК BrandHouse

Служебный адрес: пр. Кировский, 53,
г. Ростов-на-Дону, 344006

Служебный телефон: +7 (863) 250-64-28

E-mail: mugelastic@gmail.com



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Фоменко В. Т., Абакумова И. В., Тельнова О. В.

Развивающая модель содержания обучения в общем образовании

В статье авторы исходят из того, что глобальная цель образования в школе – развитие учащихся, развитие же оценивается как условие жизни человека. Исходя из этого, содержание образования, в более узком смысле – обучение, определяется как субстанция, питающая развитие учащихся. Обосновываемая авторами модель содержания фиксирует внимание на тех его составляющих, которые и обеспечивают развитие. Среди них – событийный материал, организующие идеи и понятия, способы деятельности, проблемы, эмоционально-образный компонент, смыслы человеческого бытия, жизненный мир ребенка.

Ключевые слова: развитие учащихся, междисциплинарные контексты, модель содержания, развивающий компонент, приращение развития.

Дидакты единодушны в утверждении, что содержание обучения и образования в целом – их главная, системообразующая составляющая и центральная категория дидактики как теории учебного познания. Это своеобразный базис учебного процесса, материал которого подлежит освоению учащимися и который определяет фактически всю надстройку обучения, прежде всего, образовательные технологии. Сами технологии, обеспечивая овладение программным материалом, в состоянии быть при этом освоенными и квалифицированы как специфический компонент содержания [1]. Не случайно государственные образовательные стандарты, хотя и относятся к образованию в целом, внимание акцентируют, в первую очередь, на содержании. Главное же, содержание – тот реальный субстрат, из которого в ходе обучения сложным образом складывается, формируется личность, ее «Я». Сложным образом, поскольку фактические действия содержания опосредованы рядом обстоятельств: преломляются через генетику или уже имеющийся опыт индивидуума, усиливаются, ослабляются или нивелируются конкретной ситуацией процесса.

Возникает вопрос о факторах, заметно и даже глобально определяющих содержание. Один из таких факторов заключен в целях образования, ибо, как известно из классической теории, цель как способ определяет собою характер деятельности. О нашей позиции в данном отношении мы неоднократно заявляли: глобальная, всеобщая цель образования – развитие учащихся [1, 10]. Нами выдвинута идея истолкования научной категории развития в междисциплинарных контекстах: с позиций не только психологии, но и семиотики, синергетики, аксиологии, экзистенциальных теорий. В результате значительно расширилось



пространство дидактических средств, которые могут быть использованы в целях развития учащихся [1, 2, 11, 12].

Если главная цель – не усвоение учащимися знаний и не овладение умениями и навыками, что звучит-то уже достаточно банально, а развитие, то, во-первых, назрела необходимость принципиально нового подхода к пониманию содержания, и во-вторых, знания, умения и навыки как наиболее значимые составляющие содержания в традиционной дидактике вообще должны быть изъяты из структуры содержания учебного процесса и заменены другими.

В свете сказанного, содержание образовательного процесса, включая и обучение, мы определяем не как «то», что подлежит усвоению и овладению, а как «то», что питает развитие. Содержание подобно почве, питающей развитие, рост растений [1]. Каковы ингредиенты, входящие в этом случае в «почву»? Если образование ориентировано на развитие учащихся, формирование психических новообразований, способности перехода учащихся от одной знаковой системы к другой, то напрашивается вопрос: что в содержании должно быть такого, что обеспечивало бы развитие? Это вопрос о дидактической, статической по своей сути, модели содержания современного учебного процесса, выражающей его структуру и зафиксированной в названии статьи.

Не будем придерживаться какой-то строгой логики в расположении составляющих содержания, ориентированных на развитие учащихся. Все же имеется определенный смысл начать, казалось бы, с весьма традиционной, знаниевой составляющей содержания, обладающей, на что мы фактически выше уже указали, минимальным потенциалом развития. Знания – результат, продукт деятельности, а в продуктах, результатах, считали классики, деятельность затихает, успокаивается. Знания – сплюснутая деятельность, упакованный продукт человеческих исканий, вещь в себе. Есть риск, если оперировать готовыми знаниями, вообще лишиться развивающей способности знаний. В нашей интерпретации указанного риска можно избежать, если, во-первых, знаниям придать характер «эмбриологии истины» (А. Герцен), распределенности, раскристаллизации, «пульсации самодвижения». С другой стороны, если мы на выходе из учебного процесса хотим получить приращение, например, интеллектуального развития учащихся, хорошо, чтобы знания были представлены *«ведущими, организующими идеями и понятиями»* (Д. Брунер), включая их межпредметный вариант. На базе содержания указанного рода у учащихся формируется ориентировочная основа действий высокого уровня обобщений – высший показатель абстрагирующей способности человека. Такие «крупные», достигающие уровня метазнаний, идеи и понятия могут быть успешно использованы учащимися как способы деятельности в работе с фактическим материалом. Ясно, что охарактеризованная нами составляющая содержания относится к его фундаментальному ядру, заявленному в новом поколении стандартов.

Надо иметь в виду, что ориентация содержания на ведущие, организующие идеи и понятия – это не только его развивающий потенциал, но и зона риска, если недооценить *событийный аспект* содержания. Классики философии определяли



познание как извлечение логоса из событий. Данное обстоятельство относится, естественно, и к учебному познанию. Логос в нашем случае выше представлен ведущими, организующими идеями и понятиями, но чтобы они не предстали сознанию детей как тощие абстракции, догмы, они должны пройти путь событий, реального бытия. отсюда обязательная составляющая содержания – события, из которых бы логос и извлекался детьми. До некоторой степени это и события действительной жизни самих учащихся, ситуацией учебного процесса вовлеченных в изучаемые реалии. Когда в начале изучения темы «Понятие множества» учитель начинает с того, что рассматриваемые шестилетками нарисованные воробей, воробиха и воробьятки – это первое множество, стол и стулья – второе множество, топор, пила – третье множество, и просит детей придумать свои множества, – то это и есть пример событийной составляющей содержания. Вначале учащиеся прикасаются к образам множеств на некотором допервичном уровне восприятия, а затем их деятельность заметно актуализируется, и вся ситуация приобретает до некоторой степени характер события: множества живут в актах восприятия, а вместе с ними и учащиеся как субъекты деятельности.

Что касается непосредственно *способов деятельности* как составляющей содержания современного содержания образования и обучения, то дидакты явно исходят из того, что согласно психологии, источник всякого развития – деятельность в ее предметном, внешнеречевом, мыслительном, духовном вариантах. Без особых натяжек психологи и дидакты оперируют понятиями деятельность переживания, деятельность сознания, усматривая в этом источник развития соответствующих сфер личности. Все это означает, что если взять физику, то достаточное внимание должно быть уделено наблюдению, эксперименту, химии – опыту, истории – работе с архивными материалами и историческими документами, литературу – методу проблемного анализа. Все содержание, по большому счету, должно предстать как единое поле деятельности учащихся, а в поле, как известно, можно погрузиться.

А что такое наблюдение, эксперимент, опыт, работа с архивными и историческими материалами, метод проблемного анализа? Это язык науки. Содержание современного обучения направлено на овладение детьми языком науки – источником самообразования и, добавим сугубо от себя, саморазвития. А кроме языка науки, имеются язык искусства, язык общения, информационные, естественные языки. В перспективе вырисовывается целостная образовательная область под названием «языки» в широком значении этого слова. Пусть не пугает возможный прагматизм и практицизм указанной области, они – слабое звено отечественного образования, и оно должно быть восполнено.

В рамках деятельностной составляющей содержания образовательного процесса следует рассматривать и те разделы стандартов нового поколения, которые направлены на включение в содержание *универсальных учебных действий* как части фундаментального ядра содержания. Стандарты же акцентируют внимание на двух направлениях универсальных учебных действий, своеобразных метаумений: работе учащихся с текстом и работе с информацией. Примечательный факт:



живем в эпоху непрерывного образования – человек всю жизнь учится и переучивается, – и овладение подрастающим поколением рациональными приемами учебного труда в период активного школьного обучения становится безусловной необходимостью.

Приходится сожалеть, что традиционная недооценка в отечественном образовании рациональных приемов учебного труда, на другом языке – интеллектуальных технологий учащихся, в частности, методов работы с текстом, продолжает иметь место. Хотя немало и положительных примеров: прочитал параграф – перескажи, начав с конца, с выводов; прочитал в течение 10 мин – перескажи в течение 3 мин; прочитал – перескажи, заменив примеры собственными; прочитал – сопоставь данный параграф с предыдущим и сделай общий вывод. Всюду деятельность учащихся имеет преобразующий, а значит, развивающий характер.

Важнейшая составляющая содержания учебного процесса, адекватно и напрямую, тем более, косвенно соотношенная с развивающими стратегиями современного образования, – проблемы, *проблемный компонент содержания*, т. е. неопределенные знания, неопределенные способы деятельности. Источником пульсации самодвижения мысли учащихся являются проблемные ситуации – объективно-субъективное состояние учебного процесса, возникают же они в условиях проблемного, значит, неясного, противоречивого содержания. К сожалению, действующее в школах обучение является преимущественно тематическим, темы же большей частью безлики, индифферентны, причем могут находиться одна от другой во времени на значительном расстоянии. Развивающие возможности подобного содержания можно заметно умножить, переведя учебный процесс с тематической основы на проблемную. Последовательный ряд проблем, сквозным образом пронизывающий учебный курс, принципиально меняет стратегию обучения, многократно увеличивая его развивающий потенциал, поскольку каждая из проблем, как правило, содержит разнохарактерный материал. Примером может служить курс отечественной литературы XX в., изучаемый, согласно программе В. В. Преподобной, (Ростов н/Д, школа 77), по проблемам (берем лишь часть курса): – человек в огне революции и гражданской войны – эти трудные 30-е годы – литература на службе спасения отечества –... Привлекает внимание содержание каждой из проблем. По проблеме «Человек в огне революции и гражданской войны» взяты, с одной стороны, писатели, в произведениях которых звучит «железо»: «Железный поток» – Серафимович, «Бронепоезд 14–69» – Всеволод-Иванов, «Как закалялась сталь» – Островский. В этом же ряду оказываются Горький, Фадеев. Революция в произведении этого ряда писателей каленым железом выжигала в человеке человеческое. С другой стороны, взору и сознанию учащихся предстают писатели, в произведениях которых по отношению к их героям революция и гражданская война оказались бессильными выжечь все человеческое (Пастернак, Булгаков). Анализ проблемы, как видим, решается на дихотомии писателей и их произведений. Через некоторое время, однако, выясняется, что фадеевский Мечик – булгаковский или пастерновский герой – и в нем значительные исторические события оказались



не в состоянии выжечь горячим железом его подлинную человечность. Урок приобретает характер диалога культур – мощнейшего источника развития учащихся. И так по всем другим проблемам курса. отраженные в литературе напряжения социальной действительности во вторичном отражении (на уроке) становятся напряжениями мыслительности деятельности учащихся, приобретают характер переживаний и проживания событий прошлого своей страны.

Сама учебная деятельность имеет здесь вид проблемной деятельности, а сознание учащихся – вид проблемного сознания.

Проблемная составляющая содержания обучения, о которой идет речь как о факторе, инициирующем и питающем развитие учащихся, заслуживает, в том виде как она функционирует в практическом опыте школ, и определенного порицания. На наш взгляд, за границей в адрес проблемного обучения российских школ справедлив упрек, что наши проблемы слишком «учебны», отдают излишним дидактизмом, обучение имеет характер «игры в проблемы». В перспективе, следовательно, – внимание проблемам жизни как составляющей содержания, к сожалению или к счастью, в нашей стране их хватает.

Характеризуя проблемную составляющую, мы фактически уже вышли на другой значимый компонент содержания – эмоциональные образы. *Эмоционально-образная составляющая* – это содержание, исходящее из эмоциональной, чувственной сферы человека и инициирующее, активизирующее, развивающее ту же сферу учащихся в специальных условиях учебного процесса. Недостатка в эмоциональных образах содержание учебного процесса испытывать не должно: в обучение их поставляет базируемое на художественных образах искусство, конфигурацию эмоциональных образов в большинстве случаев приобретают в структуре содержания обучения реальные события, о которых речь была выше, многие выразительные образы являются продуктом творческой, креативной деятельности учащихся. Между тем, понятийное, дискурсивное содержание обучения по сравнению с эмоционально-образной составляющей является, несомненно, избыточным. Эмоционально-образная составляющая содержания вплотную приближает образование к человеку с его ценностными ориентациями, переживаниями, рефлексией, исходя из чего нами рекомендуется более широкое использование эмоциональных образов в целях не только развития эмоциональной сферы учащихся, но и решения ряд некоторых сверхзадач обучения:

- на рассматриваемом материале возможно создание эмоционально-психологических установок. Прежде чем перейти к новому теоретическому материалу, учитель создает у учащихся отношение к тому, о чем далее пойдет речь. Данное отношение – ценностные ориентации;
- эмоционально-образное содержание может быть использовано в целях инициации ярких «пятен» в уроке, например. Им может быть, в частности, эмоциональный пик урока;
- эмоционально-образное содержание может служить эмоционально-психологическим контекстом, фоном урока, питающим его основную идею;



– учитывая, что развитие на языке семиотики есть переход человека от одной знаковой системы к другой, желательно культивировать задания учащимся, выражающие преобразование ими теоретического материала в образный (выполнение миниатюрного сочинения «Приключения X и Y), образного – в теоретический (перевод художественного текста в математическую систему координат).

Интересные образцы обнаружения развивающего потенциала, содержащегося в эмоционально-образной составляющей, демонстрирует дидактическая инноватика. К ним относятся, например, спецкурсы «Математика и музыка», «Достоевский и Эйнштейн». Это спецкурсы, выражающие диалог эмоционально-образной и рациональной культур, их интеграцию в более сложные структурно-дидактические образования. Развивающий ресурс в указанных спецкурсах проявляется, прежде всего, в пограничных областях между понятием и образом, образом и понятием, рациональным и эмоциональным, эмоциональным и рациональным. Дидактика как теория подобные педагогические, без преувеличения сказать, феномены подмечает и делает соответствующие теоретические и практические выводы, в т. ч. относительно эмоционально-образной составляющей содержания. В самой дидактике небезуспешно формируются в этом плане два направления: дидактика симультанного мышления (способности человека видеть нечто общее за внешне разнокачественными и разнохарактерными явлениями и процессами) и цвето-дидактика (с использованием мультимедийных средств).

Логика наращивания присутствия человека [9] в каждой из составляющих содержания обучения и образования в его масштабности и целостности приводит к его *смысловой составляющей*. А. Н. Леонтьев писал, что наш учебный процесс насыщен значениями и не насыщен смыслами. Эта характеристика учебного процесса может быть применима и к его современному состоянию. Можно согласиться и с тем, что значения преобладают и в тех составляющих содержания, которые выше мы определили как факторы, по-своему влияющие на развитие учащихся. В нашем подходе имеется резон. Значения выражают связь между явлениями и фактами окружающей человека действительности, являются объективными и выполняют функцию ориентации человека в предметном мире и адекватном ему когнитивном мире познания. Данная функция значений распространяется и на учебное познание, но их развивающее действие ограничивается мышлением. Развивающее обучение в его классических вариантах «застревает» на уровне развития мыслительной деятельности учащихся, не достигая более высоких сущностей человека. В отличие от значений, смыслы выражают связь индивидуума с той самой окружающей действительностью, связь между явлениями и фактами которой выражается на уровне значений. Смыслы связывают человека с жизнью, свидетельствует психология. Они есть высшая инстанция саморегуляции жизнедеятельности человека, это сфера его сознания, характеризуемая значениями, к которым плюсуется пристрастность [1, 2, 5, 6]. Подходя к обучению указанным образом, мы обращаем его к сознанию учащихся, их смысловосфере и ориентируем



на содержание, характеризующее глубинными смыслами – смыслами человеческого бытия, духовной жизни человека. В числе высших, экзистенциальных ценностей, составляющих структуру содержания обучения, выстраиваемого на смыслообразующей основе, оказываются красота, честь, совесть, доброта, ответственность, долг, истин. Практическую реализацию получает известная максима «от культуры полезности к культуре достоинства» (А. Г. Асмолов).

В число ведущих, таким образом, выдвигается задача развития смысловой сферы учащихся, и, организуя адекватно этому содержание учебного процесса, важно иметь в виду несколько обстоятельств:

- смысл всегда есть смысл чего-то. Следовательно, учебный процесс призван к тому, чтобы учащиеся «докопались» до смыслов подлежащего освоению содержания. Но смысл всегда есть «мой» смысл (А. Н. Леонтьев);
- выбор, в т. ч. жизненного пути, определяется смысловыми приоритетами человека, его смысловой матрицей, кодом сознания. Если, согласно психологии [5], мы и поступаем вопреки собственному смыслу, то за этим все равно скрыт какой-то смысл. Сами же смыслы определяются жизнью. В свете сказанного, исходная позиция обучения – *жизненный мир ребенка*. В рамках смысловой составляющей содержания он и должен быть предусмотрен [1, 6, 7];
- смыслом не учат и смыслом не учатся, а смыслы возникают, являются, рождаются, гаснут, обогащаются. Задача учителя – инициация ситуаций, в которых бы смыслы проявлялись и извлекались учащимися. Сказанное создает определенные трудности при проектировании смысловой составляющей содержания, и учитель их должен иметь в виду [1, 5].

Рассмотренная модель содержания образовательного процесса, ориентированная на развитие учащихся, – предпосылка, предтеча к выделению и характеристике динамической модели содержания с той же развивающей функцией. Анализу она подлежит нами в будущем, сейчас же обозначим ее общий контур. На допроцессуальной стадии обучения содержание имеет текстовую, отчужденную от учителя и учащихся форму (стандарты, образовательные программы, учебники, первоисточники). Поскольку текст есть дух в плену знаков (Н. Бердяев), на следующей стадии содержания предстоит «высвобождение духа». Эта стадия содержания деятельности учителя и учащихся, на которой оно выступает в виде движения мыслей, смыслов, эмоций, чувств, отношений учителя и учащихся. Это стадия «становящегося» бытия. На выходе из учебного процесса содержание деятельности переходит в стадию содержания личности, ее устойчивых взглядов, позиций, компетенций, системы ценностей. Это стадия «ставшего» бытия, этап приращенного развития. Но процесс субъективации, интериоризации, психологизации содержания на этом не заканчивается. Процесс развития теперь уже бывших учащихся продолжается. Изложенную динамическую модель содержания обучения мы склонны квалифицировать как психологическую, в отличие от предыдущей, статической, с выраженными дидактическими характеристиками.



Литература

1. *Абакумова И. В.* Смыслодидактика. – Ростов-на-Дону, 2008.
2. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002.
3. *Бахтин М. М.* Человек в мире слова. – М.: Изд-во РОУ, 1995.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собрание соч. в 6-ти т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977.
6. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. – М.: Смысл, 2000.
7. *Лотман Ю. М.* О поэтах и поэзии. – СПб.: Искусство СПб, 1996.
8. *Петровский А. В.* Личность в психологии с позиции системного подхода // Вопросы психологии. – № 1. – 1981.
9. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Феномен человека. – М., 1996.
10. *Фоменко В. Т.* Исходные логические структуры процесса обучения. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1985.
11. *Франк С. Л.* Духовные основы общества. – М., 1992.
12. *Fromm Erich* Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics, 1995.
13. *Feldstein D. I.* A changing child in changing World: psychological and Educational Problems of the New // Psychology in Russia: State of the Art/ Scientific Yearbook/ Moscow: Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2011. 383–396 p.



Щетинина Д. П.

Методологические и практические аспекты проведения деловых игр в высших учебных заведениях

Использование деловых игр в процессе обучения является одним из наиболее актуальных направлений повышения эффективности образовательной деятельности по любому направлению, а особенно специальностей, связанных с работой с людьми: управление персоналом, психология, педагогика и т.п.

В статье рассматриваются актуальность, некоторые особенности деловых игр, их адаптация в рамках учебного плана в высших учебных заведениях, предлагаются конкретные упражнения на разных этапах проведения деловой игры, деловая игра «Эффективная презентация на рынке труда молодых специалистов».

Ключевые слова: деловые игры, обучение, управление персоналом.

Главной задачей новых образовательных стандартов является формирование в ходе обучения совокупности компетенции, которые позволят выпускнику вуза квалифицированно решать стоящие перед ним профессиональные задачи. Необходимость нестандартной системы подготовки специалистов стала стимулом для широкого применения деловых игр, тренингов при обучении, оценке и отборе персонала.

Наибольшие проблемы возникают при включении деловых игр в учебный процесс в высших учебных заведениях, поскольку существует множество ограничений. Во-первых, в учебных планах и типовых программах использование деловых игр не предусматривается. Во-вторых, отсутствуют обоснованные нормативы для преподавателей по определению необходимого времени как на разработку, так и на проведение деловых игр. А также недостаточно разработано социально-психологическое обеспечение игрового взаимодействия участников занятий.

Тем не менее, использование деловых игр позволяет продемонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенных практических задач, что является логическим завершением процесса обучения, поэтому наиболее благоприятные условия для применения деловых игр – завершающий этап вузовского обучения, т. к. студенты старших курсов уже обладают определенным уровнем знаний и умеют самостоятельно работать.

Деловая игра – метод имитации принятия решений руководящих работников или специалистов в различных производственных ситуациях, осуществляемый по заданным правилам группой людей или человеком с ПК в диалоговом режиме, при наличии конфликтных ситуаций или информационной неопределенности [2].

Деловую игру обычно рассматривают как моделирование реальной деятельности специалиста в различных созданных ситуациях. Деловые игры позволяют как бы прожить определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном



действию. Участникам, играющим определенные роли, приходится принимать решения в условиях неопределенности и многофакторности, выходя за рамки стандартного мышления, подняться на его более высокий уровень, затрагивающий такие процессы, как применение знаний, анализ, синтез и выработка суждения. Ролевые игры выявляют наличие критического мышления, коммуникативных навыков и способность самостоятельно принимать решения, а также проявляются такие личностные качества, как поведение в критических ситуациях, работа в команде и т. д.

Таким образом, требования к учебным деловым игровым следующие: задача должна быть актуальной, для ее решения нужны базовые знания, воображение и творческие способности студентов; задача должна быть достаточно сложной, но доступной для решения, она должна побуждать к использованию имеющихся знаний и поиску новых принципов, фактов, методов решения.

Выделяют следующие психолого-педагогические принципы организации деловой игры [4]:

- 1) принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства. Моделирование реальных условий профессиональной деятельности специалиста во всем многообразии служебных, социальных и личностных связей является основой методов интерактивного обучения;
- 2) принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности. Реализация этого принципа является необходимым условием учебной игры, поскольку несет в себе обучающие функции;
- 3) принцип совместной деятельности. В деловой игре этот принцип требует реализации посредством вовлечения в познавательную деятельность нескольких участников. Он требует от разработчика выбора и характеристики ролей, определения их полномочий, интересов и средств деятельности. При этом выявляются и моделируются наиболее характерные виды профессионального взаимодействия «должностных» лиц;
- 4) принцип диалогического общения. В этом принципе заложено необходимое условие достижения учебных целей. Только диалог, дискуссия с максимальным участием всех играющих способна породить поистине творческую работу. Всестороннее коллективное обсуждение учебного материала обучающимися позволяет добиться комплексного представления ими профессионально значимых процессов и деятельности;
- 5) принцип двуплановости. Принцип двуплановости отражает процесс развития реальных личностных характеристик специалиста в «мнимых», игровых условиях. Разработчик ставит перед обучающимися двоякого рода цели, отражающие реальный и игровой контексты в учебной деятельности;
- 6) принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса ее развертывания в игровой деятельности [4].



Характерные признаки деловой игры можно представить следующим перечнем [2].

1. Моделирование процесса труда (деятельности) руководящих работников и специалистов предприятий и организаций по выработке управленческих решений.
2. Реализация процесса «цепочки решений». Поскольку в деловой игре моделируемая система рассматривается как динамическая, это приводит к тому, что игра не ограничивается решением одной задачи, а требует «цепочки решений». Решение, принимаемое участниками игры на первом этапе, воздействует на модель и изменяет ее исходное состояние. Изменение состояния поступает в игровой комплекс, и на основе полученной информации участники игры вырабатывают решение на втором этапе игры и т. д.
3. Распределение ролей между участниками игры.
4. Различие ролевых целей при выработке решений, которые способствуют возникновению противоречий между участниками, конфликта интересов.
5. Наличие управляемого эмоционального напряжения.
6. Взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли.
7. Наличие общей игровой цели у всего игрового коллектива.
8. Коллективная выработка решений участниками игры.
9. Многоальтернативность решений.
10. Наличие системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

Рассмотрим один из вариантов проведения деловой игры, которая была разработана автором для студентов Экономического факультета специальности «Управление персоналом», но, несомненно, будет актуальной и для других специальностей. Игра рассчитана на 2 пары, т. е. 3 часа времени, группу от 15 до 30 человек.

Тема игры: «Эффективная презентация на рынке труда молодых специалистов».

Цель игры: закрепить полученные теоретические знания в области управления персоналом; научиться эффективно действовать на рынке труда молодых специалистов; приобрести навыки составления кадровых документов; приобрести навыки публичных выступлений.

Задачи игры:

- обозначить круг проблем в рамках данной темы;
- структурировать ранее изученный материал по предложенным вопросам;
- активизировать мыслительность игроков;
- скорректировать развитие обсуждения в рамках предложенной темы;
- выработать общее решение по предлагаемому для обсуждения проблемам в ходе дискуссии участников.



Сценарий игры может выглядеть следующим образом (Таблица 1).

Таблица 1

Сценарий игры

Номер этапа	Наименование и содержание этапа	Время выполнения этапа (в мин)
1	Установка на игру	5
2	Разминка	20–30
3	Мини-лекция	15–20
4	Тематические упражнения	20–30
5	Установка на проведение основной игры	5
6	Распределение ролей	10
7	Индивидуальная и групповая работа	10–15
8	Работа игровых команд	40–60
9	Подведение итогов	10–15
	Итого:	180

Рассмотрим подробнее этапы проведения деловой игры.

В начале занятия преподаватель дает установку на игру, говорит о целях, задачах, правилах игры.

На первом этапе важно подготовить участников, активизировать их ментальные процессы, включить их внимание. Для этого проводится так называемая «разминка» или «знакомство».

Упражнение 1. Напишите на бумаге свое имя и на каждую букву имени дайте себе характеристику, например, Дарья – деловая, активная и т. д.

Упражнение 2. Расскажите, кем вы видите себя через год после окончания вуза.

Упражнение 3. Расскажите об однокласснике: какой у него характер, чем увлекается, где мечтает работать и т. д.

Эти упражнения, с одной стороны, существенно повышают энергетику, активность и вовлеченность участников игры, помогают возникновению доверия в группе, а также помогут преподавателю с расстановкой ролей в дальнейшем, с другой стороны, повышают мотивацию участников на обучение и ярким и запоминающимся образом подводят группу к теме мини-лекции.

На втором этапе в зависимости от учебного плана преподаватель излагает новый материал или обобщает пройденный («мини-лекция»).

Следующий этап – проведение тематических упражнений, чтобы дать возможность участникам проявить активность, выявить свои сильные и слабые стороны, поработать, используя полученные знания.

Упражнение 1 (толерантность, конфликтность). Вам предстоит длительная поездка в поезде, кого бы вы хотели видеть своим соседом по купе, проранжируйте от «приятного» до «неприемлемого» для вас варианты: цыганка, явный гомосексуалист, молодой человек, больной СПИДОМ, неаккуратно одетая женщина с маленьким



ребенком, кавказец-мусульманин, человек из деревни с большим мешком, африканский студент, подросток, похожий на наркомана, бывший заключенный, таджик в национальной одежде, полицейский, инвалид со складной коляской, кришнаит, китаец, который ест странно пахнущую еду, человек, говорящий на непонятном языке.

Упражнение 2 (стрессоустойчивость, конфликтность). Половина студентов рассаживается на стулья, стоящие кругом, спиной к центру, им выдается небольшой текст или стихотворение, которое они должны выучить за 5 мин. Вторая половина студентов, становятся напротив них, медленно двигаясь по часовой стрелке, старается им мешать – разговаривают, поют, машут руками и т. д. В конце кто-нибудь рассказывает стихотворение, затем группы меняются.

Упражнение 3 (стрессоустойчивость, умение планировать свое время). Студентам выдается небольшой текст, который они должны прочитать и запомнить за 5 мин. Через некоторое время преподаватель говорит, что в тексте нужно подчеркнуть букву «а», а потом еще посчитать все буквы «п», еще через минуту – обвести в кружочек все буквы «о» и т. п.

Упражнение 4 (коммуникативные навыки). Упражнение представляет собой вариацию «испорченного телефона», небольшой текст пересказывается по очереди в цепочке студентов.

Упражнение 5 (поведение в конфликте). Студенты разбиваются на пары, один из участников зажимает кулак, задача второго его разжать любыми возможными способами – уговорами, подкупом, силой и т. д. Пары меняются местами.

Упражнение 6 (креативность). На обсуждение выносятся такие вопросы, как: «Что было бы, если мужчины и женщины поменялись местами?», «Что, если бы люди научились читать мысли окружающих?» и т. д.

Упражнение 7 (креативность). Студентам предлагается найти наибольшее число возможных вариантов использования простых предметов, таких как: ведро, веревка, полотенце и т. д.

Эти упражнения проявляют степень конфликтности участников, способствуют снижению эгоцентрических тенденций в поведении и мышлении, обостряют социальную чувствительность, актуализируют творческий потенциал, уменьшают самоконтроль, формируют установку на восприятие новой информации, расширяют стереотипы, снижают порог принятия точки зрения другого, повышают адекватность самооценок и взаимооценок и помогают преподавателю на этапе распределения ролей.

Четвертый этап – проведение основной игры.

В соответствии с представлением об общей структуре методов активного обучения, ключевым, центральным элементом является имитационная модель объекта (в данном случае профессиональная деятельность), которая в сочетании со средой (внешним окружением имитационной модели) формирует проблемное содержание игры.

Действующими лицами являются студенты, организуемые в команды и выполняющие индивидуальные или командные роли. При этом и модель, и действующие



лица находятся в игровой среде, представляющей профессиональный, социальный и общественный контекст имитируемой в игре деятельности специалистов. Сама игровая деятельность предстает в виде вариативного воздействия на имитационную модель, зависящего от ее состояния и осуществляемого в процессе взаимодействия участников, регламентируемого правилами.

Систему воздействия участников на имитационную модель в процессе их взаимодействия можно рассматривать как модель управления. Вся игровая деятельность происходит на фоне и в соответствии с дидактической моделью игры, включающей такие элементы, как игровую модель деятельности, систему оценивания, действия игротехника и все то, что служит обеспечением достижения учебных целей игры.

Сценарий деловой игры

«Эффективная презентация на рынке труда молодых специалистов»

Исходя из состава группы, преподаватель производит предварительное распределение игроков по игровым командам, а также выдает задания, проводит инструктаж в ходе игры, наблюдение и консультирование групповой работы, обеспечивает необходимое количество раздаточного материала, предупреждает о необходимых канцелярских принадлежностях.

Рольевые группы (Таблица 2) должны продемонстрировать такую организацию деятельности в соответствии с выбранной ролью, которая бы привела, с одной стороны, к эффективному трудоустройству заданного количества молодых специалистов; с другой стороны, к реализации планов работодателей по обеспечению человеческими ресурсами.

Таблица 2

Рольевые группы и инструкции участникам игры¹

Рольевые группы	Инструкции участникам игры
Молодые специалисты с хорошими показателями успеваемости	Стремятся найти работу по специальности, осуществляют поиск информации, формируют самостоятельные стратегии поиска работы.
Молодые специалисты со средними показателями успеваемости	Стремятся найти работу по специальности, осуществляют поиск информации, формируют стратегии поиска работы по совету третьих лиц (родителей, знакомых и др.).
Сотрудники Центров карьеры вузов	Осуществляют консалтинговое сопровождение взаимодействия ключевых субъектов рынка труда молодых специалистов.

¹ Разработана автором по материалам Скачковой Л.С. УМК «Теория и практика эффективных презентаций». – URL: tp://sfedu.ru/www/umr.umr_show?p_startpage=4&p_umr_name=&p_umr_author=&p_umrc_id=&p_umr_id=&p_per_id=3157.



Сотрудники Центров занятости	Реализуют государственные поддержки занятости молодых специалистов.
Руководители производственных практик	Формируют институты эффективной адаптации выпускников к рынку труда.
Работодатели, работающие с молодыми специалистами	Активно реализуют стратегии взаимодействия с вузами
Работодатели, никогда не работавшие с молодыми специалистами	Активно сотрудничают с кадровыми агентствами и службами занятости
Консультанты рекрутинговых агентств	Развивают направление «Рекрутинг молодых специалистов»
Эксперты порталов по трудоустройству и развитию карьеры выпускников	Развивают стратегии взаимодействия ключевых субъектов рынка труда
Представители комитета по молодежной политике города	Реализуют программы грантовой поддержки талантливой молодежи
Представители профсоюза студентов вуза	Защищают интересы студентов и выпускников на рынке труда
Учебные центры (языковые, профессиональные)	Предлагают обширный перечень образовательных и профессиональных программ
Представители ученого совета факультета	Осуществляют стратегическое планирование образовательных программ вуза
Родители выпускников вузов	Пытаются устроить своих детей быстро и с высокой заработной платой
Эксперты	Наблюдают за действиями, поведением основных участников, а также за работой всех членов игровых команд, к которым они прикреплены. Оценивают других докладчиков и другие команды, кроме своей по критериям оценок, предложенным преподавателем.
Игротехники	Игротехники являются помощниками преподавателя и несут ответственность за оперативное распределение ролей, соблюдение регламента работы, динамичность поведения и активность всех игроков своей команды.

В соответствии с распределением ролей студенты рассаживаются по подгруппам, которые, с одной стороны, стремятся к сотрудничеству друг с другом, с другой – имеют элемент конкуренции, как внутри подгрупп, так и в рамках группы в целом. Участники готовят презентации своих ролей с учетом собственного опыта или предложенных преподавателем: молодой специалист-отличник хочет устроиться директором по управлению персоналом в магазин крупной



торговой сети, молодой специалист со средними показателями успеваемости, по рекомендации родителей обращается в центр занятости, один работодатель ищет менеджера по работе с персоналом, другой – сотрудника отдела кадров и т. п. Студенты по одному представителю от каждой подгруппы излагают свои требования, достигнутые в ходе обсуждения, вовлекая в дискуссию всех участников игры.

Последний этап – подведение итогов, обратная связь.

На этапе подведения итогов эксперты представляют количественные результаты оценивания и суммарную оценку работы команды, используя бланк оценок эксперта (Таблица 3).

Таблица 3

Бланк оценок эксперта

Наименование критерия	Оценочная шкала (в баллах)	Фактическая оценка
Качество анализа состояния планирования и развития карьеры, полнота плана развития карьеры	от 0 до 10	
Качество защиты доклада: умение излагать основные положения, аргументировано отстаивать точку зрения команды и воспринимать противоположные, отвечать на вопросы оппонента	от 0 до 5	
Точность соблюдения регламента	от 0 до 5	
Активность команды во время групповой работы	от -3 до +3	
Активность команд – оппонентов при обсуждении других докладов	от -3 до +3	
Умение вести дискуссию	от -3 до +3	
Несоблюдение регламента: игровой командой докладчиком	-3 -1	
Итого		

Важнейшая процедура этапа – обсуждение результатов игры с целью повышения эффективности принимаемых решений, вскрытия положительных и отрицательных сторон в деятельности участников игры (команд); выяснение причин, влияющих на получение тех или иных игровых результатов, определения целесообразности самой деловой игры как метода обучения, уровня ее организации.

Обсуждение результатов деловой игры имеет главной целью подвести участников к пониманию тех наиболее эффективных решений, которые возможно было принять в данной ситуации, сформировать определенную линию поведения для будущих игр(ситуаций), увязать имитируемый процесс



с реальными производственными отношениями и проблемами, закрепить полученные знания.

В заключение преподаватель обобщает представленную в ходе выступлений информацию, формирует выводы и рекомендации по обсуждаемой тематике. При подведении итогов игры рекомендуется поощрение победителей (грамоты, специальные призы, зачетные баллы и т. п.).

Предложенная деловая игра, в конечном итоге, направлена на повышение эффективности семинарских занятий и на развитие у студентов навыков комплексного анализа социально-экономических ситуаций, учитывая всю их сложность и противоречивость.

Литература

1. *Абрамова Г. С., Степанович В. А.* Деловые игры. Теория и организация. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – С. 45–67.
2. *Бельчиков Я. М., Бирштейн М. М.* Деловые игры. – Рига: Авотс, 1989.
3. *Вачугов Д. Д., Кислякова Н. А.* Практикум по менеджменту. Деловые игры. – М.: Высшая школа, 1998. – С. 36–42.
4. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
5. *Зарукина Е. В., Магура М. И., Логинова Н. А., Новик М. М.* Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
6. Игровые и активные методы обучения в педвузе. Сборник науч. трудов / под ред. В. А. Трайнева. – М.: Прометей, 1991. – С. 16–34.
7. *Корлюгова Ю. Я., Ларионов М. Л.* Деловые игры по экономике: пособие для учителя. – М.: ВИТА, 1998. – С. 78–108.
8. *Матросов В. Л., Трайнев В. А., Трайнев И. В.* Интенсивные педагогические и информационные технологии. Т. 1. – М.: Прометей, 2000. – 357 с.
9. *Матросова Л. Я.* Деловая игра в подготовке учителя. – М.: Магистр, 1996. – С. 88–96.
10. Метафорическая деловая игра: практическое пособие для бизнес-тренера / под ред. Ж. Завьяловой. – СПб.: Речь, 2004. – 134 с.
11. *Пушкарев Н. Ф., Троицкая Е. В., Пушкарев Н. Н.* Практикум по кадровому менеджменту. Деловые игры. – М.: Российская экономическая академия им. Г. В. Плеханова, 1999. – С. 328.
12. Сборник деловых игр, конкретных ситуации и практических задач / под ред. В. И. Матирко. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 69–78.
13. Сборник ситуационных задач, деловых и психологических игр, тестов, контрольных заданий, вопросов для самопроверки по курсу «Менеджмент»: учеб. пособие. – М.: Финансы и статистика, 1999. – С. 34–42.
14. *Скачкова Л. С.* УМК «Теория и практика эффективных презентаций». – URL: http://sfedu.ru/www/umr.umr_show?p_startpage=4&p_umr_name=&p_umr_author=&p_umrc_id=&p_umrr_id=&p_per_id=3157.



15. *Трайнев В. А.* Деловые игры в учебном процессе (методология разработки и практика проведения). – М.: Дом «Дашков и К», 2002. – 360 с.
16. *Трайнев В. А., Матросова Л. Н., Трайнев И. В.* Интенсивные педагогические и информационные технологии. Т. 2. – Теория и методология учебных деловых игр. – М.: Прометей, 2000. – 457 с.



Абакумова И. В., Колтунова Е. А.

**Психологические особенности символизации
у неслышащих в период юности**

В данной статье изложены результаты диагностического исследования по выявлению различий в символизации у неслышащих и слышащих в период юности. У более чем половины неслышащих респондентов, выявлен наиболее простой способ символизации. В их индивидуальном сознании преобладают символы-свойства, которые, по сути, не позволяют выявить качественные отличия символа и знака, что свидетельствует об интерпретации символических значений на основании лишь одного значимого признака. Они испытывают сложности при сравнении символов даже в одной предметной области, не могут интерпретировать его в разных содержательных контекстах. Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки направленных дидактических технологий, которые, учитывая специфику смысловой сферы неслышащих, будут инициировать у них развитие символической функции.

Ключевые слова: смысловая сфера, словообразование, символ, знак, символизация.

К настоящему времени в отечественной сурдопедагогике, коррекционной психологии, возрастной и педагогической психологии, сложилась целостная система формирования устной речи как одного из факторов полноценного развития неслышащего ученика, способствующая наиболее полной его социальной адаптации (С. А. Зыкова, Т. С. Зыкова, К. А. Волкова, Е. П. Кузьмичева, Н. Д. Шматко, Н. Д. Яхнина, Ф. Ф. Рау, Л. П. Носкова, Н. Ф. Слезина). Наиболее изученными у неслышащих школьников, являются деформации в сфере общения. Специальной педагогикой и психологией накоплен значительный опыт формирования коммуникативных умений и навыков у школьников с нарушенным слухом (Р. М. Боскис, Л. П. Носкова, Е. Ф. Рау и др.).

В современной науке о развитии, выявлены личностные трансформации, характерные именно для неслышащих. По мнению ряда специалистов, представления о себе у неслышащих детей формируются несколько позже, чем у их слышащих сверстников (Т. А. Басилова, В. Л. Белинский, В. З. Базоев, Э. А. Вийтар, М. И. Исенина, Ю. А. Маслова, М. М. Нудельман, В. А. Паленный, В. Петшак). Они позднее, чем слышащие, начинают отделять себя от других людей, выделять собственную индивидуальность и характеристики своего «Я», выделять личностные особенности другого человека. Актуальной становится проблема разработки специфических методов и технологий обучения людей этой категории.

В качестве отдельного направления в работе с неслышащими старшеклассниками можно выделить методы по инициации символической функции, символизации. Символизация – процесс создания (на уровне общественного сознания) и освоения (на уровне индивидуального сознания) понятий-символов, концентрирующих



в обобщенной форме значимость их специфических свойств как «сверхважных» или «сверхреальных». Понятия-символы имеют функцию, отличную от любого иного понятия, поскольку выступают в роли универсальных индикаторов, ориентирующих познающего субъекта на значимости того контекста, который должен быть не просто индифферентно воспринят, а нуждается в осмыслении, оценке, определенной интерпретации. Интериоризация понятия-символа предполагает процесс «раскристаллизации» личностного смысла, потенциальным носителем которого, является такое понятие. У незлышащих юношей и девушек формирование понятий – символов имеет свою специфику, т. к. процесс интериоризации знаково-символической составляющей языка у них определенным образом трансформирован в силу их слуховой ограниченности. В современной психологии наблюдается дефицит исследований по выявлению особенностей символизации у незлышащих старшеклассников и именно этот аспект проблемы стал целью настоящего исследования.

После целостной характеристики современной психологии символа и символизации, определяющую специфику символизации как компонента ценностно-смыслового развития личности, была определена логика диагностической части исследования. В экспериментальную группу вошли незлышащие в количестве 52 человека (32 девушки и 20 юношей). В качестве контрольных, были выбраны группы слышащих старшеклассников из общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону (54 обучаемых, из них 25 юношей) и группа старшеклассников, победителей конкурсов ДАНЮИ (2012 г.) по гуманитарным наукам (23 старшеклассника, из них 11 юношей и 12 девушек). Все испытуемые контрольных групп были в возрасте от 16 до 18 лет.

Наличие контрольных групп в рамках данного этапа исследования обусловлено следующим:

- в настоящее время в рамках психологии развития и возрастной психологии нет описанных эталонных характеристик, специфических для процесса символизации и, следовательно, для выявления специфики символизации у незлышащих необходимо выявить средние показатели по данным характеристикам у слышащих обучаемых;
- методики для выявления особенностей генерализации смыслов как основы символизации ориентированы на смысловые особенности слышащих старшеклассников и, следовательно, для выявления специфики этих процессов у незлышащих необходимо сравнивать результаты диагностики с традиционными стандартами.

Для выявления особенностей символизации в период юности была разработана авторская методика «Выявление особенностей символизации у незлышащих старшеклассников» (И. В. Абакумова, Е. А. Колтунова), которая состояла из тематических картинок-карточек с изображением символов определенной модальности. Для инициации активности участников исследования, к каждому блоку карточек-символов, были предложены проективные вопросы (10 вопросов к каждому блоку), которые помогали выявить:



- в какой степени символ знаком реципиенту (формальная составляющая);
- на каком уровне употребляется данное понятие (на уровне универсального понятия как носителя только значения или на личностном уровне, наделяя их личностным смыслом), выделялось ли понимание специфики символа по сравнению со знаком;
- готовность использовать данный символ при описании своих личностных ценностей и переживаний.

После того, как участник обследования заполнял опросные листы, проводился контент-анализ представленных ответов.

Психодиагностические и проективные методики позволили исследовать смысловые особенности неслышащих старшеклассников по следующим параметрам: эгоцентриции, группоцентриции, просоциальные центрации и выявить особенности развития символизации в зависимости от уровня развития смысловой сферы личности.

Было выделено несколько параметров, которые свидетельствовали об уровне и особенностях символизации у респондентов:

- *уровни осведомленности и понимания символических значений*. Было выделено три уровня: низкий (респондент не понимает символических значений представленных в диагностическом инструментарии); средний (респондент понимает межличностные формы смысла, заключенные в предложенных в карточках-символах, может интерпретировать их символическое значение); высокий (понимает символическое значение карточек-символов, может наделять их личностно-смысловыми интерпретациями, соотносит их значениями с другими символами, представленными в данной шкале, выделить их общие характеристики);
- *уровни личностно-смысловой интерпретации символа (уровни личностной значимости символа)* у респондентов. Было выявлено три уровня личностной значимости символов: «символы-свойства» – символизируется отдельный признак предмета, например, форма или цвет, респондент при этой форме интерпретации символа не видит разницы между интерпретацией символа и знака; «символы-композиции» – обобщение ряда свойств в единый устойчивый образ, например, архитектурные сооружения, такие как Египетские пирамиды, Коллизей и т. д., выход на межличностные формы смысла; «символы-метафоры», когда в качестве символа выступает скрытое свойство объекта, порождающее смысловые инициации самого респондента, наличие личностного смысла при смысловой интерпретации.

Проведенное исследование с использованием авторской методики по «Выявлению уровней символизации у слышащих и неслышащих в период юности» позволило выявить отличия по ряду значимых характеристик символизации:

- формальные показатели (количество символов, которые используют старшеклассники; количество значений символов, которые им известны);



- содержательные (как понимается содержание символа, уровень обобщения в основе символических понятий, соотношение значения-смысла в процессе использования понятия-символа);
- мотивационные (какие мотивы побуждают использовать понятия-символы: мотивы-стимулы или смыслообразующие мотивы).

Выявленные характеристики позволили выявить три группы респондентов по уровням развития символизации:

- группа старшекласников, которые используют символы на уровне усвоенных (выученных) значений, при этом усвоение чаще всего находится на уровне эмпирического обобщения (выделяется один важный признак, а остальные свойства интерпретируются с большими сложностями или вообще не могут быть интерпретированы). Значение чаще всего интерпретируется в рамках определенной ситуации и не может быть экстраполировано (в роли символа) в иные ситуации. В эту группу в основном вошли неслышащие старшекласники, однако и ряд школьников из первой контрольной группы (учащиеся старших классов общеобразовательных школ) также показали этот уровень развития в понимании символов. Этот уровень развития символизации мы рассматривали как низкий;
- группа старшекласников, которые используют символы на уровне определенного целостного обобщенного образа, могут интерпретировать его значение в различных ситуациях или содержательных контекстах. Данные старшекласники способны интерпретировать внеличностные или межличностные формы смысла. При определенных условиях (инициация со стороны педагога) старшекласники данной группы могут пытаться «раскристаллизовывать» (по терминологии А. Н. Леонтьева) межличностные смыслы, носителями которых являются символы (например, интерпретировать что чувствуют люди при восприятии знаменитых картин, что хотел сказать художник данной картиной), однако испытывают сложности для выведения значимости образа на уровень личностного смысла (испытывают сложности при ответе на вопрос: а для тебя этот символ может иметь ценность). Такой уровень развития символизации и интерпретации символа мы рассматривали как средний. Сюда вошли частично неслышащие старшекласники, частично старшекласники из общеобразовательных школ и несколько человек из группы победителей и лауреатов конкурсов ДАНЮИ;
- группа старшекласников, которые не испытывали затруднений при интерпретации понятий-символов на уровне личностного смысла (могли интерпретировать ценностно-смысловые аспекты символа для себя), легко экстраполируют данный смысл в различные смыслообразующие контексты. В эту группу вошли лишь 3 неслышащих старшекласника, 23 учащихся общеобразовательных школ и большинство школьников из контрольной группы школьников победителей и лауреатов конкурсов ДАНЮИ. Данный уровень развития символизации мы рассматривали как высокий.



Следующий этап исследования заключался в проведении психодиагностических и проективных методик с целью выявления связи между уровнем развития смысловой сферы школьников и уровнями развития символизации.

Качественные показатели самоотношения слышащих и неслышащих в период юности по методике «Кто я?» (в % от количества реципиентов в данной группе) не выявили значимых различий по первым двум шкалам: присоединяющиеся характеристики (референтные группы, семья), присоединяющиеся характеристики (социальные группы). При характеристиках о принадлежности себя к определенным группам (без которых общество просто не может быть) – к полу, возрасту, национальности, физическое состояние, все респонденты были достаточно успешны.

На основе корреляционного анализа можно сказать о тенденции старшеклассников с высоким уровнем развития символизации к дифференцированному самоотношению. Они стремятся указать свои специфические особенности, которые отличают их от других людей. Хотя они и отождествляют себя с определенными группами, однако, главное для них – это мир их внутренних отличий от других (счастливый, творческий, мечтающий и т. д.). А наиболее низкий показатель по дифференциации в самоотношении оказался у старшеклассников, у которых символизация была на низком уровне. По шкале дифференциации в самоотношении были выявлены значимые различия – положительная корреляция с уровнем символизации. Чем выше показатель по данной шкале, тем выше уровень наделяния символов личностным смыслом, уровень личностной значимости символов ($R = 0,304$, $p < 0,05$). Корреляционные связи между уровнем самооценки и уровнем развития символизации выявлено не было.

- Группоцентричности респондентов, исследовались нами по трем направлениям:
- выявлялся уровень социальной изоляции неслышащих старшеклассников;
 - уровень коммуникативной направленности (потребность в общении не только в рамках субкультуры неслышащих, но и с другими социальными и возрастными группами);
 - специфика социальной изоляции (дистанции) по отношению к символической информации у неслышащих старшеклассников.

По первой шкале были получены результаты, которые подтверждают те характеристики, которые традиционно выявляет и психологическая наука, и сурдопедагогика. В контрольных группах (слышащие старшеклассники) значимых различий по уровням социальной изоляции выявлено не было. У учащихся общеобразовательных школ и участников ДАНЮИ, в основном, примерно одинаковый (достаточно низкий) уровень социальной изоляции. Они чувствуют себя адаптированными в окружающем мире, свободно общаются со сверстниками, а также представителями старшего поколения (родителями, учителями, иными взрослыми). Их коммуникативные проблемы сводятся чаще всего к проблемам в общении с конкретными партнерами, а не с группами партнеров по общению. Совсем иная картина выявлена у наших респондентов из экспериментальной группы (неслышащих).



Таблица 1

Уровни социальной изоляции у незлышащих юношей и девушек (%)

Уровни социальной изоляции	высокий	средний	низкий
юноши	36	64	–
девушки	22	56	12

Высокий уровень социальной изоляции свидетельствует о том, что молодой человек чувствует свою отчужденность (а зачастую и враждебность) окружающего мира и окружающих людей. Незлышащие юноши (более трети выборки респондентов) оказались более изолированными, чем незлышащие девушки. Их взаимоотношения и взаимодействия с окружающим миром и обществом оказались более деформированными, именно они чаще, чем остальные участники диагностики, выбрали ответ «часто» применительно к характеристикам «Чувствую себя изолированным от других», «Люди вокруг меня, не со мной» и даже «Я несчастлив от того, что всеми отвергнут». Большое количество (почти четверть) незлышащих девушек, участников исследования, также испытывают достаточно серьезные проблемы при взаимодействии с окружающим миром, серьезно переживают, что «В действительности никто как следует меня не знает», «Я сейчас больше не с кем не близок». По уровню социальной изоляции и уровню развития символизации была выявлена отрицательная корреляционная связь (R Спирмена между уровнем социальной изоляции и уровнем развития символизации – $-0,255$ $p < 0,05$ – значимые различия), т. е. чем выше уровень социальной изоляции, тем ниже уровень развития символизации. Символами (особенно на уровне межличностного и личностного смысла) пользуются те незлышащие молодые люди, которые не чувствуют себя жестко изолированными от общества и мира слышащих людей, те же, кто испытывают сложности во взаимодействии с окружением, обычно символами (даже символами-значениями) активно не пользуются. Символы активно используют те молодые люди, которые не рефлексируют значительной отчужденности от общества.

Интерпретация по методике ДДО (Е. Климова) позволила выявить определенную зависимость между спецификой интерпретации картины мира и уровнем развития символической функции у респондентов: планетарная, опосредованная картина характерна для старшеклассников с высоким уровнем развития символизации, абстрактная – для старшеклассников со средним уровнем, пейзажная и картина «непосредственного окружения» – для тех, у кого символическое развитие находится на низком уровне.

Проведенное исследование позволило выявить, что незлышащие в период юности испытывают сложности в процессе генерализации смыслов, их генерализованные смыслы ориентированы на эгоцентричность. При таком типе доминантной центричности в качестве генерализованных могут рассматриваться лишь прагматические, операциональные, ситуационные смыслы, определяемые предметной логикой достижения цели в данной конкретной ситуации. Такие смыслы не являются



личностными, они привязаны к ситуации, выполняют служебную регулятивную роль в ее осознании. Было установлено, что неслышащие старшеклассники в процессе символизации (использование символов и осмысление символа с точки зрения своих собственных ценностей) чаще всего мотивированы ассоциативными побуждениями, хорошо используют символы по аналогии, предпочитают символы, содержащие образный компонент, затрудняются интерпретировать и использовать в реальной деятельности символы, содержащие абстрактные компоненты. Они стараются использовать символ как то, что существует в реальности, в то время как их слышащие сверстники рассматривают символ как источник причинно-следственных связей, как стимул для переживаний и более глубокого осмысления реальности и самого себя.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о необходимости разработки направленных дидактических технологий, которые, учитывая специфику смысловой сферы неслышащих, будут инициировать у них развитие символической функции.

Литература

1. *Абакумова И. В.* Психолого-дидактические особенности формирования ценностно-смысловых установок в учебном процессе. Методические указания. – М.: КРЕДО, 2011. – 16 с.
2. *Абакумова И. В.* Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. – М.: КРЕДО, 2008. – 368 с.
3. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении. – Нальчик: Изд-во КБГУ, 2008. – 312 с.
4. *Колтунова Е. А.* Особенности символизации как компонента смыслообразования у старшеклассников с дефектами слуховой функции // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2013. – № 11/2. – С. 38–41.
5. *Колтунова Е. А.* Символ и символизация как категории психологической науки // Современные фундаментальные и прикладные исследования. – Кисловодск, 2012. – № 4(7). – С. 35–39.
6. *Леонтьев А. Н.* Психология образа // Вестник Московского ун-та. – Серия 14. Психология. – № 2. – С. 3–13.



ЮРИДИЧЕСКАЯ И ВОЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Звездина Г. П., Приймак Е. Н.

Ценностная оценка современными призывниками основных категорий бытия

Обоснована актуальность изучения ценностно-смысловой сферы современных призывников. Показаны особенности социализации современной молодежи, живущей в условиях глобальной трансформации общества. Представлены результаты эмпирического изучения отношения призывников к основным категориям бытия, службе в вооруженных силах, осознания молодыми людьми ценностных оснований воинской деятельности и ее роли в современном мире. Выделены и описаны особенности ценностного отношения призывников к таким категориям, как патриотизм, мужество, долг, имеющим непосредственное отношение к воинской службе.

Ключевые слова: трансформация, молодежь, ценностно-смысловая сфера, военнослужащие, особенности призывников, СМИ, социализация, оценка, категории бытия, патриотизм, мужество, долг, прошлое, настоящее, будущее.

В условиях трансформаций и глубинных изменений современного глобального мира осознание молодости как особого бытийного феномена становится необходимым. Проектирование будущего цивилизации, определение вектора развития культуры и научно-технического прогресса актуализирует необходимость изучения молодежи как субъекта мирового развития.

В любую историческую эпоху молодежи приходится нелегко в силу неопределенности ее социального положения. Сегодняшние молодые россияне поставлены в особые условия. Переход к информационному обществу привел к изменению образа жизни и картины мира, переворот в социально-экономическом укладе – к кризису ценностного сознания и переосмыслению своего места в обществе.

«Человек сегодня живет в качественно новом пространстве открытых границ, находится под воздействием огромного прессинга информации, что определяет глубинные изменения его восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, жизненных ритмов, пространства деятельности, душевных переживаний, этических и ценностных аспектов бытия, а также появление новых потребностей и новых возможностей их реализации» [6].

Молодежь всегда наиболее чутко реагирует на все изменения, причем ее ценностные ориентации отличаются неустойчивостью и весьма подвержены воздействию случайных факторов. В настоящее время изучением ценностных ориентаций молодежи занимаются многие психологи и социологи (Е. И. Головаха,



Е. М. Дубовская, Н. А. Кириллова, И. А. Кудрявцев, Н. М. Лебедева, Т. А. Перевозная, О. Ф. Семенова, О. А. Тихомандрицкая, С. С. Бубнова, Л. Ф. Шестопалова), но несмотря на это, в современной психологической науке ценностные ориентации формирующейся личности остаются важной и мало изученной проблемой.

Важным шагом в изучении ценностных ориентаций явилась постановка проблемы *сформированности* ценностных ориентаций. К этой проблеме обращались А. И. Донцов, В. А. Ядов, М. Рокич, Л. М. Смирнов, Ш. Шварц, У. Билски, Б. И. Додонов, Э. Шпрангер, Е. И. Головаха. Среди групп молодежи наиболее представлены в исследованиях ученых старшие школьники и студенты (Б. С. Алишев, Б. С. Братусь, О. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов, М. С. Каган, В. П. Тугаринов и др.). Изучению смысловой сферы молодежи также уделено немало внимания: чаще всего эти исследования посвящаются выявлению возрастной динамики смыслообразующей активности (И. В. Абакумова, И. Г. Жукова, С. В. Качуровская и др.).

Проведенный анализ существующих на сегодня исследований ценностно-смысловой сферы молодежи в разных социальных группах показал, что в современной отечественной психологии явно существует дефицит работ по изучению ценностно-смысловой сферы военнослужащих. В связи с этим особый интерес представляет проблема изучения отношения призывников в целом к жизни и основным ее категориям, к службе в вооруженных силах, осознание молодыми людьми ценностных оснований воинской деятельности и ее роли в современном мире.

Современная армия, как и другие сферы российского общества, претерпевает большие изменения. Стремительность темпов реформирования Вооруженных Сил не позволяет новому облику армии адекватно отразиться в сознании военнослужащих: офицера, солдата, новобранца, что серьезно сказывается на его деятельности и отношении к армии.

Понимание целей и задач воинской службы закладывается у будущих воинов в школе и, прежде всего, на уроках допризывной подготовки юношей, а отношение к армии больше формируется через СМИ. Несение воинской службы сопряжено с использованием оружия, боевой техники и вооруженным насилием по отношению к врагу, в соответствии с этим подлинным воином является тот, который выработал у себя не только мужество, настойчивость выносливость, но также глубокие навыки и умения мастерски использовать технику и вооружение, современные информационные технологии.

Современная армия требует определенной психологической и социальной готовности призывающегося в армию юноши. С одной стороны, призывник – это юноша 18–23 лет, который, согласно канонам возрастной психологии, отличается стремлением к самопознанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей, отличается некоторой противоречивостью и максимализмом. По мнению ученых, юношеский возраст сензитивен для формирования ценностно-смысловых ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения. В этом возрасте большинство людей включаются в процесс трудовой деятельности. По мнению американских психологов П. Массена,



Дж. Конгера, Дж. Кагана и Дж. Гивитца, в этом возрасте большинство людей имеют дело с выбором карьеры и супруга, намечают жизненные цели и начинают их осуществлять[7].

А с другой стороны, современный призывник – это человек, родившийся на рубеже веков, во время глобальной трансформации социальных ценностей и возрастания роли информационных агентов социализации. «Сегодня, формируется многоканальная система социализации молодежи. В ней процесс освоения ценностей и норм общества происходит совсем не так, как это было характерно для традиционного общества с его межпоколенческой преемственностью и иерархичностью, строгой ролевой структурой, распределявшейся между агентами социализации. В качестве основных агентов социализации можно выделить семью, школу и другие учебные заведения, группы сверстников, профессиональные группы, но необходимо учитывать, что современное общество – общество, в котором информационная революция перевернула многие представления о мире, обществе, людях, воспитании, молодежи, ее роли в социуме. Рост влияния СМИ как агента социализации стал основным симптомом процесса социализации во всем мире» [4].

Таким образом, особенности современной молодежи определяются ее промежуточным социальным положением, психологическими характеристиками данного возрастного периода, типом общественного устройства, культурой и свойственными данному обществу закономерностями социализации, несовпадением различных видов зрелости – физической, умственной, сексуальной, гражданской и трудовой. Именно на этом этапе возрастного развития новообразованием является достижение идентичности. Социально-психологическое содержание этого периода жизни определяется той ситуацией множественных социальных выборов, в которой оказывается молодой человек.

С целью изучения особенностей ценностно-смысловой сферы юношей, призванных в ряды вооруженных сил, нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие юноши в возрасте от 18 до 24 лет, призванные в ряды российской армии в количестве 121 человека. Средний возраст испытуемых составил 20,7 год. По образовательному цензу испытуемых можно разделить на следующие группы: юноши, имеющие среднее образование (21,9 %); юноши с неполным средним образованием (3,1 %); среднее специальное образование имеют 28,1 %; среднее профессиональное образование (ПТУ) – 9,3 %, неоконченное высшее – 9,3 % и законченное высшее образование – 28,1 %.

С помощью методики «Ценностный спектр» было проведено исследование группы новобранцев, молодых людей от 18 до 24 лет. Эта методика относится к категории репертуарных решеток с заданными конструктами, в роли которых выступают предельные бытийные ценности из списка А. Маслоу. Данная методика, по словам Д. А. Леонтьева, обеспечивает «более непосредственный доступ к смысловой сфере по сравнению с традиционно используемым семантическим дифференциалом...» [3].



Ответы испытуемых на «Ценностный спектр» отражают характеристики респондентами различных объектов по наличию (отсутствию) у них тех или иных ценностей. Методика позволяет анализировать результаты по нескольким критериям (количество ценностей, присущих каждому из оцениваемых объектов; частота выбора той или иной ценности для характеристики объектов; качественный анализ специфики оценивания объектов, особенно наиболее интересных для нашего исследования, таких, как «жизнь», «смерть», «настоящее», «прошлое», «будущее», «патриотизм», «мужество», «долг» и др.).

Остановимся более подробно на полученных результатах. Так, категории «жизнь» новобранцы приписывают такие характеристики (ценности), как добро (12,5 %), смысл (15,6 %), совершенство (15,6 %), полнота (6,2 %), истина (6,2 %) и ценности, набравшие по одному выбору: красота, легкость, необходимость, простота, уникальность, целостность.

Категория «труд» имеет меньший ценностный разброс и большее единодушие в выборах. Так, наибольшее количество выборов соответствует диаде труд-необходимость (37,5 %), жизненность (18,8 %), порядок (12,5 %), самодостаточность (12,5 %), совершенство (9,3 %).

Категория «любовь» имеет наибольшую плотность при определении ценностей. Больше половины респондентов определяют любовь как красоту (31,2 %) и единство противоположностей (28,1 %), и далее по нисходящей: добро (12,5 %), смысл (9,3 %) простота, совершенство, справедливость, уникальность, целостность.

Категория «смерти» в большей степени связана с завершенностью (37,5 %), по 9,3 % единство противоположностей и легкость, остальные не более 5 %: жизненность, истина, красота, простота, совершенство, уникальность.

В отношении смерти можно выделить респондентов, которые связывают ее с истиной, уникальностью, совершенством, красотой. На наш взгляд, в этом просматривается действие механизма идеализации отношения к жизни и смерти, придание смерти романтического отношения. Это выступает в некотором смысле маркером ценности жизни и некритического отношения к факту смерти.

Категория «человек» в большей степени отражает такие ценности, как уникальность (25 %), добро (18,7 %), единство противоположностей (15,6 %), совершенство (9,3 %), жизненность (9,3 %), по 6,3 % самодостаточность, полнота, простота, справедливость, целостность (3,1 %). Человек в большей мере понимается молодыми людьми как единство противоположностей, нежели как целостность самодостаточности, что, возможно, связано с возрастными особенностями испытуемых.

Интересные результаты получены по категории «патриотизм». Данную категорию юноши связывают с 13 ценностями из 18 представленных, при том, что ни одна из обозначенных ценностей не вошла в группу приоритетных в данной группе. Патриотизм связан с истиной (9,3 %), порядком (9,3 %), смыслом (6,3 %), целостностью (3,1 %), уникальностью (6,3 %), совершенством (3,1 %), жизненностью (3,1 %), полнотой (6,3 %) и такими ценностями, как легкость (6,3 %), единство противоположностей (6,3 %), простота (3,1 %), необходимость (3,1 %). В данной



группе респондентов нет единства в восприятии и понимании такой категории, как патриотизм.

Результаты оценки «мужества» имеют меньший разброс в ценностях. Наибольшее предпочтение отдано диаде мужество-уникальность (15,6 %). Возможно, респонденты рассматривают данную категорию как редко встречающуюся в современной жизни и поэтому придают ей статус уникальности. Также мужество связывается с совершенством (9,3 %), красотой (9,3 %), по 6,3% получили справедливость, целостность, самодостаточность, и по 3,1% – жизненность, добро и необходимость.

Что касается «долга», то наибольшее предпочтение отдано необходимости (15,6 %), самодостаточности (12,5 %), справедливости (12,5 %), полноте (9,3 %), порядку (9,3 %). Смысл, совершенство, добро получили единичные выборы.

Таким образом, по категориям «патриотизм», «мужество», «долг», которые особенно актуализируются у юношей на этапе службы в Армии, в данной выборке наблюдается большой ценностный разброс. По данным результатам можно сделать вывод, что категория патриотизм наименее осмысленна современными юношами и меньше всего ценностно определена.

Исследователь А. И. Суббето отмечает, что, исходя из социальной природы ценностей, они обозначают те «значимости», которые выражают отношение выживаемости человека и среды обитания человека: общества, народа, нации, государства, природы.

«Каждое общество несет в себе «долженствование, обращенное к будущему», в форме «общественного идеала». «Общественный идеал» – это не только образ лучшего социального устройства, но и одновременно ценностная модель будущего (которая, как правило, описывается такими социальными ценностями, как «справедливость», «взаимопомощь», «свобода», «равенство», «гармоничное развитие», «духовность» и т. п.). В этом контексте «идеал» всегда входит в «ценностный генофонд» нации, народа, этноса, локальной цивилизации. Если проанализировать историю России как развитие евразийской цивилизации, то можно определить ценностный архетип русской культуры и культур других народов России, в которых высоким приоритетом обладали ценности Родины – отечества, родимой земли («мати-сира земля», «родимая сторонushка», «здесь русский дух – здесь Русью пахнет»), подвига (подвижничества), служения (народу, стране, государству), общинности, коллективизма (клич Александр Невского «За други своя»), соборности, братства, взаимопомощи, дружбы, любви, семьи, почитания родителей и предков, социальной справедливости, равенства, правды, труда [5].

Результаты исследования свидетельствуют о том, что патриотизм, который связывается у молодых людей с простотой, легкостью и необходимостью, стоит на одной линии со справедливостью, совершенством, целостностью, истиной. У молодых людей нет четкого осознания патриотизма как ценности Родины, недостаточно сформирован общественный идеал, который сегодня и недостаточно четко представлен на уровне государства и общества.



Конец XX в. в России ознаменовался ростом негативного отношения к Вооруженным Силам, падением престижа военной службы. Большую роль в формировании негативного имиджа армии сыграли средства информации. В виду того, что ценностный мир современного молодого человека в большей степени характеризуется медиатизацией, молодые люди отличаются большей готовностью к восприятию инородных норм и ценностей, некритичному восприятию информации [2].

Отношение общества, СМИ к Вооруженным Силам во многом определяет морально-психологическое состояние военнослужащих, а значит, и боеготовность войск, эффективность решения поставленных перед ними задач, а также отношения к ней подрастающего поколения.

Если обратиться к анализу приоритетов школьного образования, то можно отметить, что на значимость патриотизма, формирование любви к Родине как направление школьного образования и воспитания, указывают лишь 6–7 % выпускников, студентов и родителей. Среди учителей данный критерий важен для 16 % респондентов.

Все эти данные свидетельствуют об отсутствии системности и целенаправленности в воспитании гражданственности и патриотичности современного подрастающего поколения.

Интересные результаты получены по оценке категории «взросление», отражающие положение молодежи в современном обществе. Наибольшее количество выборов отдано диаде: взросление-жизненность (18,8 %), затем по нисходящей: взросление-истина (12,5 %), взросление-совершенство (9,3 %), красота (6,3 %), порядок (6,3 %), целостность (6,3 %), необходимость (6,3 %), полнота (3,1 %), справедливость (3,1%). Треть респондентов вообще не дали оценку категории «взросление». По мнению Д. И. Фельдштейна, в современном мире не фиксируется, атрибутивно не обозначается процесс взросления, общественная ценность растущего человека, отсутствуют «специальные ритуалы поэтапной фиксации взросления и, наконец, принятия во взрослое общество. Сегодня в нашем обществе, с одной стороны, сняты многие «табу»; с другой – отсутствует доверие к растущим людям, «вывод» их за пределы узко детских дел и забот» [6].

Таким образом, с одной стороны, мы наблюдаем большой ценностный разброс, с другой – противоречивые требования общества к молодежи затрудняют процесс ее вхождения во взрослую жизнь.

Оценка таких категорий жизни, как прошлое, настоящее и будущее, имеет свои особенности в исследуемой группе респондентов. Прошлое и настоящее связывают с 13 бытийными ценностями, будущее – с 10. В отношении прошлого равное количество выборов получили следующие диады: прошлое-завершенность (12,5 %), прошлое-легкость (12,5 %), прошлое-простота (12,5 %). Остальные ценности: единство противоположностей, жизненность, полнота, необходимость, самодостаточность, смысл, справедливость, уникальность, целостность, получили единичные выборы.



В отношении настоящего приоритет отдан порядку (15,6 %), затем следует легкость (9,3 %), смысл (9,3 %), и по 6,3 % отданы истине, красоте, полноте, самодостаточности, целостности, единичные выборы получили уникальность, справедливость, добро, единство противоположностей, жизненность.

В отношении будущего у молодых людей больше единодушия. Со смыслом связывают свое будущее 21,8 % респондентов, с жизненностью, совершенством и легкостью – по 9,3 %, единичные выборы получили завершенность, истина, красота, необходимость, полнота самодостаточность, справедливость.

Смысл жизни в психологии понимается как один из центральных мотивов, или даже комплекс мотивов, который побуждает нас к определенным действиям и целям. «Человек, направленный на поиск смысла в своих действиях, в состоянии строить перспективу будущего, конструировать и сравнивать разные варианты поведения, ставить и достигать цели, искать и находить смысл своих действий и своей жизни. Он направлен в будущее и способен делать свой выбор» [3].

Понятие смысла у Ф. Е. Василюка также тесно связано с временной перспективой. Он отмечает, что, хотя смысл и «вне-временен» сам по себе, он воплощается во временной форме, как «смысловое будущее» [там же, с. 129]. Очевидно, что смысл не может существовать вне контекста личностного развития, перспективы, будущего, которое Ф. Е. Василюк образно называет «домом» смысла. По его словам, «смысловое будущее» является отражением отношения смысла к реальному, к действительности [1].

Будущее невозможно представить без осмысленности. Образ будущего – это категория, в которой воплощается результат осмысления бытия, и только с помощью образов будущего возможно придание смысла всей социальной реальности.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о существовании значимых различий в оценке призывниками нескольких из выделенных категорий:

- жизнь: смысл, совершенство, добро;
- смерть: завершенность; единство противоположностей, легкость;
- человек: уникальность, добро, единство противоположностей;
- прошлое: завершенность, легкость, простота;
- настоящее: порядок, легкость, смысл;
- будущее: смысл, жизненность, легкость;
- патриотизм: истина, порядок, смысл, легкость.

Современные юноши, с одной стороны, ориентируются на смысл и значение основных бытийных категорий, с другой стороны, почти каждая категория содержит легкость. Возможно акцент на легкости, с одной стороны, может свидетельствовать об ориентации молодых людей на комфорт, необременительность условий воинской службы, говорить о несформированной личной ответственности, а с другой – на понимание того, что современная армия высокотехнологическая, а современный воин – это, прежде всего, оператор, управляющий современной боевой техникой.

Подводя итог проведенному исследованию можно констатировать, что у современных призывников, испытавших на себе влияние информационных агентов



многоканальной социализации, достаточно размытое общее ценностное поле. Наибольший ценностный разброс наблюдается по отношению к категориям патриотизм, мужество, прошлое, настоящее играющих важную роль в осознании роли военнотружущего и понимании ценностных оснований воинской деятельности.

Литература

1. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
2. *Звездина Г. П., Приймак Е. В.* Служба в армии в системе ценностных ориентаций юношей призывного возраста // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 2. – С. 32–40.
3. *Леонтьев Д. А.* Новые горизонты проблемы смысла в психологии // сб. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). Материалы международной конференции (Москва, 19–21 мая 2005 г.) / под редакцией Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2005. – 280 с.
4. *Попов А. В.* СМИ как агент социализации российской молодежи в информатизированном обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ростов-на-Дону, 2009.
5. *Субетто А. И.* Ценности в системе общественного интеллекта. «Ценностная война» и защита ценностной самоидентификации российской цивилизации // «Академия Тринитаризма». – М., 2003. – С. 5.
6. *Фельдштейн Д. И.* Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2(19).
7. *Mussen P., Conger J., Kagan J., Geiwitz J.* Psychological development: A Life Span Approach. – URL: psihologiya/162/index.html?page=25

**Прокофьева Н.В.****Морально-нравственная рефлексия как фактор
гармоничного личностного развития**

Статья посвящена исследованию феномена морально-нравственной рефлексии как интегрального свойства личности, отражающего ценностно-смысловые ориентиры, влияющие на особенности личностного развития. В ней говорится об актуальности данной проблемы в контексте дефицитов современного общественного устройства и необходимости возрастания активной, ответственной, автономной позиции современного взрослого в выборе внутреннего ценностно-смыслового наполнения и вопросов самореализации. В эмпирической части статьи обсуждаются результаты заключительного этапа диссертационного исследования и обозначены перспективы развития дальнейшей научной работы.

Ключевые слова: личностное развитие, морально-нравственная рефлексия, ответственность, автономность, осознанность, самореализация.

В современной науке проблема гармоничного личностного развития обретает особую актуальность, занимая центральное место в теоретических и экспериментальных исследованиях постнеклассической психологии, которая базируется на концепциях: А. Адлера, В. Франкла, Л. И. Анцыферовой, Е. И. Головахи, А. А. Кроник и др. (пространственно-временные характеристики жизни); Ш. Бюлер и К. А. Абульхановой (динамические аспекты жизненного пути человека); Б. С. Братуся, А. А. Деркача, Н. В. Козлова, Е. И. Степанова и др. (акмеологический подход); А. Маслоу, В. Франкла, Д. А. Леонтьева и др. (смысложизненные ориентации личности); В. И. Слободчикова, А. Г. Асмолова, В. П. Зинченко, В. И. Кабрина и др. (антропоориентированный подход); В. Е. Клочко, Э. В. Галажинского (теория психологических систем).

Личностное развитие – это путь человека длиною в жизнь, и его можно представить как процесс сбора мозаики, которая отражает индивидуальную модель мира, как внутреннего, так и внешнего. Гармоничность личностного развития детерминирована рядом психологических факторов, к которым, без сомнения, принадлежит ценностное и смысловое наполнение человека, то, что мы называем духовностью или морально-нравственным уровнем развития. Взрослея, человек обретает внутренние ценностно-смысловые координаты и, исходя из них, совершает определенные выборы и поступки, которые формируют его как личность и определяют его жизненный путь. Вопрос только в том, насколько он реально рефлексивирует свою систему ценностей и осмысленно выстраивает свою жизнь.



Реалии нашего «сложного» времени, времени высоких скоростей и технологий диктуют необходимость перевода морально-нравственных категорий из области идеального в реальное поле осознанности каждого человека [3]. Только это обстоятельство поможет личности во всей полноте жить насыщенной, осознанной жизнью и нести ответственность за свои выборы и предпочтения, постепенно нравственно развиваясь и постигая истинно свои смыслы бытия. «На стадии усвоения нравственных норм через систему личностных ценностей человек, используя все механизмы порождения смыслов, приходит к «полаганию» смыслов, когда смысл постигаемого содержания раскрывается через особый экзистенциальный акт, в котором субъект своим сознательным и ответственным решением устанавливает значимость чего-либо в своей жизни» [1, с. 49].

Представители философско-психологической науки внешние проявления духовности связывают со способностью человека к творческой, созидательной, общественной деятельности, эмпатичностью (наличием у человека высших духовных ценностей, которые помогают ему находиться в конструктивном диалоге с окружением), способностью к саморефлексии (что позволяет осознать и целенаправленно идти к воплощению своих смыслов и ценностей). Именно эти аспекты ведут человека к гармонии, счастью, к высшему себе: «индивидуации» (К. Юнг), «социальной полезности» (А. Адлер), формированию «Я-идентичности» (Э. Эриксон), «самоактуализации» (А. Маслоу), «реализации внутренней сущности» (Ш. Бюллер), «зрелости и саморазвитию» (Г. Олпорт), «осуществлению смысла» (В. Франкл).

Надо признать, что понимания психологами значимости и необходимости процесса морально-нравственного становления в общем контексте гармоничного личностного развития еще недостаточно для ответа на вопрос о том, что же приводит современного человека к волевому бессилию (неспособности формировать жизненное пространство с точки зрения личных ценностей и приоритетов), тотальной неудовлетворенности, неуверенности в завтрашнем дне и, что самое страшное, к потере смысла существования.

Нестабильность социальной ситуации, идеологический и экзистенциальный вакуум, двойные стандарты, неспособность государства предложить своим гражданам систему морально-нравственных ценностей, адекватную современному общественному устройству и потребностям самого человека, заметное снижение роли государства и общества в формировании и воспитании духовно-нравственных основ привели к дезориентации личности, увеличению депрессивных настроений и морально-нравственной деградации. А вместе с тем «качественные преобразования общества, его идеалов, норм и ценностей неизбежно приводят к принципиальному переформированию составляющих его личностей» [6]. И конечно же, такая система не мотивирует человека к поиску индивидуальных путей духовного развития, способности к морально-нравственной автономности, возможности планировать и осуществлять здоровое личностное развитие.

Ученые «бьют тревогу», считая данную проблему весьма актуальной. И все же, несмотря на то, что у современного взрослого налицо снижение осмысленности



и ценности бытия, степени удовлетворенности собой и жизнью, работ, посвященных исследованию данной тематике, откровенно мало. В основном исследования проводятся в рамках детского и юношеского возраста.

Возникает реальная потребность, как науки, так и общества, в новом психологическом осмыслении данной проблематики.

Понятие личностное развитие (личностный рост) тесно связано с такими категориями, как самоосуществление, самосовершенствование, самореализация, самоактуализация – это сложный процесс постоянного развития и самосовершенствования. «Если у человека становится больше: интересов... и стимулов жить – смыслового наполнения жизни, возможности анализировать,.. возможности синтезировать – видеть связи событий и явлений, понимания людей и себя,.. возможности прощать, внутренней свободы и независимости, ответственности, взятой на себя добровольно, любви к миру, людям и себе, то это и значит, что человек растет личностно. Синонимы: душевно, духовно» [2].

Особое значение в исследовании личностного становления в контексте морально-нравственного развития личности имеет понятие рефлексии, которое в силу его сложности и многоуровневой теоретической значимости можно отнести к системообразующей личностной категории.

Актуальность нашего исследования заключается в понимании морально-нравственной рефлексии как интегрального свойства личности, отражающего ценностно-смысловую ориентацию, которая определяет гармоничное личностное развитие; очевидной необходимости возрастания активной роли человека в самостоятельном определении вектора личностного развития и необходимости для этого морально-нравственной определенности и автономности.

Цель нашего исследования – изучить особенности морально-нравственной рефлексии современного взрослого и ее взаимосвязь с ценностно-смысловой сферой личности, и самореализацией.

Объект исследования – психология современного взрослого.

Предмет исследования – изучение морально-нравственной рефлексии как фактора, определяющего личностное развитие современного взрослого.

Исходя из цели исследования, нами были обозначены следующие **экспериментальные задачи**.

1. Сформировать логику экспериментального исследования согласно целям, теоретическим и методологическим задачам нашей работы.
2. Разработать две анкеты для определения уровня и особенностей морально-нравственной рефлексии современного взрослого.
3. Апробировать разработанные анкеты.
4. Подобрать методики для исследования ценностно-смысловой сферы личности, и особенностей ее самореализации.
5. Исследовать особенности взаимосвязи уровня морально-нравственной рефлексии современного взрослого с ценностно-смысловой сферой личности и самореализацией.



6. Разработать программу тренинга для создания развивающей среды, направленной на повышение уровня общей личностной и морально-нравственной осознанности.

Гипотезы нашего исследования

1. Морально-нравственная рефлексия является существенным фактором, определяющим специфику личностного развития современного взрослого.
2. Существует взаимосвязь между уровнем морально-нравственной рефлексии личности и уровнем развития ценностно-смысловой сферы, общей личностной осознанности (рефлексии), ответственности, способности к самореализации, а также наличием у человека желательных ценностных отношений к жизни, себе, людям (что можно назвать общим уровнем нравственной воспитанности).

Есть возможность разработать программу для повышения уровня общей личностной и морально-нравственной осознанности, что позволит снизить уровень личностной дезориентации, повысит уровень удовлетворенности жизнью, мотивирует человека к поиску индивидуальных путей духовного развития, способности к морально-нравственной автономности, возможности планировать и осуществлять здоровое личностное развитие.

На **первом этапе** экспериментального исследования нами были разработаны две анкеты для изучения уровня морально-нравственной рефлексии респондентов. Изначально в анкетировании приняли участие 200 человек: 110 мужчин и 90 женщин в возрасте от 35 до 63 лет. Для дальнейшего участия в эксперименте нами были отобраны 170 человек: 100 мужчин и 70 женщин.

После анализа обобщенных показателей по двум анкетам нами были сформированы две экспериментальные группы по 60 человек в каждой: группа 1 – респонденты с низким уровнем морально-нравственной рефлексии, группа 2 – респонденты с высоким уровнем морально-нравственной рефлексии.

На **втором этапе** экспериментального исследования мы сформировали тестовую батарею для исследования ценностно-смысловой сферы личности и особенностей самореализации респондентов двух экспериментальных групп по следующим параметрам: **актуальность потребности в самореализации** (методика актуальности основных потребностей «Парные сравнения» в модификации И. А. Акиндиновой); **степень реализации потребности в саморазвитии** («Диагностика реализации потребности в саморазвитии»); **устойчивость желательных ценностных отношений к жизни, к людям, к себе** (тест «Пословицы» С. М. Петровой); **смысложизненные ориентации** – осмысленность (наличие целей в жизни), интерес к процессу жизни (насыщенность жизни), удовлетворенность прожитой частью жизни, направленность локуса ответственности («Тест смысловых ориентаций» Д. А. Леонтьева); **общий уровень рефлексивности** («Определение уровня развития рефлексивности» А. В. Карпова).

На **третьем этапе** для сравнения двух экспериментальных групп по степени различимости вышеописанных параметров, нами был проведен корреляционный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни.



На **четвертом этапе** с помощью коэффициент ранговой корреляции Спирмена мы провели статистический анализ связи между результатами, полученными по всем методикам нашего экспериментального исследования.

Результаты исследования

Проведенное исследование и корреляционный анализ позволило выявить достоверные различия ($p < 0,01$) между респондентами группы 1 и группы 2 по всем пяти методикам, направленным на исследование ценностно-смысловой сферы и особенностей самореализации.

При сравнении результатов групп по отдельным шкалам методики СЖО мы получили значимые различия по шкалам 2 (интерес к процессу жизни), 4 (уверенность в своих способностях контролировать собственную жизнь), 5 (убежденность в возможностях управлять жизнью) ($p < 0,01$). По шкалам 1 (наличие целей в жизни) и 3 (удовлетворенность прожитой частью жизни) различия незначительны ($p > 0,05$).

Несмотря на то, что корреляционный анализ по тесту «Пословицы» дает нам основания говорить о значимости различия ($p < 0,01$) уровня устойчивости желательных ценностных отношений к жизни, к людям и к себе (общий уровень нравственной воспитанности) между респондентами двух экспериментальных групп, нам представляется интересным описать полученные данные по каждой из 15 шкал данной методики.

Таблица 1

Обобщенные результаты по 15 шкалам методики «Пословицы»

№	Шкала	Группа 1	Группа 2
1	Духовное отношение к жизни	44	81
2	Незначимость материального благополучия в жизни	43	58
3	Счастливая, хорошая жизнь	62	66
4	Оптимистическое отношение к жизни	54	58
5	Решительное отношение к жизни	56	58
6	Самоопределение в жизни	49	58
7	Стремление к достижениям в жизни	70	66
8	Хорошее отношение к людям	62	67
9	Коллективистическое отношение к людям	51	47
10	Эгоцентрическое отношение к людям	60	60
11	Альтруистическое отношение к людям	57	61
12	Значимость дружбы	44	76
13	Значимость ученья	77	79
14	Значимость труда	53	79
15	Значимость соблюдения законов	45	74

Значительную разницу в результатах (группа 2 > группа 1) мы получили по шкалам 1 (духовное отношение к жизни), 12 (значимость дружбы), 14 (значимость труда), 15 (значимость соблюдения законов).



Незначительная разница в значениях (группа 2 > группа 1) получилась по шкалам: 4 (оптимистическое отношение к жизни), 5 (решительное отношение к жизни), 10 (эгоцентрическое отношение к людям), 11 (альтруистическое отношение к людям).

По шкалам 7 (стремление к достижениям в жизни), 9 (коллективистическое отношение к людям) мы констатируем незначительную разницу в значениях (группа 1 > группа 2).

Результаты сравнительного анализа, выявляющие наличие положительной связи между методиками, проведенного с помощью критерия коэффициента ранговой корреляции Спирмена, мы отразили в табл. 2.

Таблица 2

Корреляционные связи между методиками

	Анкета №1 и №2 (обобщ. показатели)	Пословицы	СЖО	Потребность в самореал.	Реализация потребности в саморазв.	Рефлексия
Анкета №1 и №2 (обобщ. показатели)		0,404	0,314	0,582	0,465	0,560
Пословицы	0,001		0,155	0,332	0,230	0,480
СЖО	0,001	0,1		0,239	0,233	0,177
Потребность в самореал.	0,001	0,001	0,01		0,346	0,299
Реализация потребности в саморазв.	0,001	0,05	0,05	0,001		0,467
Рефлексия	0,001	0,001	0,1	0,001	0,001	

Примечание: результат сравнения методов находится на пересечении строки одного метода и колонки другого. Выше диагональной линии – значения корреляции, ниже – значение вероятности ошибки.

Таким образом, обобщенные показатели по анкете № 1 и анкете № 2 и результаты по методикам «Парные сравнения» (актуальность потребности в самореализации) и «Диагностика реализации потребности в саморазвитии», получили положительную корреляцию со всеми методиками нашего эксперимента.

Результаты теста СЖО дали положительные связи с методиками: обобщенные показатели по анкете № 1 и анкете № 2, «Парные сравнения», «Диагностика



реализации потребности в саморазвитии», и отрицательные связи с методикой «Пословицы» и «Определение уровня развития рефлексивности».

Обобщим полученные результаты. Респонденты с высоким уровнем морально-нравственной рефлексии (группа 2) в отличие от респондентов группы 1 показали более высокие показатели по следующим параметрам: в целом ценностно-смысловое наполнение жизни (в частности, интерес к процессу жизни, внутренний локус контроля (возможность брать ответственность за свою жизнь), общий уровень нравственной воспитанности); саморефлексия; потребность в самореализации; реализация потребности в саморазвитии. Мы установили, что уровень морально-нравственной рефлексии коррелирует с показателями ценностно-смысловой сферы личности, общим уровнем личностной рефлексивности, желанием самореализации и способностью к саморазвитию.

В дальнейшем мы планируем разработать программу тренинга для повышения уровня общей личностной и морально-нравственной осознанности и автономности, что позволит человеку эффективно планировать и осуществлять здоровое личностное развитие.

Литература

1. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Савин В. А.* Диалог культур как смыслопсихология формирования установок толерантного сознания и поведения студентов вуза // *Российский психологический журнал*. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 46–59.
2. *Леви В.* Куда жить. Человек в цепях свободы. – URL: <http://bookmate.com/books/UCMHbdf6> (дата посещения 15.09.2013).
3. *Леонтьев Д. А.* Духовность, саморегуляция и ценности. – URL: <http://www.institut.smysl.ru/article/spirit.php> (дата посещения 16.09.2013).
4. *Максимова А. О.* Нравственно-этические детерминанты личности (на примере молодых руководителей малого и среднего бизнеса): дис.... канд. психол. наук. – Казань, 2010.
5. *Степин В. С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность. – URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000249/index.shtml> (дата посещения 15.09.2013).
6. *Тарасьян Н. А.* Особенности духовности и самосознания современного российского юношества: дис.... д-ра психол. наук. – Ставрополь, 2012.
7. *Maddi S.* *Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / ed.by P. T. P. Wong, P. S. Fry.* – Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998, p. 1–15.

**Скорик Е. А.**

Влияние среды интернатного учреждения на психоэмоциональное развитие детей

В статье рассмотрена проблема влияния среды на развитие личности; описывается социальная среда интернатного типа, в которой происходит усвоение ребенком социальных закономерностей, связей и отношений, что имеет решающее значение для психоэмоционального развития и проявления адаптационных способностей детей-сирот. Процесс адаптации личности рассматривается через призму соотношения с понятием социализация. В работе проведен анализ данных, полученных экспериментальным путем, подтверждающих необходимость психологической поддержки детей, находящихся в условиях депривации.

Ключевые слова: адаптация, дети-сироты, социализация, среда, психоэмоциональное развитие, психологическая поддержка, интернатные учреждения.

Проблема влияния среды на развитие личности не нова. Значение среды в воспитании и развитии личности признавали А. С. Макаренко, М. М. Пистрак, В. Н. Сорока-Росинский, К. Д. Ушинский и др. В последние годы заметно возрос интерес исследователей к феномену среды в связи с проблемами социализации, социальной адаптации и т. д.

Опираясь на средовой подход, мы считаем, что социальная среда, в которой происходит усвоение ребенком социальных закономерностей, связей и отношений, имеет решающее значение для психоэмоционального развития ребенка. И если ребенок воспитывается и развивается в неблагоприятных условиях, когда он полностью или частично лишен необходимых эмоциональных воздействий (родительского тепла, заботы, внимания и др.), то такое средовое воздействие рассматриваются отечественными и зарубежными учеными как особая форма психотравмирующих факторов – эмоциональная депривация (И. В. Дубровина, В. В. Ковалев, Е. М. Мастюкова, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, А. Маслоу, А. Фрейд и др.). А ее преодоление во многом обусловлено уровнем сформированности адаптивных способностей ребенка.

Исследования, отражающие различные аспекты феноменов «адаптация», «адаптивные способности» показывают, что само понятие «адаптация» личности рассматривается через призму соотношения с понятием социализация и развитие личности (Е. Л. Андреева, Г. А. Балл, Л. Г. Бабиева, Л. К. Гришанов, В. Д. Цуркан, И. Б. Дерманова, И. К. Кряжева и др.). Следовательно, в данном контексте речь необходимо вести о социальной адаптации.

Существующие исследования показывают, что под социальной адаптацией понимается социально-психологический процесс, который при прогрессивном течении приводит личность к состоянию адаптированности, проявляющегося в особенностях взаимоотношений личности и группы [1]. Социальная адаптация обеспечивает личности возможность выработать определенный образ и стиль



жизни; определять способы самоутверждения в новой среде и в новом виде деятельности; выработать образцы мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм данного коллектива. При этом степень адаптированности личности определяется характером ее эмоционального самочувствия. Но, как показывает практика, сегодня все больше возникает ситуаций, когда люди в силу объективных и субъективных обстоятельств испытывают отрицательные эмоции. И, в первую очередь, речь необходимо вести о детях, которые оказываются в ситуации депривации, когда отсутствуют условия, обеспечивающие ребенку возможность самореализации, самопроявления и естественного усвоения, принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе удовлетворения не только высших, но и базовых потребностей. Это, в свою очередь, порождает беспризорность, бродяжничество, формирование асоциальных групп и др. Данный факт вызван нестабильностью социально-экономической жизни страны, низким уровнем жизни населения, увеличением числа разводов и количеством неполных семей.

Осознавая всю остроту ситуации, государство создает специальные учреждения по профилактике безнадзорности несовершеннолетних, а также оказывает помощь детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации или оставшимся без попечения родителей.

Но, несмотря на то, что создаются реальные условия для поддержки таких детей (разрабатываются программы по возвращению ребенка в родную семью или приемную, осуществляется опека или патронатное воспитание и т. д.), количество детей, находящихся на воспитании в государственных учреждениях, не снижается, а с каждым годом увеличивается [3]. Поэтому мы, опираясь на существующие исследования, связанные с психологическим обеспечением развития личности [2, 4], поставили своей целью создание определенных условий в интернатной среде, которые могут обеспечить детям благополучное психоэмоциональное развитие, повысить их адаптационные способности, подготовить их к самостоятельной жизни в будущем.

Для нашей работы важное значение имело выявление условий, факторов, уже существующих (или которые можно создать в среде интернатного учреждения), которые могут обеспечить стабилизацию психоэмоционального состояния ребенка и повысить его адаптационные способности.

Одним из таких условий стала разработанная нами программа, главное назначение которой – психологическая поддержка детям на этапе социально-психологической адаптации к условиям интернатного учреждения. Предполагалось, что разработанная программа будет способствовать предупреждению и снижению негативных последствий социально-психологической депривации.

Кроме этого, содержание программы было направлено на предупреждение и коррекцию уже имеющихся личностных проблем у детей разного возраста. В частности, блоки программы были разработаны таким образом, что позволяли предупреждать, минимизировать, корректировать неодолимые характеристики,



формы поведения, которые являлись следствием неблагоприятных условий семейного воспитания и психотравмирующей ситуации, связанной с потерей семьи.

Для нашего исследования были сформированы три разновозрастных выборки воспитанников. В состав первой выборки вошли дети в возрасте 5–7 лет (группа детей дошкольного возраста в количестве 55 человек). В состав второй выборки вошли дети в возрасте 8–10 лет (дети младшего школьного возраста в составе 55 человек). И в состав третьей выборки вошли подростки в возрасте 12–14 лет (в составе 55 человек).

Теоретический анализ проблемы влияния среды на психоэмоционального развитие детей, наши собственные наблюдения показали, что на каждом возрастном этапе возникают те или иные трудности в развитии, обусловленные спецификой среды интернатного учреждения. В частности, на этапе дошкольного возраста возникают эмоциональные нарушения, связанные с недостаточной саморегуляцией, возникновением и проявлением дезадаптивных поведенческих реакций по отношению к взрослым и детям, несформированностью коммуникативных навыков и негативизмом в общении. В младшем школьном возрасте проявляются эмоциональная неустойчивость, агрессивность, отсутствие навыков нормативного поведения, низкая социальная активность. В подростковом возрасте наиболее ярко выражены недоверие к взрослым, враждебность к окружающим, аффективность, агрессивность и демонстрация ненормативного поведения, личностная невротизация, ограничение социальных контактов.

Все это позволило выделить в программе психологической поддержки ряд блоков, наполнение содержания которых происходило с учетом выявленных нами критериев адаптации детей-сирот к условиям интернатного учреждения и возрастнопсихологических особенностей протекания адаптационного процесса:

- адаптационный блок направлен на ознакомление с новыми условиями жизнедеятельности и системой требований и правил;
- эмоциональный блок направлен на снижение эмоциональной напряженности, тревожности, формированию эмоциональной устойчивости детей и подростков;
- аутопсихологический блок призван способствовать осознанию себя (своей личности), развитию потребности в самопознании, формированию навыков самоанализа;
- самооценочный блок предполагает формирование устойчивой адекватно-позитивной самооценки, преодоление нарушений самооценки в младшем школьном и подростковом возрасте;
- блок социальной активности способствует актуализации личностных ресурсов, развитию целостности личности и обучению механизму принятия решений;
- коммуникативный блок направлен на развитие навыков эффективного общения, способствует гармоничному развитию личности ребенка.

В каждом из вышеназванных блоков были выделены три направления деятельности: диагностико-аналитическая, организационно-методическая, практическая.



Экспериментальное исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На контрольном этапе эксперимента наше внимание было сосредоточено на выявлении динамики по критериям адаптации в каждой возрастной группе. С целью сравнения и выявления эффективности системы психологической поддержки, разработанной нами, дети каждой выборки были дифференцированы на две группы: контрольную и экспериментальную (по 24 человека в каждой). В каждой группе были проведены психодиагностические исследования посредством тех методов диагностики, которые использовались на констатирующем этапе. Для более подробного анализа рассмотрим изменения, произошедшие в экспериментальных группах.

Признаки адаптации у детей-сирот дошкольного возраста, вошедших в экспериментальную группу, претерпели устойчивую положительную динамику. Их психофизиологические особенности в меньшей степени влияли на психологическое состояние, т. к. в период пребывания в учреждениях они регулярно получали медицинскую помощь. Уровень их психофизического развития стал более высоким, психическое развитие приблизилось к возрастным нормам. Дети овладели культурно-гигиеническими навыками, научились следить за собой и своей одеждой, стали более аккуратными и ухоженными. При этом было выявлено, что не у всех детей эти навыки стали устойчивыми, но под руководством воспитателя результат можно охарактеризовать как положительный. Также можно подчеркнуть стабилизацию эмоционального состояния детей. В процессе поддерживающей работы прирост показателей по данному критерию составил 15–18%. Дети стали более спокойны, позитивно настроены, более открыты к общению, доверчивы по отношению к взрослым, стали меньше расстраиваться, обижаться, плакать. У 66,7 % детей стабилизировались сон и аппетит. Дети стали организованно играть, легче контактировать со сверстниками и взрослыми, проявлять инициативу в общении (70,8 %).

Противоречивость поведения по отношению к взрослым и детям стала менее заметна (37,5 %). Это проявилось в том, что дети научились следовать правилам в игре, стали менее агрессивны, снизилась частота демонстративных реакций, они стали реже входить в возбужденное состояние, научились слышать воспитателя и адекватно реагировать на его просьбы и инструкции.

Следует отметить, что жизненный тонус в целом повысился у 66,7 % детей, т. к. они начали инициировать контакты, уровень тревожности и эмоциональная лабильность у них стали ниже. Дети научились рассматривать взрослого как партнера по общению и деятельности, обращаться за помощью и использовать ее.

Таким образом, у детей-сирот дошкольного возраста, включенных в систему психологической поддержки, процесс адаптации к интернатному учреждению стал менее болезненным и более продуктивным. Это подтверждает данные, полученные Е. В. Морозовой о роли межличностных отношений в адаптации подростков к педагогической среде приюта [5]. Поэтому полученные данные мы объясняем тем, что стабилизация психологического состояния ребенка, улучшение эмоционального



контакта со взрослыми, возрастание доверия к ним, построение партнерских взаимоотношений позволило оказать влияние на особенности взаимодействия с окружающим миром и, следовательно, смягчить психофизиологические проявления адаптивных процессов, нивелировать дезадаптивные поведенческие реакции детей по отношению как к взрослым, так и к детям, повысить их жизненный тонус.

При исследовании детей-сирот младшего школьного возраста, вошедших в экспериментальную группу, мы сосредоточили свое внимание на удовлетворении естественных биологических и социальных потребностей данного возраста. После реализации разработанной программы психологической поддержки в этой группе наблюдалась положительная динамика в реализации потребности в признании (83,3 %). Дети, поведение которых стало нормативным в связи с тщательной организацией их деятельности, привыканием к режиму, поддержкой в различных ситуациях, снижением количества взысканий и наказаний, получая положительные оценки в свой адрес, стали менее тревожны.

Анализируя школьную успешность детей, мы также отметили положительную динамику. Учебная активность возросла у 45,8 %. При этом снизилась ситуативность, реакции детей стали более прогнозируемы, стабильны, т. к. их обучаемость в целом возросла за счет развития познавательных процессов. Оказавшись в ситуации успеха, дети стали больше проявлять активность на уроках. Низкая успеваемость сохранилась у 20,8 %, хорошо успевать стали 75 %, отлично успевающих детей оказалось 4,2 %. Поведение большинства детей стабилизировалось. В частности, дети стали меньше нарушать дисциплину, научились занимать себя и сверстников подвижными играми в свободное время, некоторые увлеклись настольными играми, на уроках стали меньше отвлекаться, добросовестно выполнять задания учителя (выявлено у 66,7 % испытуемых). Взаимоотношения с учителями и сверстниками улучшились у 58,3 %. Кроме этого, после реализации программы было выявлено снижение остроты негативных реакций по отношению к детям, к учителям, а сами дети стали испытывать больше доверия к окружающим, у них улучшилось эмоциональное самочувствие (такие результаты были выявлены у 54,1 % испытуемых). Демонстрировать тревожность, огорчение, иногда страх, обидчивость, вспыльчивость, раздражительность стали 29,2 % детей (до начала эксперимента – 51,2 %), а агрессия, проявляющаяся в отношениях с детьми и в отношениях с учителем, сохранилась у 16,7 % детей (было у 39,5 %).

Следует отметить, что эмоциональная лабильность, неустойчивость, отрицательные переживания стали менее выраженными. Социально-психологический статус в группе сверстников возрос за счет приобретения умений активной продуктивной деятельности, улучшения успехов в учебе, изменения отношения педагогов в лучшую сторону и, соответственно, снижению враждебности и агрессии.

Снижение жизненного тонуса и ограничение социальных контактов было отмечено у 20,8 % детей. Остальные стали более открыты к общению, менее обидчивы, научились в той или иной мере преодолевать трудности, обращаться за помощью к взрослым и использовать ее, в случае неудач повторять попытки при поддержке



взрослого. Также возрос самоконтроль и организованность действий. Прирост по данному критерию составил 21 %.

Таким образом, можно заключить, что в процессе психологической поддержки осуществлялась реализация основных потребностей детей младшего школьного возраста, особенно потребности в признании путем развития основных психических процессов детей, что позволило положительно влиять на их школьное обучение. Улучшение успеваемости, взаимоотношений с педагогами и сверстниками позволило стабилизировать психофизическое и эмоциональное состояние детей, повысить жизненный тонус, интенсивность социальных контактов и социально-психологический статус в группе сверстников, что в совокупности оказало положительное влияние на процесс адаптации к интернатному учреждению.

Положительные изменения в результате организации психологической поддержки произошли также и в экспериментальной группе подростков-сирот. Так, по критерию сформированности стратегий поведения у подростков прирост составил 31 %. Наибольшие результаты оказались относительно показателей приятие себя (70,8 %) – неприятие себя (29,2 %), приятие других (54,1 %) – неприятие других (45,8 %). Значительно ниже оказались показатели по шкалам адаптивность (50 %) – дезадаптивность (50 %), доминирование – (41,6 %) ведомость (58,3 %). Самый низкий прирост наблюдался по шкале эмоциональный комфорт (54,1 %) – эмоциональный дискомфорт (45,8 %). Новые данные свидетельствуют о том, что стратегии поведения у подростков изменились в сторону повышения их эффективности, управляемость и активности по сравнению с реактивностью и спонтанностью.

Что касается взаимоотношений со взрослыми, то повышенная тревожность по отношению к взрослым снизилась в среднем на 13 % и была отмечена у 87,5 %, в то время как враждебность снизилась еще меньше – на 10 % (79,2 %), асоциальность поведения сократилась на 11 % (70,8 %), недоверие к новому – на 21 % (37,5 %), депрессия – на 16 % (61,8 %). Это говорит о том, что потребность в дружеских, доброжелательных отношениях со взрослыми и потребность в самоутверждении, свойственной данному возрасту, стали менее противоречивы, а негативный опыт взаимоотношений в неблагополучных семьях, который к подростковому возрасту приобрел уже устойчивый характер, препятствовал более высоким достижениям. Подростки стали более открыты к взрослым, готовы к принятию поддержки со стороны педагогов, выполнению их требований, но степень этих перемен оказалась меньше, чем в других группах.

Во взаимоотношениях со сверстниками сохранились тенденции доминирования, лидерства, но помимо агрессии, конфликтов, подавления, появились новые возможности: соперничество, партнерство, диалог. В частности, на констатирующем этапе эксперимента мы зафиксировали, что процесс установления взаимоотношений со сверстниками связан с уровнем психофизического и эмоционального состояния (характерно для данного возрастного периода). Поэтому работа проводилась в направлении стабилизации переживания эмоций, повышения самооценки, обучения приемлемым способам самоутверждения и пр. Это позволило повысить



психофизическое и эмоциональное состояние, что оказало благотворное влияние на установление взаимоотношений, а появление нормальных дружеских взаимоотношений со сверстниками позволило почувствовать уверенность в себе, своих силах.

Таким образом, в результате проведенной работы мы выявили, что в данной группе изменения носили самый мало выраженный характер. Тем не менее, наличие незначительной, но положительной динамики подтверждает целесообразность психологической интервенции, как на этапе адаптации к интернатному учреждению, так и на последующих этапах восстановления социальных навыков у подростков-сирот. Это объясняется тем, что подростки при наличии благоприятных условий не только испытывают потребность, но и способны к установлению позитивных взаимоотношений, как со взрослыми, так и со сверстниками, для реализации потребности в самоутверждении, формирования новых навыков и стратегий поведения. А их реализация способствует стабилизации психофизического и эмоционального состояния, развитию интернальности, расширению социальных контактов.

Сравнивая полученные результаты с результатами повторного среза в контрольных группах мы установили, что имеет место как положительная так и отрицательная, т. е. нестабильная, динамика практически по всем показателям во всех возрастных группах в пределах 2–3 %, что свидетельствует о стихийности изменений, тогда как в экспериментальных группах эта динамика устойчива, положительная в диапазоне 11–33 %.

Статистический анализ с помощью c_2 -критерия показал значимость различий в распределении детей-сирот контрольной и экспериментальной групп в разных возрастных категориях по уровням адаптации к условиям интернатного учреждения (эмпирическое значение критерия превосходит критическое значение, равное 7,81, при $p < 0,05$). Таким образом, проведенный анализ результатов на контрольном этапе эксперимента позволяет сделать выводы относительно эффективности системы психологической поддержки детей-сирот на этапе адаптации к интернатному учреждению. В результате реализации программы было установлено, что наиболее эффективной данная деятельность является в группах дошкольников и младших школьников, в группе подростков положительная динамика ниже. Но в целом можно наблюдать позитивные изменения во всех группах:

- у детей-сирот дошкольного возраста следует отметить стабилизацию психологического состояния, улучшение эмоционального контакта со взрослыми, повышение общего уровня развития, улучшение сна, аппетита;
- у детей-сирот младшего школьного возраста наблюдалась позитивная динамика в реализации потребности в признании, школьной успешности, психофизическом и эмоциональном состоянии, усилилась потребность и интенсивность социальных контактов;
- у подростков-сирот показателями снижения проявлений дезадаптации являются сформированность новых навыков и стратегий поведения, оптимизация процесса взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, повышение



эмоциональной стабильности, внутреннего контроля (интернальности), актуализация потребности в самоутверждении.

Проведенное исследование показало, что адаптация всех групп детей к условиям интернатного учреждения протекает в соответствии с тремя уровнями: нормальным, сложным и критическим, граничащим с дезадаптацией. При этом в каждой группе наблюдались затруднения. В частности, было установлено, что наиболее сложно адаптируются подростки, легче процесс адаптации проходит у детей дошкольного возраста.

Для минимизации проявлений дезадаптации у детей к работе активно привлекались члены педагогического коллектива. На наш взгляд, это является обязательным, т. к. психологический комфорт в новой для детей среде зависит не только от такого необходимого средового компонента, как психологическая поддержка, но и от той позиции, которую занимает педагог как ее организатор. Это также можно рассматривать в качестве детерминанты, оказывающей влияние на психоэмоциональное состояние детей и подростков, пребывающих в условиях депривации.

Литература

1. *Бабиева Л. Г.* Педагогические условия социальной адаптации детей в условиях школы-интерната: дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2008. – 185 с.
2. *Бережная А. М.* Проблема психологической поддержки личности в контексте современных научных подходов // *Образование. Наука. Творчество.* – 2010. № 3. – С. 104–109.
3. *Евмененко Е. В., Хорошилова Н. Ю.* Организация и содержание деятельности психолога интернатных учреждений: учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Изд-во ГОУ ВПО СГПИ, 2009. – 90 с.
4. *Егорова М. А.* Психологическое обеспечение образовательной среды в школе-интернате // *Обучение и воспитание детей-сирот.* Хрестоматия. – М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. – С. 258–280.
5. *Морозова Е. В.* Влияние межличностных отношений на адаптацию подростков к педагогической среде приюта: дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2009. – 202 с.
6. *Polat F., Farrell P.* What was it like for you? Former pupils reflections on their placement at a residential school for pupils with emotional and behavioural difficulties // *Emotional and Behavioural Difficulties.* – 2002.
7. *Ridge T., Millar J.* Excluding children: Autonomy, friendship and the experience of the care system // *Social Policy & Administration.* – 2000.

**Шведенко Ю.В.**

Влияние психологической помощи
на эффективность профессионального становления
начинающих преподавателей высшей школы

В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление групп преподавателей вуза в зависимости от специфики их профессионального становления на этапе профессиональной адаптации. Обследовано 176 преподавателей вузов г. Ставрополя, осуществляющие педагогическую деятельность на этапе профессиональной адаптации (стаж работы от 0 до 5 лет). Установлено, что преподаватели высшей школы в процессе профессионального становления на начальном этапе вхождения в профессию могут быть отнесены к одному из четырех кластеров: успешно адаптированные, адаптированные, условно адаптированные, сложно адаптирующиеся. Автор заявляет о необходимости организации психологической помощи преподавателям высшей школы на этапе профессиональной адаптации как необходимого условия преодоления факторов риска, что подтверждает экспериментальными данными.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, преподаватель, профессиональное становление, психологическая помощь.

Представление о содержании личности и деятельности преподавателя высшей школы можно получить на основе анализа совокупности личностных качеств, имеющих профессиональную значимость, индивидуально-психологических свойств и процессов, которые обеспечивают их формирование и функционирование. отличительными характеристиками преподавателя вуза является высокий уровень социальной ответственности и морального долга, экстраполированность в будущее, многофункциональность, многокомпонентность, многоплановость, объектно-субъектные отношения, которые формируются в процессе освоения каждого этапа профессионального становления. При этом важно учитывать тот факт, что специфика педагогической профессии заключается не только в ее полифункциональности, сложной структуре, но и в постоянном повышении требований к личности и деятельности преподавателя высшей школы.

Наличие высокого уровня требований делает необходимым развитие в личности преподавателей таких социально и профессионально значимых характеристик как гибкость, социальная мобильность, адаптивность, широкий кругозор, ответственность, которые отличают преподавателя от представителей других видов профессиональной деятельности [1].

Развитие этих и других личностных профессионально значимых качеств, свойств происходит в процессе всех этапов профессионального становления, но важное значение имеет именно этап профессиональной адаптации, на котором происходит освоение, принятие (или непринятие) новой роли [1, 5].

Существующие исследования и практика показывают, что большое значение в формировании личности профессионала, его профессиональной компетентности



имеет успешность освоения первого этапа профессионального становления, который рассматривается как этап профессиональной адаптации.

Профессиональная адаптация, как и любая адаптация личности к новым условиям – это приспособление человека (его организма) к условиям среды. Как показывает практика, адаптация для человека с нормально функционирующей психикой – от 1–3 месяцев до полугода, если больше, то у личности есть проблемы или, иначе говоря, наблюдается дезадаптация.

Профессиональное становление на этапе адаптации – это, по мнению Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова и др., этап освоения профессиональных функций, новой профессиональной роли, принятие требований профессии, выработка индивидуального стиля деятельности и прочее, что требует гораздо большего времени, чем адаптация к новой социальной ситуации [2, 3, 4]. Этот период, как правило, длится 3 года, иногда (при низком адаптационном потенциале) до 5 лет, в это время человек, осваивающий профессию, считается молодым специалистом.

В педагогической профессии этот период может увеличиваться в силу того, что у каждого преподавателя на этапе профессиональной адаптации возникает и складывается первый опыт, связанный с осознанием и принятием требований общества и профессионального сообщества к личности и деятельности, который оказывает мощное влияние на установки, направленность, позиции преподавателя и его личность в целом на последующих этапах профессионализации [1].

Исходя из того, что процесс вхождения в профессию, освоение ее основных функций, решение профессиональных задач на первом этапе профессионального самоосуществления сопровождается определенными проблемами и препятствиями, у начинающих преподавателей возникает необходимость в квалифицированной помощи и поддержке. Адресную реальную помощь в преодолении факторов риска, сопровождающих процесс освоения новой профессиональной роли, могут оказать специалисты конкретных служб: методических, педагогических, психологических, акмеологических. В частности, специалисты службы практической психологии располагают реальными возможностями в организации целенаправленной помощи преподавателям в период их активного освоения новой профессиональной роли.

При организации научного исследования мы учитывали то, что профессиональное становление преподавателей на этапе профессиональной адаптации – сложный процесс, который имеет внешние, наблюдаемые показатели и внутреннюю картину. Внутренняя картина адаптации в нашей работе отождествлялась с внутренней картиной профессионального становления. Но при этом мы считаем, что внутренняя картина профессионального становления не всегда совпадает с внешними показателями успешности (или неуспешности) процесса профессионального становления на этапе адаптации.

Следует отметить, что при изучении заявленной проблемы мы учитывали индивидуальные особенности испытуемых, которые влияют на формирование адекватной и неадекватной внутренней картины адаптации.



Адекватная внутренняя картина адаптации характеризуется гармоничным соответствием всех указанных уровней друг другу, этапу и уровню адаптации. Преподаватель может контролировать состояние тревоги и, несмотря на ее естественное появление, точно рассказать о тех новых ощущениях, которые у него появились. Кроме этого, преподаватель может заметить изменения в своем состоянии и четко рассказать о них. Такой вид внутренней картины адаптации встречается достаточно редко и в большей степени, чем все остальные, связан с уровнем сформированности самосознания, саморегуляции личности.

Неадекватная внутренняя картина адаптации характеризуется отрицанием затруднений профессионального и личностного плана в период адаптации преподавателя высшей школы. У этих преподавателей, как правило, выявляется такой же сенситивный уровень, как и при адекватной внутренней картине адаптации, но интеллектуальный оказывается гораздо беднее. И, ощущая проявление трудностей, преподаватель, оценивает их как случайные. Все это снижает эффективность освоения новой профессиональной роли, ее функций [6].

Для того, чтобы преодолеть эти противоречия и трудности, необходима специализированная психологическая помощь молодым специалистам. С этой целью мы провели экспериментальное исследование, направленное на выявление групп преподавателей вуза в зависимости от специфики их профессионального становления на этапе профессиональной адаптации.

В исследовании приняли участие 176 преподавателей вузов г. Ставрополя, которые осуществляют педагогическую деятельность на этапе профессиональной адаптации (стаж работы от 0 до 5 лет).

Методический инструментарий: экспертная оценка и самооценка профессиональной деятельности преподавателя; методика САН (самочувствие, активность, настроение, разработан В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошниковым); методика Е. Б. Фанталовой, направленная на изучение внутриличностных конфликтов; тест самооценки тревожности (Ч. Д. Спилбергер); методика К. Замфир в модификации А. А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности»; тест-опросник самооценки и самоотношения В. Столина; методика исследования коммуникативных установок личности, разработанная А. Н. Ивашовым и Е. В. Заикой; методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.

По итогам исследования было установлено, что преподаватели высшей школы в процессе профессионального становления на начальном этапе вхождения в профессию могут быть отнесены к одному из четырех кластеров. Рассмотрим подробнее полученные результаты.

В первый кластер вошли 22 преподавателя (12,5 % опрошенных), который мы назвали «успешно адаптированные». Данная группа преподавателей характеризуется высоким уровнем выраженности личностно-смыслового и мотивационно-деятельностного факторов. У этих преподавателей сформированы основные паттерны профессионального поведения преподавателя высшей школы, навыки преподавательской деятельности, им свойственно осознанное отношение, как



к самой деятельности, так и к личностному взаимодействию с коллегами и студентами. В ходе деятельности они испытывают преимущественно стенические эмоции, их деятельность полимотивирована, у многих преобладают внутренние мотивы, им присущи оценки выше средних по шкалам нервно-психической устойчивости, стремления к успеху, саморегуляции, самоактуализации, коммуникативной компетентности и эмпатии. Следует отметить, что у всех преподавателей высшей школы данной группы адекватная внутренняя картина адаптации.

Во второй кластер вошли 43 преподавателя (24,43 % опрошенных), которых мы назвали «адаптированные». Преподаватели данной группы в целом знают и понимают требования, функции, цели, задачи, предъявляемые личности в процессе педагогической деятельности, обладают адекватной самооценкой, готовы принимать предъявляемые требования. Этим преподавателям присущи средние оценки с тенденцией к высоким по шкалам: самоактуализация, адаптивность, ситуативная тревожность, коммуникативная компетентность и эмпатия. Однако при полимотивированности профессиональной деятельности у преподавателей данной группы выявилась более выраженная внешняя мотивация, они не всегда готовы соотносить и дифференцировать жизненные и профессиональные ценности. Показатели агрессивности и ориентации на успех у них несколько ниже средних. По остальным показателям имеется достаточно большая вариативность и устойчивой тенденции выявлено не было.

К третьему кластеру (18,75 % испытуемых), названного нами «условно адаптированные», были отнесены 33 преподавателя. В целом значительная часть этих преподавателей знают и понимают требования, функции, цели, задачи педагогической деятельности; их деятельность полимотивированна, но в равной степени присутствуют как внутренние, так и внешние профессиональные мотивы. Преподаватели готовы соотносить и дифференцировать жизненные и профессиональные ценности, преимущественно ориентированы на успех. Однако при средних показателях коммуникативной компетентности, нервно-психической устойчивости и эмпатии у преподавателей третьего кластера более высокий уровень личностной тревожности, агрессии, и оценки по самоактуализации и адаптивности несколько ниже среднего. По остальным показателям и не было выявлено устойчивой тенденции из-за достаточно большой вариативности оценок.

Следует отметить, что у преподавателей высшей школы второй и третьей группы преимущественно адекватная внутренняя картина адаптации.

К последнему, четвертому кластеру (44,32 % опрошенных), условно названного нами «сложно адаптирующиеся», были отнесены 78 преподавателей высшей школы. В этой группе оказались преподаватели, имеющие по всем показателям, в основном, средние и преимущественно с тенденцией к низкому уровню оценки. Следует отметить, что у преподавателей высшей школы последней группы в основном неадекватная внутренняя картина адаптации.

После проведенной работы мы распределили всех преподавателей с учетом их принадлежности к тому или иному кластеру по следующим уровням:



сенситивный, интеллектуальный, эмоциональный, мотивационный и поведенческий уровни.

Такое распределение позволило определить тех, кому была необходима психологическая помощь и поддержка. Психологическая помощь преподавателям вуза на первом этапе профессионального становления велась в двух направлениях:

- 1) создание определенных условий для условно адаптированных, направленных на формирование адекватной внутренней картины адаптации;
- 2) системная работа со сложно адаптирующимися в личностно-смысловой и мотивационно-деятельностной сферах, направленная на формирование адекватной самооценки, развитие мотивации, повышение адаптивного потенциала и т. д.

Сравнительный анализ показал, что оценки экспериментальной группы в повторном исследовании по четырем уровням выраженности мотивационно-деятельностного фактора статистически достоверно с вероятностью допустимой ошибки 0,01 отличаются от оценок первичной диагностики и приближаются по своим значениям к оценкам эталонной группы.

Как нами уже отмечалось ранее, последовательно, целенаправленно нами реализовывалась программа психологической помощи с преподавателями, имеющими сложности профессионального становления в период адаптации, т. е. с преподавателями, отнесенными к четвертому кластеру. После реализации программы психологической помощи молодым преподавателям мы выявили, что на сензитивном уровне произошли значимые изменения на уровне достоверности 0,01 в итоговой выраженности мотивационно-деятельностного фактора, а также по показателю активность (критическое значение критерия Стьюдента 2,75 на уровне достоверности 0,01).

Данные позволяют сделать вывод о том, что в результате реализации программы преподаватели экспериментальной группы по мере вхождения в профессиональную деятельность стали чаще чувствовать вдохновение и комфорт, чем опустошение и дискомфорт, что в целом позволило повысить их активность. Кроме этого, у преподавателей в результате апробации программы по мотивационно-деятельностному фактору снизились показатели по шкале самообвинения и по количеству внутренних вакуумов (по таким сферам, как: красота природы и искусства, познание, свобода как независимость в поступках и действиях, творчество). Также в экспериментальной группе повысилась оценка степени удовлетворенности преподавателей собственными реальными позициями, а также интегральный показатель по мотивационно-деятельностному фактору.

Аналогичные результаты были получены и по личностно-смысловому фактору.

Анализируя изменения в экспериментальной группе на эмоциональном уровне, можно отметить следующее: 1) по мотивационно-деятельностному фактору снизились показатели депрессии, психотизма, враждебности и реактивной тревожности, возросли оценки по шкалам межличностной сензитивности, нервно-психической



устойчивости и итоговая оценка по фактору; 2) по личностно-смысловому фактору уменьшились общие проявления соматизации и тревожности. К сожалению, личностную тревожность как устойчивую характерную черту значительно снизить не удалось, хотя наметились позитивные тенденции и значимо улучшился общий показатель по фактору.

Под влиянием программы психологической помощи существенные изменения произошли у преподавателей экспериментальной группы и на мотивационном уровне: 1) снизилась внешняя отрицательная мотивация, возросли показатели внешней положительной мотивации, самоуважения, отношения других, самоинтереса и интегрального показателя по мотивационно-деятельностному фактору; 2) повысились оценки по внутренней мотивации, по интегральному чувству «за» или «против» собственно «Я», по самопринятию, собственным реальным позициям человека в общении, реальной глубине взаимоотношений с партнерами, моральной нормативности и интегральному показателю по личностно-смысловому фактору.

Анализируя результаты формирующего эксперимента по поведенческому уровню в экспериментальной группе по двум существенным факторам, можно отметить, что возросли показатели по таким шкалам, как: 1) саморуководство (самопоследовательность), компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности, компетентность в мотивировании студентов на осуществление учебной деятельности, компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений, компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности, компетентность в организации педагогической деятельности и интегральный показатель по мотивационно-деятельностному фактору; 2) коммуникативные особенности, компетентность в области личностных качеств и интегральный показатель по личностно-смысловому фактору.

Полученные данные позволяют говорить о том, что в результате реализации разработанной программы психологической помощи у преподавателей высшей школы экспериментальной группы наблюдалась позитивная динамика. В частности, повысился уровень сформированности профессиональных навыков и умений, необходимых в педагогической деятельности, а также произошли качественные изменения на всех пяти уровнях по обоим факторам профессионального становления:

- на *сензитивном уровне* преподаватели экспериментальной группы по мере вхождения в профессиональную деятельность стали чаще чувствовать вдохновение и комфорт, чем опустошение и дискомфорт, что в целом позволило повысить их активность;
- на *интеллектуальном уровне* произошло снижение числа внутренних вакуумов и внутриличностных конфликтов, что свидетельствует о сбалансированности ценностной сферы преподавателей, согласованности ценности и доступности исследуемых жизненных сфер, что в итоге способствует увеличению их адаптационного потенциала;



–на эмоциональном уровне снизились показатели депрессии, психотизма, враждебности и реактивной тревожности, уменьшились общие проявления соматизации, возросли оценки по шкалам межличностной сензитивности, нервно-психической устойчивости;

–на мотивационном уровне снизилась внешняя отрицательная мотивация, возросли показатели внутренней мотивации и внешней положительной мотивации, самоуважения, отношения других, самоинтереса, по интегральному чувству «за» или «против» собственно «Я», по самопринятию, собственным реальным позициям человека в общении, реальной глубине взаимоотношений с партнерами, моральной нормативности;

–на поведенческом уровне значительно улучшились саморуководство (самопоследовательность), компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности, компетентность в мотивировании студентов на осуществление учебной деятельности, в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений, в обеспечении информационной основы педагогической деятельности, в организации педагогической деятельности, компетентность в области личностных качеств и межличностных отношений.

Реализация программы психологической помощи преподавателям в процессе профессионального становления способствовала также формированию адекватности самооценок и восприятия собственных педагогических достижений и неудач на этапе профессиональной адаптации.

Согласованность внешних и внутренних показателей адаптации в экспериментальной группе после формирующего эксперимента свидетельствует об адекватности внутренней картины профессионального становления.

Литература

1. *Агапов В. С., Плугина М. И.* Акмеология профессионального становления преподавателей высшей школы. – М., 2012.
2. *Гульбис О. А.* Психологическое сопровождение совершенствования профессионального сознания преподавателей высшей школы // Материалы заочной Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы педагогики и психологии» (1 августа, 2011 г.). – URL: <http://sibac.info>
3. *Дружилов С. А.* Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: монография. – Воронеж: Научная книга, 2010. – 260 с.
4. *Фельдман И. Л., Агапов В. С., Шайденкова Т. Н.* Профессиональное самопознание педагога. – Тула: Изд-во ТГПУ, 2010.
5. *Buhler C. H.* Basic Theoretical conceptions of Humanistic Psychology // *American Psychol.* – 1971. – V. 26. – N. 4. – P. 378–386.
6. *Super D. E.* The psychology of careers. – N. Y., 1973.

**Лагодина Е.В.**

Настоящее и будущее российских общественных пространств

В статье рассматриваются основные проблемы российских городов, место общественных пространств в ткани современного города. Анализируется текущее состояние публичных мест и существующие на данный момент проблемы, связанные как с локальной спецификой, так и с глобальными трендами. Автор предпринимает попытку выявить характеристики успешного и посещаемого публичного места, а также определить необходимые факторы для достижения этого эффекта и группы заинтересованных лиц.

Ключевые слова: городское пространство, общественное пространство, публичное место, городское планирование, культурное развитие, маркетинг мест.

Тема планирования и администрирования городов сегодня становится все более актуальной и обсуждаемой. Накапливающиеся и усугубляющиеся с каждым годом проблемы красноречиво свидетельствуют о необходимости выработки нового подхода к организации городского пространства. Российские города изнывают от однотипных трудностей:

- отсутствие комплексного развития территорий;
- засилье новой «архитектуры» (минималистичные современные здания торговых центров, бизнес-центров, жилых высоток);
- проблемы с организацией транспортных потоков;
- депрессивность и криминогенность спальных районов;
- отсутствие выразительных, примечательных элементов дизайна городской среды.

Кроме проблем инфраструктурного характера, многие исследователи отмечают визуальную бледность российских городов, что во многом связано с их советским прошлым. Большинство российских городов появилось именно в советский период. Интенсивная урбанизация СССР породила десятки, сотни одинаковых населенных пунктов, построенных по единому образцу. Города, имеющие аутентичный исторический центр, также претерпели серьезные изменения. За время существования СССР они увеличили свои размеры за счет новых жилых кварталов, пережили перепланировку. Одним из узнаваемых символов советской эпохи стали панельные многоэтажки. С 50-х гг. XX в. началось массовое жилищное строительство, которому мы обязаны внешним видом наших городов. Прогрессивные для своего времени, эти дома были призваны решить проблему посемейного расселения, сегодня же они выглядят тускло и уныло, возвышаясь рядами среди спальных районов. Идея функционального зонирования, пропагандировавшаяся градостроителями того времени, казалась невероятно логичной: разделение рабочей зоны, рекреационной и жилой. Этот принцип продолжает использоваться, несмотря на очевидный дисбаланс, который он вносит в городскую среду. Центр города оказывается перегружен из-за высокого сосредоточения



культурных, туристических, общественных и коммерческих объектов, спальные районы, наоборот, задыхаются от нехватки разнообразия. К тому же солидная удаленность места проживания от места работы на фоне растущей автомобилизации провоцирует ежедневные автомобильные пробки. Процесс перемещения из тихого жилого массива в город становится настоящим испытанием. Городское планирование советского периода было директивным и уравнилельным, однако оно отличалось комплексным подходом к территории, которого сейчас, к сожалению, нет. Фактически облик современного российского города сегодня определяют крупные девелоперы, возводящие точечную застройку, не заинтересованные в развитии городских пространств.

Строительство крупных торговых центров увеличивает нагрузку на транспортную инфраструктуру, некоторые здания попросту не располагают достаточно вместительной парковкой, отчего все близлежащие небольшие пешеходные улицы оказываются забиты припаркованными автомобилями. Эстетичность возводимых объектов и их совместимость с остальным архитектурным окружением также зачастую вызывает вопросы. Бессистемность городских процессов порождает тотальный дискомфорт и обезличенность городов.

Одним из важнейших составляющих облика города является система общественных мест. Именно они формируют уникальный образ города в восприятии его гостей и жителей.

Данная статья является попыткой агрегирования и анализа существующих точек зрения на городские общественные пространства, а также стремлением понять, какими должны быть публичные места в российских городах, и кто должен нести ответственность за их функционирование.

Юрген Хабермас рассматривает публичное пространство, в первую очередь, как площадку для формирования общественных позиций по ключевым вопросам, территорию для общения и обмена мнениями. Такими местами для Хабермаса являются кафе и чайные дома в европейских городах XVIII и XIX вв. Ханна Арендт видит начало культуры публичных мест в античной греческой агоре и римском форуме. В Средневековье средоточием разнородных человеческих потоков становится рыночная площадь. В Новое время общественные пространства «дисциплинируются», «официализируются» и теряют внезапный характер возникновения.

Западные исследователи отводят публичному пространству важное место в полноценной жизни города (Д. Джекобс, У. Уайт, Р. Сеннет, К. Ньивенхёйс, Л. Лофланд, К. Линч и др.). С точки зрения Ричарда Сеннета, публичное пространство – место, которое вмещает определенные виды активности. Это могут быть площади, главные улицы, театры, кафе, лекционные залы, ансамбли правительственных зданий или биржи – пространства, где можно встретить «Другого».

Шарон Зукин (Zukin, 1995) в качестве основных критериев публичного пространства отмечает: «1) общественное управление, 2) свободный доступ для всех, 3) в его рамках множество людей устремлено к общественным (не частным) целям» [21, с. 32–38].



С точки зрения Джейн Джейкобс, основными важными характеристиками публичного места являются безопасность, доступность и разнообразие возможных видов деятельности [5].

Безопасность общественных мест крайне важна, т. к. это то пространство, где могут встретиться самые различные представители городской среды. При этом безопасность в успешных общественных пространствах нет необходимости поддерживать извне. Люди сами контролируют то, что происходит, в то время как открытость общественности места диктует необходимость толерантного отношения. Таков механизм функционирования этого пространства.

А. Желнина определяет публичные места, как «открытые, общедоступные пространства, приспособленные для пребывания людей, для «коммуникации незнакомцев», анонимных встреч горожан.

С точки зрения В. Л. Глазычева, обязательное наличие «значительного числа людей (в публичных пространствах), не занятых производственной деятельностью» [4, с. 9], является одним из важнейших признаков городской жизни. Пустующие общественные пространства или их отсутствие говорят об отсутствии городского сообщества, что характеризует уровень развития этого населенного пункта как слободской. Используя научную классификацию: «предгород», «город», «недогород» и «негород», – В. Л. Глазычев указывает на то, что в «предгороде» общественные пространства невозможны, т. к. свободных пространств, лишенных утилитарного смысла, просто нет, в «недогороде» (или слободе) отсутствует городское сообщество, соответственно, нет и мест сбора городских жителей, в «негороде» (или мегаполисе) такого единого сообщества уже нет, хотя общественные пространства существуют.

Иначе говоря, общественные места – это парки, площади, скверы, те пространства, куда каждый желающий может получить доступ и беспрепятственно находится там.

Общественные пространства имеют сильную функциональную нагрузку. Благодаря этим местам городское сообщество формируется и осознает себя, такие «нейтральные» территории являются необходимым источником информации и коммуникации для разобщенных жителей большого города. Места, открытые для всех, концентрируют непохожие жизненные образцы, различных представителей городской среды, разных «субкультур». Они дают возможность горожанам наблюдать друг за другом и, изучая друг друга, вырабатывать терпимость по отношению к «другим». Общественные пространства также являются неперенным условием формирования городской идентичности.

Большинство современных публичных мест в российских городах – наследие советской эпохи. Наиболее характерными публичными местами советского времени стали огромные площади и парки. Площади, предназначавшиеся для митингов и праздничных манифестаций трудящихся, в современном контексте утратили свое идеологическую, утилитарную и визуальную актуальность. Парки в отсутствие усилий по их переоборудованию часто уныло пустуют. Для того, чтобы



публичное место состоялось, недостаточно просто создать некое формально открытое для всех пространство, публичные места – это, прежде всего, люди. Но как их привлечь?

На примере Манежной площади А. Ф. Филиппов иллюстрирует, как одно и то же пространство в зависимости от его наполнения может трансформироваться из центра общественной и политической жизни в непопулярное место. Эти изменения порождают материальные объекты, расположенные на площади. Объекты, не несущие смысловых ориентиров для возможного поведения, ограниченность в количестве мест, где можно отдохнуть и провести время, превращают достаточно привлекательное, с точки зрения расположения, пространство в безжизненное.

Российские публичные места находятся в ведении администраций, создаются и трансформируются чаще всего по инициативе властных органов. Интересно, что, несмотря на всю важность публичных пространств в ткани большого города, их статус в российском нормативно-правовом поле остается неопределенным.

Согласно ч. 1 и ч. 2 ст. 20.20 КоАП РФ, общественные и публичные пространства определяются как «детские, образовательные и медицинские организации, все виды общественного транспорта (общего пользования) городского и пригородного сообщения, организации культуры, физкультурно-оздоровительные и спортивные сооружения, улицы, стадионы, скверы, парки».

В большинстве случаев у городских властей нет стратегии развития общественных пространств, а прилагаемые усилия носят эпизодический и не системный характер. Для частных инвесторов публичные места не представляются интересными, т. к. возможные пути извлечения выгоды из вложений в подобные объекты еще слабо отработаны и неочевидны.

В западной традиции существует такое понятие, как *placemaking* – развитие общественных пространств. Главной движущей силой в этом процессе, безусловно, должна выступать городская администрация. Однако, как подчеркивают многие исследователи, ни одно городское пространство не сможет состояться без участия горожан, людей, для которых это пространство предназначается. С точки зрения западных специалистов, развитие публичного места можно начать с небольших краткосрочных мероприятий, при правильном планировании эффект будет немедленным.

При организации или развитии общественного пространства очень важно учитывать потребности горожан, жителей квартала или района, где это пространство располагается. Это помогает решить большое количество проблем уже на старте. При работе с общественным пространством недостаточно точечных усилий, публичное место должно иметь перспективу развития.

Примером такого подхода, ориентированного на диалог администрации или частных компаний с местным сообществом, и ориентированного на долгосрочную перспективу, является культурное планирование – одна из разновидностей маркетинга территорий. Культурное планирование предполагает анализ ресурсов конкретного места, формирование и реализация стратегического культурного плана



(это концепция направления местного культурного развития на продолжительный срок, содержащая конкретный план действий, а именно – проекты и мероприятия, направленные на развитие пространства).

Стратегический культурный план включает в себя:

- 1) культурное картирование (аудит культурных ресурсов и потребностей) – анализ материального и субъективного поля культуры, анализ нематериального символического пространства;
- 2) формирование плана, его согласование, принятие и реализация, создание системы управления результатами.

Реализация культурного плана занимает от года до полутора лет. Конкретные результаты всегда уникальны, что подтверждает тезис о неприменимости стандартных решений для общественных пространств.

Стандартные решения убивают сам смысл общественных пространств. Кроме функциональности в их организации, у общественного пространства должна быть индивидуальность, которая формируется уникальными объектами. Исторический центр является таким привлекательным местом для прогулок именно потому, что он визуально разнообразен.

Исследование отношения жителей к конкретному месту дает много разноплановой информации относительно того, как это место стоит реконструировать. У жителей есть определенная история взаимоотношений с этим пространством, ассоциации, ощущение этого пространства, определенные культурные и образные референсы.

Экспертный взгляд дизайнера, архитектора или проектировщика всегда поверхностен, т. к. он оторван от тех смысловых значений, которыми это место обладает. Профессионалы могут создавать облик места с точки зрения современных или собственных эстетических взглядов, однако это место может остаться безжизненным, если оно не отвечает ожиданиям и потребностям людей, ежедневно использующих его.

Для того, чтобы общественное пространство сложилось, необходимо выполнение ряда условий. Западные специалисты, имеющие большой опыт работы по проектированию публичных мест и их развитию, выделяют такие факторы:

- инициатива со стороны городского сообщества;
 - приоритет функциональности над формой;
 - отсутствие ограничений и дискриминации;
 - акцент на создание центров притяжения;
 - осведомленность о культурных традициях;
 - чувствительность к контексту;
- Для развития общественных пространств неприемлемы:
- директивное планирование «сверху»;
 - применение типовых решений;
 - ограниченность доступа;
 - приватизация;
 - зависимость от государственного контроля.



Кроме отсутствия интереса к развитию общественных пространств со стороны администраций и инвесторов, существует еще такая важная проблема, как коммерциализация и приватизация, что предполагает трансформацию публичного пространства в частное или в коммерческое. Доступ к пространству становится ограниченным. Все чаще в последнее время функцию общественных мест берут на себя торгово-развлекательные центры. Однако, как отмечает А. Желнина, фактически это подмена общественного пространства, нежели его переход в новое качество. Торговые центры предназначены отнюдь не для всех. Публика подобных пространств формируется по критерию покупательской способности. Торговые центры не предусматривают разнообразия деятельности, они ориентированы на потребительские практики. У людей есть возможность наблюдать друг за другом, находится вместе в одном пространстве, но все их поведение ограничено – это, в основном, шопинг, посещение кино и кафе.

Здесь у посетителей практически нет возможности выразить себя, взаимодействовать друг с другом. Человек в торговом центре в меньшей степени может вести себя спонтанно, место задает достаточно четкие правила поведения, к тому же он приходит сюда не для того, чтобы отдохнуть, а имея некую конкретную цель. Торговый центр больше похож на улицу, нежели на общественное пространство. Он транзитен по своей сути, это территория постоянных перемещений, а не место пребывания.

А. Желнина определяет торговые центры как «пространство добровольного ограничения городского опыта в пользу безопасности и комфорта, относительной гомогенности среднего класса» [6, с. 67].

В итоге по-настоящему открытое и публичное пространство подменяется «полупубличными» местами. Эта «полупубличность» – публичность для отдельных групп. Театры, футбольные стадионы тоже являются местами, куда доступ открыт только части публики.

В обсуждении настоящего и будущего публичных мест нельзя игнорировать растущую гаджетизацию и виртуализацию общения. Социальные сети стали непременной частью повседневной жизни так же, как и широкое распространение мобильных устройств. Некоторые исследователи говорят о том, что мы находимся на пороге исчезновения общественных мест в том виде, в каком мы их знаем. Эпоха стремительно меняющегося информационного потока, мгновенных новостей и впечатлений формирует новый психотип. Современный горожанин, тем более житель большого города, нуждается в постоянном разнообразии, смене активностей, новых эмоциях, новом опыте. Эти же идеалы поддерживает тотальная потребительская культура. Наличие *wi-fi* в парках и кафе автоматически повышает их популярность. Утратят ли общественные пространства свои функции и свою значимость? Скорее всего, нет. Однако пример парка Горького в Москве достаточно красноречиво показывает необходимость их трансформации и открытости современным тенденциям.

Еще один интересный тренд – бум временных, стихийно возникающих общественных пространств, который мы наблюдаем в обеих столицах. Это явление,



по мнению автора, сигнализирует о нехватке общественных мест и неудовлетворенности текущим состоянием имеющихся. С другой стороны, такой тренд можно рассматривать как тактику освоения городского пространства. Жители не могут распоряжаться официальными общественными местами. Все виды активности, предполагающие какую-либо массовость, должны быть регламентированы и согласованы с администрацией. Односторонний характер взаимоотношений с властью, закрепившийся в советское время, продолжает быть определяющим. Жители неохотно идут на диалог, вместо утверждения своего права на общественные пространства создают альтернативные. Что интересно, посредником в этой непростой войне за утверждение собственного права на публичность выступают зачастую коммерческие компании, предоставляющие место или организующие эти самые мобильные общественные площадки.

Территории торговых центров становятся местом для экспозиций и ярмарок, парки – местом для фестивалей. Большую роль в этом «движении» сыграли креативные пространства: Московский Винзавод, Арт-центр Этажи, ARTPLAY, Ткачи, Факел, Flacon и т. д. Они воплотили в себе это новое веяние модульных пространств, пространств максимального разнообразия, совмещающих офисы и магазины, творческие студии и event-площадки.

Простые, легко прочитаемые, понятные, всегда одинаковые монофункциональные пространства уже не интересны: скорость, интенсивность, многообразие современной городской жизни предъявляют к общественным городским территориям другие требования. Спросом пользуются пространства-трансформеры. Они могут не иметь собственной стабильной идентичности «места» – они определяются через ту активность, которую вмещают, превращаясь в «места-процессы», о которых писала Дорин Мэсси [19].

Недавние политические события на площади Тахрир в Каире, на Болотной и Триумфальной площадях, проспекте Сахарова в Москве показали, что общественные места все еще воспринимаются в своем первоначальном функциональном значении, в качестве инструмента общественно-политических манифестаций. Это подтверждает потребность в классических общественных пространствах. Однако репертуар форм публичной жизни расширяется. Соответственно чему должны трансформироваться и сами пространства. Чтобы быть наполненными, а следовательно, жизнеспособными, они должны отвечать запросам публики. Учитывая высокую мобильность больших городов, насыщенность событиями, разнородность городских публик и сравнительно короткий промежуток свободного времени среднестатистического горожанина, классические общественные пространства из пассивных, вмещающих должны стать пространствами действия. Причем действий разнообразных, сменяющих друг друга, ориентированных на разного зрителя.

Литература

1. Амин Э., Трифт Н. Внятность повседневного города // Логос. – 2002. – № 3–4 (34). – С. 209–234.



2. Ан А. Л. Роль общественного пространства в муниципальных образованиях // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2012. – № 1.
3. Бауман З. Текущая современность. – СПб.: Питер, 2008.
4. Глазычев В. Л. Политическая экономия города: учебное пособие. – М.: Дело, 2009. – 192 с.
5. Джекобс Д. Смерть и жизнь больших американских городов / пер. с англ. – М.: Новое издательство, 2011. – 460 с.
6. Желнина А. «Здесь как музей»: торговый центр как общественное пространство // Лабораториум. – 2011. – № 2.
7. Желнина А. Публичное пространство в социологии города // Портал «Социологические прогулки». – URL: <http://www.urban-club.ru/?p=89>
8. Закирова Ю. А. Формирование моделей-прототипов общественных пешеходных пространств // Известия КГАСУ. – 2012. – № 3(21).
9. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях (КоАП РФ) от 30.12.2001. № 195-ФЗ. – URL: <http://base.garant.ru/12125267/>
10. Попов А. В. Роль культуры в формировании имиджа территорий: к вопросу о технологии культурного картирования и планирования // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Имидж страны/региона как стратегия интеграции России и АТР в XXI веке» (28–30 июня 2010 г.) – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2010. – 320 с.
11. Сеннет Р. Падение публичного человека. – М.: Логос, 2002.
12. Филиппов А. Ф. Пустое и наполненное: трансформация публичного места // Социологическое обозрение, 2009. – Т. 8. – № 3. – С. 116–127.
13. Arendt H. The human condition. – Chicago: University of Chicago Press, 1958.
14. Certeau M. de. The practice of everyday life. – Berkeley: University of California Press, 1984.
15. Lofland L. A. World of Strangers. – 1973. – P. 22.
16. Lofland L. H. The Public Realm. – New York: Aldine De Gruyter, 1998.
17. Massey D. For space. – London: Sage, 2005.
18. Massey D. Places and their pasts // History Workshop Journal. – 1995. – N 39.
19. Massey D. Space, place, and gender. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
20. What is Placemaking? // Project for Public Space. – URL: http://www.pps.org/reference/what_is_placemaking/
21. Zukin S. The cultures of cities. – Oxford: Blackwell, 1995.



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 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. 518,
Редакция журнала «Российский психологический журнал».
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05
E-mail: rpj@bk.ru

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2013

ТОМ 10 № 4



Сдано в набор 02.12.13. Подписано в печать 16.12.13
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 8,26. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 74/13.

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