



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 2019

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

О. А. Шамшикова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Заместитель главного редактора

Д. В. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Члены редакционной коллегии

Е. И. Кузьмина, доктор психологических наук, профессор, Москва

Е. Ю. Коржова, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

Е. В. Бакшутова, доктор философских наук, кандидат психологических наук,
профессор, Самара

С. Ю. Жданова, доктор психологических наук, профессор, Пермь

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Е. О. Ермолова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Ю. М. Перевозкина, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Н. М. Клепикова, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Члены совета

С. К. Нартова-Бочавер, доктор психологических наук, профессор, Москва

М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва

М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир

Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома

Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург

Ф. Прюс, доктор педагогики, профессор, Грайфсвальд (Германия)

С. А. Стельмах, кандидат психологических наук, доцент,
Усть-Каменогорск (Казахстан)

В. В. Собольников, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 2 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
В авторской редакции
630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28,
т. 8(383)244-06-62

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2018
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,2. Уч.-изд. л. 9,0
Тираж 150 экз. Заказ № 23.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Подписано в печать: 25.04.2019
Отпечатано в Издательстве НГПУ



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 1 2019

Novosibirsk

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education
Novosibirsk State Pedagogical University

EDITORIAL BOARD

Editor in chief

O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Assistant of the Editor-in-chief

D. V. Ivanov, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

Editors

E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

E. Yu. Korzhova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

E. V. Bakshutova, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara

S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Yu. M. Perevozkina, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

N. M. Klepikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

O. O. Andronnikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Council members

S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir

T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg

F. Prusse, Doctor of Pedagogy, Professor, Greifswald (Germany)

S. A. Stelmakh, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor,
Ust-Kamenogorsk (Kazakhstan)

V. V. Sobolnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk

The journal is based in 2017

Leaves 2 yearly

Electronic make-up operator I. T. Iliuk

Editors address:

630126, Novosibirsk,

Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper

Printer's sheets: 9,2. Publisher's sheets: 9,0.

Circulation 150 issues. Order № 23.

Format 70×108/16

Signed for printing 25.04.2019

Printed by Publishing House of the NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

<i>Большунова Н. Я.</i> (Новосибирск, Россия) Кризис детства или кризис взрослости: проблема отношений детского и взрослого общества в современном мире.....	7
<i>Кузьмина Е. И., Кузьмина З. В.</i> (Москва, Россия) Исследование самооценки и ценностных ориентаций личности.....	18
<i>Тимошенко Г. А.</i> (Новосибирск, Россия) Информированное согласие на психологическое воздействие как институт этического регулирования	30

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Урунтаева Г. А.</i> (Москва, Россия), <i>Гошева Е. Н.</i> (Мурманск, Россия) Модель деятельности воспитателя по изучению дошкольника	39
<i>Балева М. В., Степанова Ю. Е.</i> (Пермь, Россия) Анализ содержательных, смыслообразующих и побудительных аспектов выбора профессии в старшем школьном возрасте	52
<i>Мухина С. Е., Логинова М. Б.</i> (Новосибирск, Россия) Особенности терминальных ценностей и смысложизненных ориентаций взрослых в современном российском обществе	64

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Бакиштова Е. В., Долгушина К. Е., Жданова Л. Г.</i> (Самара, Россия) Самоорганизация деятельности студентов с разным локусом субъективного контроля	71
<i>Румянцева З. В., Шепелева С. В., Миронова Т. И.</i> (Кострома, Россия) Девиантные проявления правового нигилизма.....	81
<i>Шамшикова О. А., Кулигина К. А.</i> (Новосибирск, Россия) Личностные корреляты локуса контроля у сотрудников правоохранительных органов	89

ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

<i>Прокопьева Н. И.</i> (Новосибирск, Россия) Профессионально-личностное развитие магистрантов в процессе иноязычной подготовки	98
---	----

CONTENTS

GENERAL QUESTIONS OF PSYCHOLOGY

<i>Bolshunova N. Ya.</i> (Novosibirsk, Russia) The crisis of childhood or the crisis of adulthood: the problem of relations between children and adults in the modern world.....	7
<i>Kuzmina E. I., Kuzmina Z. V.</i> (Moscow, Russia) Investigation of self-esteem and value orientations of a personality	18
<i>Timoshenko G. A.</i> (Novosibirsk, Russia) Informed consent to psychological impact as an institution of ethical regulation	30

PROBLEMS AND QUESTIONS OF PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT, AGE PSYCHOLOGY

<i>Uruntaeva G. A.</i> (Moscow, Russia), <i>Gosheva E. N.</i> (Murmansk, Russia) Model of the activity of the teacher in the study of preschooler.....	39
<i>Baleva M. V., Stepanova Y. E.</i> (Perm, Russia) Analysis of the essential, sense-forming and urging aspects of professional choice in the senior school age.....	52
<i>Mukhina S. E., Loginova M. B.</i> (Novosibirsk, Russia) Features of terminal values and life-meaning orientations of adults in modern Russian society	64

RESEARCHES OF APPLIED PSYCHOLOGY

<i>Bakshutova E. V., Dolgushina K. E., Zhdanova L. G.</i> (Samara, Russia) Self-organization of students' activities with different locus of subjective control	71
<i>Rumyantseva Z. V., Shepeleva S. V., Mironova T. I.</i> (Kostroma, Russia) Deviant manifestations of legal nihilism	81
<i>Shamshikova O. A., Kuligina K. A.</i> (Novosibirsk, Russia) Personal correlates of the locus of control in law enforcement officers	89

FROM A PORTFOLIO OF EDITION

<i>Prokopeva N. I.</i> (Novosibirsk, Russia) Professional – personal development of undergraduates in the process of foreign language training	98
--	----

УДК 159.9

Большунова Наталья Яковлевна

КРИЗИС ДЕТСТВА ИЛИ КРИЗИС ВЗРОСЛОСТИ: ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЙ ДЕТСКОГО И ВЗРОСЛОГО ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема отношений кризиса детства и кризиса взрослости в современном мире. Дан анализ проявлений и причин кризиса детства в контексте принципа историчности развития и социокультурных изменений в обществе. Показано, что кризис детства проявляет себя в негативной динамике различных показателей развития личности и психики, в трансформации процессов взросления и отношений между детским и взрослым обществом. Осуществлен критический анализ идеи «исчезновения детства», и показана необходимость детства как социокультурного явления. Обосновано положение о кризисе взрослости как причине проблем современного детства.

Ключевые слова: детство, взрослость, кризис детства, закономерности развития, кризис взрослости, социокультурное состояние общества.

Bolshunova Natalia Yakovlevna

THE CRISIS OF CHILDHOOD OR THE CRISIS OF ADULTHOOD: THE PROBLEM OF RELATIONS BETWEEN CHILDREN AND ADULTS IN THE MODERN WORLD

Abstract. Describes a problem where relations crisis of childhood and crisis of adulthood of the modern world. The analysis of the manifestations and causes crisis of childhood in the context of the principle of historicity of development and socio-cultural changes in society. It is shown that childhood crisis manifests itself in the negative dynamics of different levels of development of the personality and mental transformation processes of growing up and relations between child and adult society. Carried out a critical analysis of the idea of "the disappearance of childhood" and shows the necessity of childhood as a social and cultural phenomenon. Justified position on the crisis as the reason the problems of modern adulthood of childhood.

Keywords: childhood, adulthood, childhood crisis, patterns of development, crisis of adulthood, socio-cultural society.

Острым предметом обсуждения современных психологов, социологов, педагогов, занимающихся проблемами детства, является кризис детства как исторического и социокультурного явления [7; 19; 20; 33–35; 39–41; 43–45]. Действительно, феномен детства в последние годы, начиная с конца прошлого столетия, претерпевает

Большунова Наталья Яковлевна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nat_bolshunova@mail.ru/, Новосибирск, Россия

Bolshunova Natalia Yakovlevna – Doktor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

серьезные изменения. Говорят о трансформации детства, о его индивидуальной вариативности, перекрывающей общие закономерности, некоторые исследователи заявляют даже об исчезновении детства [43; 45]. Опишем те явления, которые, по мнению отечественных и зарубежных психологов, свидетельствуют о кризисе детства.

1. Особенное внимание обращается на специфику развития детей в ранний и дошкольный период. В отношении дошкольного периода отмечается снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры и ее доли в жизни ребенка, а также указывается на снижение уровня когнитивного развития, внимания, внутреннего плана действий, социальной компетентности; выражена негативная динамика в развитии системы ценностей и другие изменения, свидетельствующие о сдвиге (ретардации) возрастных периодов, считает Д. И. Фельдштейн [33–35]. Снижается доля предметно-манипулятивной деятельности у детей раннего возраста. Подлинная игра и предметная деятельность все более замещаются активностью детей в виртуальном пространстве, а также различными симулякрами учебной деятельности (например, группы ускоренного развития, которые, зачастую, не учитывают феномена амплификации развития, сформулированного А. В. Запорожцем). Причем, многие родители склонны поддерживать такого рода занятость детей по ряду причин: с одной стороны, находясь в интернете или в компьютерной игре, ребенок высвобождает время взрослых для «своих» дел, а с другой стороны, родители аргументируют свою позицию заботой об успешности детей в будущем (имея в виду престижное образование, богатство, карьеру).

2. Отмечается трансформация самого процесса взросления [19; 20; 44], что проявляется в модификации как пространства, так и способов взросления, вследствие ослабления роли семьи и школы в жизни ребенка, замещения их общением со сверстниками (в виртуальном пространстве, через принадлежность к молодежным субкультурам, проведение досуга и пр.). С другой стороны, меняется и семья, она становится менее стабильной и более ценностно неопределенной. Все большее число детей растут в неполных или двухядерных семьях, снижается и изменяется роль прародителей в воспитании детей [10]. Это обуславливает разнообразие путей взросления, возрастные нормы, как считают некоторые исследователи, становятся менее существенными сравнительно с индивидуальными вариантами развития, усиливается разрыв между детьми по возможностям и уровню развития [19; 20].

3. Происходит разрыв сфер деятельности детей разного возраста, детей и взрослых. Это оборачивается истончением разновозрастного детского сообщества, в котором осуществляется естественное освоение детьми таких форм поведения и переживания, как ответственность, забота, солидарность, совместность, способность сопереживать и сорадоваться, прощать и раскаиваться. Разрыв же между детским и взрослым сообществом, когда исчезают основания для совместных общих дел, увлечений, отдыха, чреват утратой взрослыми привычных способов посредничества между детским и взрослым миром, вариантов введения детей в культуру. С точки зрения Б. Д. Эльконина, происходит утрата идеального образа взрослости, на который ориентируется ребенок в процессе взросления [40].

Н. Постман, исходя из состояния современной американской культуры, свидетельствует даже об «исчезновении детства» [43, 45]. В силу того, что дети и взрослые, благодаря доступности информации, представляемой в интернете и масс-медиа в упрощенной и вульгаризированной форме, имеют равный доступ к ней, происходит сглаживание границ между ними. Длительное, глубокое обучение становится

как бы ненужным. Взрослые, считает Н. Постман, утрачивают авторитет взрослости, они не воспринимаются детьми как более информированные, больше умеющие и нравственно совершенные. Происходит утрата одного из существенных атрибутов детства – любопытства. Вместе с этим не востребуемыми оказываются также нравственные требования и культурные нормы, носителями которых являются взрослые, и требующие специального обучения.

Д. И. Фельдштейн считает, что «сегодня дети, в том числе и подросткового возраста, которым свойственна ориентация на взрослость, не хотят взрослеть, так как у них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к обществу взрослых» [34, с. 8]. Это обнаруживает себя в размывании функции опосредования взрослыми развития детей. Видимо, это явление особенно заметно в подростковом возрасте, поскольку это время, обозначаемое как возникновение «чувства взрослости», когда ребенок – подросток обнаруживает и устанавливает для себя некие правила взрослой жизни, при этом происходит пересмотр своего отношения к миру взрослых, сопровождаемое «открытием» того, что взрослые, даже близкие и любимые, не всегда безупречны. Неоднозначность современной социокультурной ситуации: глобализация жизненного пространства, аксиологическая неопределенность и ненадежность социально-экономического и социокультурного состояния общества, информационная насыщенность и ускорение ритмов жизни, сопровождаемые виртуализацией в ущерб предметному содержанию и реальным отношениям между людьми, глубинная дискредитация духовных традиций и нравственных ценностей – обуславливает более выраженное в сравнении с другими временами отчуждение человека (ребенка, подростка) от культуры и ее подлинного бытия.

Эти тревожные явления трактуются порой как признаки отмирания роли семьи в жизни ребенка. Например, в известном форсайт-проекте «Детство» оспаривается значимость семьи для нормального развития ребенка. Его разработчики утверждают, что технически и технологически некомпетентные родители сдерживают развитие современного компетентного в этом отношении ребенка, поэтому семейное воспитание должно быть замещено общественным, основанным на использовании современных технологий, общении со сверстниками. Существенно, что государство, согласно проекту, берет на себя технологическое обеспечение соответствующих общественных организаций, поддерживая бизнес, направленный на производство новых компьютерных устройств, информационных «игрушек» и пр. Очевидно, что такого рода программы ориентированы не столько на заботу о подлинном развитии личности, индивидуальности, субъектности ребенка, сколько на формирование успешного пользователя (потребителя) и прагматику бизнеса.

4. Важно отметить еще один фактор, связанный с проблематикой взросления. Во все времена в обществе существовали процедуры инициации взросления, благодаря которым ребенок мог ориентироваться на определенные вехи движения к взрослости, соизмерять с ними свои переживания, понимание мира и поведение. В двадцатом веке в СССР функции инициации осуществлялись детскими организациями, через которые последовательно проходил ребенок, и деятельность которых по содержанию и формам соответствовала возрастным особенностям детей. Несмотря на чрезмерную и одностороннюю идеологизацию детские организации достаточно успешно выполняли свои задачи, связанные с установлением дескрипторов и порядка взросления. Современный ребенок либо не знает, что значит быть взрослым, либо воспринимает взрослость искаженно, что обуславливает разнообразные проблемы в его развитии от инфантилизма до различного рода девиаций. Очевидно,

что без установления современных ритуалов и содержания инициаций практически невозможно решить проблему искаженного взросления детей и подростков. В определенной мере не случайно в России быстро набирает популярность в молодежной среде волонтерская деятельность, участие в которой «свидетельствует» подростку о взрослости. Возможно, волонтерство может стать со временем той сферой, в которой осуществляется инициация.

Многие описанные выше явления действительно имеют место, однако означает ли это «отмену» тех общих закономерностей развития, которые были сформулированы в отечественной и зарубежной психологии в XX в.

На наш взгляд, имеется то инвариантное и необходимое для развития ребенка, что не только должно *сохранить*, но и *интенсифицировать*, учитывая современную социокультурную ситуацию в отношениях детского и взрослого общества.

Вряд ли подлежит сомнению, что человек принципиально *социален и историчен*. Основные атрибуты человеческого (духовно-нравственная сфера и сфера чувств, язык, сознание и самосознание, человеческие формы мышления, способность к саморегуляции и др.) не могут появиться вне общения с близкими людьми, межличностного взаимодействия в различных социальных группах, освоения предметного и духовного мира культуры и пр.

Как бы исторически не менялись представления о детстве, отношения между детской и взрослой субкультурами, предметное содержание и структура детских видов деятельности, характер протекания кризисов развития и сроки периодизации, ребенок должен пройти путь очеловечивания, время детства.

Более того, в эпоху доминирования техники и технологий настоящее, реальное детство является особенно значимым, поскольку именно в этот период человек может освоить технические устройства, включая сетевые взаимодействия, как *средства*, а не как *самоцель*, не подменяя и не замещая ими подлинную реальность предметной деятельности и человеческого общения.

Технологизация, виртуализация жизни детей все чаще обнаруживается в быденной жизни, проявляясь как отчуждение от себя, других, пространства духовности и культуры. Например, родители нередко «хвалятся», что их малыш чуть ли ни с младенчества самостоятельно пользуется различного рода электронными устройствами, сам себя занимает, не докучая родителей. При этом родители не принимают во внимание, что, находясь продолжительное время в виртуальной реальности, ребенок, во-первых, становится беспомощен в реальности предметного мира и отношений между людьми, что неминуемо порождает целый комплекс личностных проблем (тревогу, одиночество, агрессию, задержки когнитивного и личностного развития и др.) [38], а также такие социальные феномены, как аномия, ресентимент, различные формы девиантного поведения; во-вторых, вследствие ослабления привязанности между детьми и родителями ребенок утрачивает способность к близости, интимности, доверительности отношений. Наши исследования показывают, что большинство родителей дошкольников не знают о требованиях к безопасному пользованию ими компьютером.

По-видимому, уже наблюдается своеобразная «созависимость» человека (особенно детей, подростков) и сети Интернет – «сеть» в некоторой степени способна «подстраиваться» под пользователей ради сохранения интереса к себе и актуализации потребности в ее использовании, вовлекая в себя детей и подростков, эксплуатируя дефицит в подлинном общении, теплоте и близости. Прервать эту «созависимость» могут лишь сами пользователи, изменяя отношение к сетевому взаимодействию

и содержание своих интересов и ценностей, что возможно в условиях соответствующим образом организованного образования и взаимодействия детей и взрослых.

Отсюда следует второе принципиальное положение, которое определяет необходимость детства, нежизненность представлений о его «исчезновении» – именно в детстве совершается преобразование эмоциональной сферы, превращение ее в человеческую по форме и содержанию: появление способности к сочувствию, состраданию, сорадованию, любви, привязанности, лежащих в основе взаимодействия между людьми [1; 22].

Известно, и многие отечественные и зарубежные психологи, культурологи, философы [1; 2; 4; 5; 16–18, 26–30, 38, 44] исходят из того, что нормальное развитие ребенка невозможно вне отношений интимности, доверительности, солидарности, сотрудничества, близости. П. Слотердаик в трехтомнике «Сферы» [28–30], обращаясь к детальному обзору истории культуры (духовной, технологической, житейской), свидетельствует о нужде человека в интимности (в наличии сферы близкого, материнского, сердечного, теплого, душевного) на протяжении всей жизни. Эта нужда в интимности реализует себя как в отношениях с другими людьми, так и с предметным миром: родная речь, лицо близкого человека и свое лицо, теплый дом, любимые вещи, своя культура, религия, круг друзей – это то, что наполнено смыслом и определяет основу подлинности бытия человека, его участности в мире, в себе, в другом. П. Слотердаик считает, что именно крушение сферы интимности, связанное с доминантой публичности, свойственной нашему времени, а также внедрение идей глобализации, обуславливают упрощение и в то же время анонимность отношений, что проявляется в утрате их человеческих смыслов.

В основе человеческих отношений, согласно данным и отечественных, и зарубежных ученых (В. В. Абраменкова, М. Шериф и др.) лежат отношения солидарности и сотрудничества. М. Шериф в условиях эксперимента с младшими подростками, находящимися в конфликте, показал, что в ситуации, когда для выполнения некоторого важного дела появляется необходимость действовать сообща, мальчики преодолевают конфликт [21]. Иначе говоря, соперничество и вражда преодолеваются в сотрудничестве по поводу дела, имеющего смысл. Однако сотрудничеству ребенка нужно научить, эта способность и потребность должна быть актуализирована у детей в процессе взросления.

Отечественные концепции образования, разработанные и успешно апробированные во второй половине XX в., практически все предполагают развитие и опору на сотрудничество как в учебной деятельности, так и в процессе выполнения общих дел (педагогика сотрудничества, развивающее обучение, концепция коллективных творческих дел И. П. Иванова и пр.). И, несмотря на то, что такие образовательные стратегии в настоящее время в отдельных школах успешно реализуются вследствие подвижничества педагогов в их сотрудничестве с родителями, основным тенденциям образования по причине его неудачных реформ в школе и в вузе¹ свойственны прагматизация и индивидуализация (обособление) детей друг от друга. Неспособность к сотрудничеству в этих условиях обусловлена не отсутствием нужды детей

¹ Наиболее деструктивным стала дефиниция образования как услуги, что неизбежно актуализирует соответствующие установки и ожидания, определяет прагматизацию содержания образования и отношений между участниками образовательного процесса (учащимися и педагогами, педагогами и родителями, учащимися между собой), что обуславливает «вымывание» функции воспитания и развития в пользу формирования компетенций и отношений соперничества. Под воспитанием мы имеем в виду содействие восхождения ребенка к человеческому в себе и отношениях между людьми.

в близости, сотрудничестве с взрослым как посредником, но недоступностью условий для реализации этой потребности. Например, концепции ряда «продвинутых» школ включают в себя специальную задачу развития у детей личной успешности и соревновательности (конкуренции).

Наши исследования системы ценностей молодежи, осуществляемые в течение последних пятнадцати лет на юношеской, молодежной и взрослой выборке (методика «Четыре вопроса» Н. Я. Большуновой [4; 44]), показывают, что ценность семьи и близких (вопрос: «Что Вы более всего цените в жизни?») неизменно остается наиболее значимой (от 60 до 80 % респондентов), причем в последнее время их значимость даже возрастает. Высокую ценность для испытуемых всех возрастов имеют также дружба, любовь и здоровье. Среди наиболее отвергаемых нашими испытуемыми явлений («Что Вы больше всего ненавидите в жизни?») указывается ложь, обман, лукавство, предательство. Отвечая на вопрос «Чего Вы больше всего боитесь в жизни?», респонденты обозначают одиночество, смерть и утрату близких, предательство, а также болезнь как свою, так и близких людей.

Эти данные свидетельствуют, что дело не в отвержении детьми взрослого как посредника, а скорее в неспособности современных взрослых удовлетворить потребность детей в подлинной близости, доверии, дружбе, сотрудничестве. Эти неудовлетворенные потребности «толкают» детей в сеть Интернет, где легко создаются симулякры, подменяющие подлинную близость.

Наконец, третье положение, которое необходимо рассматривать в контексте идеи «исчезновения» детства, связано с развитием духовно-нравственной сферы, которая вне посредничества взрослым прагматизируется и рационализируется. Логика не дает ответа на вопросы, что значит совесть, зачем быть порядочным человеком, почему нельзя делать зло другим и пр. Духовно-нравственные переживания рождаются из опыта дарения друг другу любви и доверия; из опыта принятия ответственности за общее дело, за себя и ситуацию общения; из опыта понимания и принятия другого как другого, признания права другого быть другим. Причем для актуализации у ребенка социокультурного образца подлинного человека он должен *иметь возможность* ориентироваться на композицию ценностей, свойственных определенному типу культуры. Социокультурные образцы выступают как мера, с которой человек соизмеряет свою жизнь, выбор, решения, поступки, переживания, смыслы [4; 44]. Чтобы стать человеком, а не просто существом, обладающим логикой, развитым интеллектом или саморегуляцией, ребенок должен жить (принимать решения, делать выбор, сомневаться, сопереживать и т. д.) в горизонте человеческих смыслов и ценностей, представленных в культурных текстах: в образе жизни, поступках значимых взрослых, в художественных произведениях, предметах культуры, которые наполняются смыслами благодаря посредничеству взрослого.

Ребенок хочет быть человеком, что обнаруживается с первых дней его жизни в избирательном внимании к лицу, улыбке, словам, действиям близкого взрослого [26; 31; 37; 42; 46], ребенок ответчив на обращения взрослого, более того, он «настроен» на них [4; 5]. Социальная компетентность новорожденного отмечается многими исследователями [17; 31; 42; 46], она обнаруживается в явно более выраженном интересе детей к социальным сигналам в сравнении с несоциальными. Например, уже к концу первого месяца жизни дети замечают связь изменений лица и голоса, в пять недель начинают по-разному взаимодействовать со знакомыми и незнакомыми, к трем – четырем месяцам наблюдаются различия в общении с детьми и взрослыми (P. Kuhl, A. N. Meltzoff, 1982; M. Lewis, 1987 [17]). Д. Чем-

берлен, опираясь на свои исследования и данные других авторов (Т. G. R. Bower, W. R. Freeman, Heidelise Als), считает, что «полные, осознанные и управляемые улыбки появляются в сорок шесть недель от зачатия (через шесть недель после рождения доношенного ребенка). Эти улыбки уже могут рассматриваться как социальные, поскольку они являются частью реакции на социальное приветствие» [37, с. 74]. Более того, рассматривая результаты высокотехнологического анализа улыбок, Д. Чемберлен полагает, что улыбки, зафиксированные за два месяца до рождения, так же как и улыбки новорожденных, представляют собой личностные сообщения жизненной важности, они различны при обращении к разным людям и в разных ситуациях и выражают индивидуальность ребенка [37]. Р. Ж. Мухамедрахимов считает, что «с современной точки зрения младенцы рассматриваются как активные, от рождения организованные, ищущие стимуляцию, в первую очередь социальную, направленные на взаимодействие с наиболее близкими людьми и развивающиеся в процессе этого взаимодействия, творчески участвующие в процессе своего становления. Оказалось, что во всех, в том числе эмоциональной, областях развития опыт, приобретаемый во взаимодействии с окружающими людьми и миром, служит для модуляции уже существующего к рождению состояния внутренней организованности младенца, врожденных способностей установления социально-эмоциональных отношений» [17, с. 37–38].

Итак, уже в младенчестве ребенок проявляет готовность выстраивать свои отношения со взрослым, оказывать влияние на них, он требует внимания взрослого, он вопросчив к миру. Задача взрослого состоит в том, чтобы как можно раньше и полнее ответить на эти интенции ребенка к социокультурному развитию, поддержать и актуализировать ответственность детей на обращение к нему [5].

Именно ответственность (не только подражание, которое, вероятно, необходимо в случае освоения социальных алгоритмов поведения, общения, мышления, восприятия и т. п.) социокультурной составляющей мира открывает ребенку возможность уже в младенческом возрасте пока еще «смутно» обнаружить «духовно светлое» [9] и вовлечься в развитие субъектности [4; 5]. Так, С. Л. Рубинштейн, и вслед за ним А. Н. Славская, пишут, что уже у маленького ребенка одной из первичных потребностей, лежащих в основе его развития, выступает потребность понять и потребность быть понятым [24–26], что, по-видимому, лежит в основе ответственности. Потребность «понять» и «быть понятым» актуализирует «диалог согласия» (по М. М. Бахтину) и свидетельствует о наличии у ребенка пока в «смутной» форме «третьего» (различение «светлого и темного»), т. е. диалог предполагает возможность выхода ребенка за границы своего «Я», необходимость встать в отношении к «третьему» и к «Другому» в диалоге согласия, в отношении к ценностям и их смыслам. В ответственности ребенок открывает те вызовы (вопросы), которые значимы для него (имеют смысл), и ожидает ответственности на них со стороны взрослого. Диалектика вопросчивости и ответственности в диалоге согласия [5] определяет его отношения с миром и «вертикальное измерение бытия» [15, с. 89–90].

Можно думать, что встречающаяся неответчивость детей духовному, социокультурному развитию обусловлена не исчезновением потенциала детства, но неответчивостью взрослых, родителей как социокультурным образцам, так и интенциям (вопросчивости) детей в отношении их потребности в различении добра и зла. М. И. Воловиковой и Л. Ш. Мустафиной обнаружена (исследование представлений старшеклассников и студентов о совести) достаточно большая группа респондентов, демонстрирующая «цинично-прагматичное отношение к совести» [8, с. 108],

причем, представления о совести тесно связаны с представлениями о добре и зле. Очевидно, что молодежь, считающая совесть «бредом», обременяющим жизнь грузом, или рассматривающая обращение к совести лишь из оснований «выгоды», не сможет стать посредником социокультурного развития детей. Учитывая, что у современных молодых родителей социализация и социокультурное взросление осуществлялось в неблагоприятное для духовно-нравственного развития время (девяностые годы), дошкольные учреждения и школа вынуждены брать на себя значительную часть воспитательных функций, связанных с *введением ребенка в мир культуры, духа, смыслов*.

Мы полагаем, что в настоящей социокультурной ситуации особое значение для решения этой задачи принадлежит культуросообразному тексту [4; 5; 44] во всех его проявлениях, который, с одной стороны, открывает ребенку себя, свою неповторимость, духовное начало (духовное «Я»), с другой стороны, обнаруживает «Другого» как ценность и уникальность, и одновременно текст содержит то всеобщее, что свойственно человеку вообще, что создает основание для социокультурного диалога. Текст, таким образом, выступает и как собеседник, и как посредник в мир культуры, нравственности, и как основание рефлексии.

Категория культуры имеет множество различных определений: вторая реальность, вторая природа человека; культура как цивилизация; как «вочеловеченная история»; как форма самореализации и самодетерминации человека; как инобытие человеческого духа, представленное в знаках; как система значений; как смыслы и способы их передачи; как системная иерархия смыслов, как система ценностей и т. д. [3; 6; 11–14; 22; 23; 36].

При всем многообразии определений категория культуры включает ценностное отношение, т. е. она проявляет себя характером общения с другими людьми, с миром, с самим собой; она обнаруживается в том, какие основания лежат в основе общения: прагматики (выгоды, пользы) или человеческое достоинство.

Культура в контексте психологического ее понимания есть совокупность способов, которыми человек открывает *человека* в себе и одновременно открывает *человека* в других людях.

Культура глубинного общения, по Г. С. Батищеву, содержит несколько основных «универсалий культуры глубинного общения».

1. «Мироутверждение», как «предпочтение не себя – Универсуму, но Универсума – себе», «предпочтение беспредельности без всяких условий и ограничений ее своим заранее установленным мерилom», что «означает настолько сильное и серьезное уважение объективной диалектики – уважение сущего независимо от любых своих мерил, – что это освобождает решительно от всех забот самоутверждения».

2. «Со-причастность: онтологическая, объективно независимая ни от какого сознания, ни от какой воли, ни от какого исторически преходящего общества, социальных ролей человека в нем, универсальная взаимная со-причастность *каждого* всем субъектам в Универсуме и *всех* каждому».

3. «Приоритет *безусловно-ценностного* отношения к миру над любыми, сколь угодно важными, но условно-локальными и исторически ограниченными началами, целями, интересами и т. п.; приоритет абсолютного над относительным, высшего над низшим, более совершенного над менее совершенным».

4. *Доминантность на всех Других*, устремленность человека каждым поступком и всею жизнью *не* к тому, чтобы сначала требовать от других и от всего мира убедительности *для себя*, надежности *для себя*, заслуженности, доверия к ним в своих глазах, но совсем напротив – именно к тому, чтобы *начать с себя ради всех других* – чтобы от себя

потребовать убедительности *для других* и для всего Универсума, от себя – надежности *для других*, от себя – *бытия достойным* и заслуживающим *доверия других*».

5. «Предваряющее утверждение достоинства каждого другого в неясных виртуальных слоях его бытия, в его возможности быть иным...».

6. «Творчество как свободный дар встречи, дар междусубъектности».

7. «Со-творчество» как «дух полифонического сотрудничества» в решении «все более и более трудных задач универсального Космогенеза, в преданном служении ему» [2, с. 127–129].

Наконец, четвертый аргумент, касающийся невозможности «исчезновения» детства или его принципиальной модификации, обнаруживается в закономерностях биологического созревания (мозга, нервной системы в целом), которое, с одной стороны, обеспечивает возможности психического развития ребенка в соответствующий период жизни, а с другой стороны, обретает человеческий характер лишь в условиях человеческой деятельности и общения.

Так о каком же кризисе может идти речь? О кризисе детства или, может быть, вернее говорить о кризисе взрослости? Современные взрослые, сами прошедшие в детстве и юности через катастрофу слома ценностных ориентиров, часто оказываются не готовы удовлетворить потребности детей в полноценном развитии, осуществлять функции посредничества в отношении введения ребенка в культуру. Об этом свидетельствуют такие достаточно распространенные феномены современного взрослого общества, как кидалтизм (социальный инфантилизм), идеология чайлдфри (сознательная и добровольная бездетность, обусловленная нежеланием испытывать дискомфорт, связанный с наличием детей), желание однополых пар иметь детей (реализация безответственного отношения к судьбе ребенка в угоду собственному эгоцентризму), передача в обеспеченных семьях функции воспитания и заботы о ребенке няне (реализация прагматически понимаемой потребности в успешности) и др.

Таким образом, проблема кризиса детства преобразуется в проблему кризиса взрослости и готовности взрослого выполнять функции посредничества в отношении детства. Вариативность детской субкультуры обнаруживается на всем протяжении истории, историчность детства была выявлена и обоснована еще в исследованиях Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и других психологов и социологов. Исторически ребенок всегда был значим для родителей в разных его функциях: как наследник, как опора в старости, помощник в быту, гарант семейного благополучия, признак реализации родительской социальной роли, как подлинно близкий, родной человек, наконец, как самоценность. Трансформация современного детства не является чем-либо исторически невозможным и необычным. Другое дело, что прагматические функции ребенка в интересах взрослого утрачивают свое значение (общество готово взять на себя заботу о пожилых, детский труд в интересах благосостояния семьи не актуален и т. д.). В этом отношении детство все более становится самоценным и значимым для взрослого в контексте реализации отношений близости и интимности в условиях тенденции к доминированию в социуме функциональных отношений. Однако возникают другие опасности – прагматизация детства в интересах индустрии детского бизнеса, а также отчуждение взрослых от детей в контексте ценностей успешности, комфорта, «свободы от». Готовы ли современные взрослые принять ответственность за детей в условиях изменившегося мира, готовы ли они к диалогу с современной детской субкультурой в интересах детства. И как должно измениться взрослому сообществу, чтобы помочь детям достойно и подлинно прожить свое детство.

Список литературы

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2008. 431 с.
2. *Батищев Г. С.* Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. № 3. С. 95–129.
3. *Березовая Л. Г., Берлякова Н. П.* История русской культуры: в 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2002. Ч. 1. 400 с.
4. *Большунова Н. Я., Инчина М. В.* Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 232 с.
5. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 15 ноября 2016). Альманах Научного архива Психологического института. Выпуск 8 / сост., науч. ред., отв. ред. О. Е. Серова, Е. П. Гусева. М.; СПб.: Нестор-История, 2016. С. 341–354.
6. *Введение в культурологию* / отв. ред. Е. В. Попов. М.: ВЛАДОС, 1995. 336 с.
7. *Венгер А. Л.* Ребенок в обществе: исторический кризис детства // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 3–12.
8. *Воловикова М. И., Мустафина Л. Ш.* Представления о совести в российском менталитете. М.: Институт психологии РАН, 2016. 144 с.
9. *Зеньковский В. В.* Психология детства. М.: Академия, 1995. 348 с.
10. *Ильин Е. П.* Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012. 544 с.
11. *Канке В. А.* Философия: исторический и систематический курс. М.: Логос, 2003. 376 с.
12. *Культурология* / под ред. Г. В. Драча. Ростов н/Д.: Феникс, 1995. 576 с.
13. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
14. *Лурье С. В.* Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М.; Екатеринбург: Академический проект: Деловая книга, 2003. 624 с.
15. *Мелик-Пашаев А. А.* Над `рекой времен` (Предположение о том, где искать смысл жизни) // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: материалы III–V симпозиумов. М.: Ось–89, 2001. С. 86–91.
16. *Моторина Л. Е.* Философская антропология: учебное пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. 256 с.
17. *Мухамедрахимов Р. Ж.* Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2001. 288 с.
18. *Мюррей Л.* Психология ребенка от 0 до 2: как общение стимулирует развитие. М.: Альпина нон-фикшн, 2016. 192 с.
19. *Поливанова К. Н.* Детство сегодня – в науке и в жизни [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. № 28: «Игра. К 120-летию Льва Семеновича Выготского». URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/childhood-today-in-science-and-in-life> (дата обращения: 13.11.2018).
20. *Поливанова К. Н.* Взросление сегодня: социальные изменения современного детства [Электронный ресурс]. URL: strategy2020.rian.ru/load/366070742 (дата обращения: 13.11.2017).
21. *Почебут Л., Мейжис И.* Социальная психология. СПб.: Питер, 2010. 672 с.
22. *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста* / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
23. *Радугин А. А.* Философия. М.: Центр, 2001. 272 с.
24. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.

25. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
26. *Славская А. Н.* Личность как субъект интерпретации. Дубна: Феникс+, 2000. 254 с.
27. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с. (Основы психологической антропологии).
28. *Слотердайт П.* Сферы. Микросферология. Т. I. Пузыри. СПб.: Наука, 2005. 654 с.
29. *Слотердайт П.* Сферы. Микросферология. Т. II. Глобусы. СПб.: Наука, 2007. 1024 с.
30. *Слотердайт П.* Сферы. Микросферология. Т. III. Пена. СПб.: Наука, 2010. 924 с.
31. *Стерн Д. Н.* Межличностный мир ребенка: взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006. 376 с.
32. *Столяренко Л. Д., Столяренко В. Е.* Культурология: краткий курс лекций. М.: Юрайт, 2013. 167 с.
33. *Фельдштейн Д. И.* Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. 2009. № 2. С. 28–32.
34. *Фельдштейн Д. И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2(4) С. 6–11.
35. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4. С. 3–12.
36. *Флоренский П. А.* Христианство и культура. М.: АКТ: Фолио, 2001. 672 с.
37. *Чемберлен Д.* Разум вашего ребенка. М.: Класс, 2004. 224 с.
38. *Шамшикова О. А.* Подростковый нарциссизм: проблемы и перспективы // Развитие человека в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск, 2006. С. 32–49.
39. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.
40. *Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 7–13.
41. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994. 168 с.
42. *Эльячефф К.* Затаенная боль. Дневник психоаналитика. М.; Париж: Кстати, 1999. 176 с.
43. *Ярин А., Постман Н.* Исчезновение детства [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2004. № 3. URL: http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004_3_2.html (дата обращения: 11.11.2018).
44. *Bolshunova N. Ya., Ermolova E. O.* Possibilities of organizing education for preschool children in the forms of children's subculture. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 233. pp. 377–381.
45. *Elkind D.* Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. Perseus Publishing, 2001. 288 p.
46. *Postman N.* The Disappearance of Childhood. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994.
47. *Stern D. N.* The interpersonal world if infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York: Basic Books, 1985. 304 p.



Кузьмина Елена Ивановна

Кузьмина Зинаида Васильевна

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье приводятся результаты экспериментального исследования самооценки и ценностных ориентаций, проведенного на основе принципа единства сознания и деятельности с применением авторских методик «Самооценка» и «Ценностные ориентации». Раскрывается содержание и этапы проведения этих методик. Доказано положение о том, что самооценка является показателем направленности личности, представляющей собой совокупность мотивов, задающих смысловой вектор движения человека по жизни (т. е. мотивов, определяющих содержательный план самоактуализации, самореализации, профессиональной идентичности и самосовершенствования); будучи стержнем личности, ее центральной динамической структурой, адекватно высокая самооценка и связанные с ней ценностные ориентации позволяют человеку в динамично меняющемся мире со всей его неопределенностью, богатым тезаурусом игр и манипуляций оставаться человеком – «изменяться, не изменяя самому себе» (Н. А. Бердяев, Р. Мэй). Показано, что компетенциальные способности являются предикторами успешности профессиональной деятельности и составляют идеал профессионала.

Ключевые слова: ценностные ориентации, самооценка, компетенциальные способности, идеал профессионала, рефлексивно-деятельностный подход.

Kuzmina Elena Ivanovna

Kuzmina Zinaida Vasilievna

INVESTIGATION OF SELF-ESTEEM AND VALUE ORIENTATIONS OF A PERSONALITY

Abstract. The results of an experimental study of self-esteem and value orientations, conducted on the basis of the principle of unity of consciousness and activity with the use of the author's methods of "self-Esteem" and "Value orientations". The content and stages of these techniques are revealed. It is proved that self-esteem is an indicator of the orientation of the individual, which is a set of motives that set the semantic vector of human movement in life (ie, motives that determine the content plan of self-actualization, self-realization, pro-

Кузьмина Елена Ивановна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии, ФГКВОУ ВО «Военный университет Министерства обороны Российской Федерации», Москва, Россия

Кузьмина Зинаида Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГКВОУ ВО «Военный университет Министерства обороны Российской Федерации», kuzminaell@yandex.ru, Москва, Россия

Kuzmina Elena Ivanovna – doctor of psychology, Professor, Professor of psychology Department, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russia

Kuzmina Zinaida Vasilievna – candidate of psychological Sciences, associate Professor of psychology Department, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russia

fessional identity and self-improvement); being the core of personality, its Central dynamic structure, adequately high self-esteem and associated value orientations allow a person in a dynamically changing world with all its uncertainty, rich in the thesaurus of games and manipulations, to remain a person – "to change without changing himself" (N. Ah. Berdyaev, R. May). It is shown that competitive abilities are predictors of professional success and constitute the ideal of a professional.

Keywords: values orientation, self-esteem, competencial abilities, the ideal of a professional, reflective-activity approach.

Методологически значимыми для понимания сущности, определения методического инструментария и экспериментального исследования самооценки и ценностных ориентаций выступили: субъектно-деятельностная теория С. Л. Рубинштейна; рефлексивно-деятельностный подход (Е. И. Кузьмина 1994, 1999, 2007), построенный на основе субъектно-деятельностной теории, концепции рефлексии В. Лефевра, представлений о рефлексорной природе психики И. М. Сеченова и И. П. Павлова, философских и психологических работ о сознании, мышлении и свободе человека; концепция диалектической природы самооценки З. В. Кузьминой с экспериментальным доказательством ее статики и динамики в условиях успеха и неудачи [7; 8].

Вопрос о природе и структуре ценностных ориентаций (ЦО) личности в последнее время привлекает все более пристальное внимание философов, психологов и социологов. Интерес к проблеме ЦО продиктован несколькими обстоятельствами. Прежде всего, тем, что система ЦО личности представляет собой один из важнейших компонентов ее структуры, программирующих поведение человека – во многом определяющих выбор и принятие решений, выступающих в качестве духовной опоры, необходимой для жизнеспособности, самосовершенствования, сохранения человеческого в человеке. Особое внимание требуется для изучения соотношения самооценки и ЦО, влияния достижения своей цели, успеха или неудачи в значимой для него деятельности на развитие личности.

ЦО можно определить как фиксированную в психике индивида и социально-обусловленную общую направленность на цели и средства деятельности. В теории Д. Н. Узнадзе ЦО характеризуются как «психологические установки на определенный тип поведения в конкретной ситуации». По всей вероятности, ЦО личности как направленность на цели и средства деятельности могут рассматриваться в качестве динамического соотношения рационального и эмоционального: интеллекта и аффекта. ЦО неизменно рассматриваются как свойство отношений, образующих систему, – это всегда отношение оценки, выражаемое суждением ценности. В определении этого понятия нам хотелось бы подчеркнуть *процессуальность* и *динамизм* подобного свойства отношений. Следует учитывать, что ЦО, выступая как своеобразная форма проявления определенных потребностей, имеют активно-действенный характер, т. е. могут выступать как побудители деятельности. Дело в том, что ЦО включают в себя рефлексивную оценку и самооценку личности, а любая самооценка возникает в процессе деятельности и осознания ее результатов и направлена в будущее, приближающее Я-реальное к идеалу, мотивирующее на поиск смысла. Заряженная содержанием и энергией ЦО, она включается в процесс поиска смысла, являясь, таким образом, предпосылкой формирования будущего поведения. Поэтому в ней, так или иначе, заключен элемент модальности, имеющий диапазон от простого желания до долженствования. По всей вероятности, благодаря самооценке

и ЦО становится возможным объединение в сознании (в результате соотносительности рефлексии и деятельности) многообразного динамического содержания жизни субъекта с ее успехами и неудачами в более или менее стройную систему, сосредоточенную вокруг одного центра, отнесенную к одному предмету – «Я-концепции», месту Я в мире, подобно тому, о чем писал С. Л. Рубинштейн, характеризуя внимание и такую его характеристику, как устойчивость [13, с. 429].

Творческие люди и гении усматривают смысл жизни, лишенный корысти и прагматики. Так, в своем дневнике С. Л. Рубинштейн зафиксировал следующую мысль: «Смысл человеческой жизни – быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества. Быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные. Быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» [12, с. 406]. Вдохновенным призывом к творчеству наполнены строки из стихотворения А. С. Пушкина «Поэт и толпа»:

«Не для житейского волненья,
Не для корысти, не для битв,
Мы рождены для вдохновенья,
Для звуков сладких и молитв».

Несомненными ценностями жизни гениальный поэт считал свободу и достоинство: «Независимость и самоуважение одни могут нас возвысить над мелочами жизни и над бурями судьбы» (А. С. Пушкин «О Вольтере») [11].

Адекватно высокая самооценка, выступающая стержневой характеристикой личности, и связанные с ней ЦО, ведущие к смыслу, а также личная позиция, вызывающая к воспроизведению ценностей в действиях и поступках личности, – это духовные опоры человека, которые позволяют ему в динамично меняющемся мире со всей его неопределенностью, богатым тезаурусом игр и манипуляций, оставаться человеком – «изменяться, не изменяя самому себе» (Н. А. Бердяев, Р. Мэй).

Ф. Е. Василюк писал о смысле: «В какой бы форме ни был дан сознанию человека этот смысл – как внутренняя ценность, ясная цель, смутное желание – он должен быть; стоит ему измениться – изменяется вся система <деятельности>, стоит ему исчезнуть – она распадается, хотя бы все составляющие ее элементы были в полной сохранности» [3, с. 10].

Согласно теории личности В. Франкла, существуют три группы ценностей: творческого труда, отношения и переживания [17]. Ценности творческого труда человек в основном реализует в профессиональной деятельности. Достижение целей в профессиональной сфере требует определенных компетенционных способностей, соответствующих этой деятельности. Так, Марис Лиэпа – непревзойденный исполнитель роли Спартака и Краса в балете «Спартак» – достиг признания и любви народа, благодаря своему таланту.

С. Л. Рубинштейн, определяя понятие «способности», отмечал: «Способности квалифицируют личность как субъекта деятельности: будучи принадлежностью личности, способность, конечно, сохраняется за личностью как потенция и в тот момент, когда она не действует. В итоге способность – это сложная синтетическая особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности. Более или менее специфические качества, которые требуются для определенной деятельности, лишь в деятельности и через посредство ее могут сформироваться на базе тех или иных задатков. Деятельность человека – это, говоря конкретно, трудовая

деятельность, посредством которой человек в процессе исторического развития, изменяя природу, создает материальную и духовную культуру. Все *специальные способности человека* – это, в конце концов, различные проявления, стороны общей его способности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению. Способности человека – это проявления, стороны его способности к обучению и к труду. <...> Реализуясь в тех или иных достижениях, способности человека не только проявляются, но также формируются и развиваются. Способности человека развиваются и отрабатываются на том, что он делает» [13, с. 538–539]; «по мере того, как в процессе мышления складываются определенные операции – анализа, синтеза, обобщения, по мере того, как они генерализуются и закрепляются у индивида, формируется мышление как способность, складывается интеллект» [14, с. 47].

Итак, С. Л. Рубинштейн рассматривал способности как пригодность к деятельности и как свойство личности. По его мнению, «всякая более или менее специфическая деятельность требует от личности более или менее специфических качеств. Мы говорим об этих качествах как о способностях человека. Способность должна включать в себя различные психические свойства и качества, необходимые в силу характера этой деятельности и требований, которые она предъявляет» [13, с. 535]. Определения понятия «способности» психологов прошлого и настоящего не противоречат друг другу, а обогащают его содержание. Б. М. Теплов под способностями понимал, «во-первых, индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, <...> во-вторых, не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей, в-третьих, понятие “способность” не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека, <...> но объясняет их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике» [15, с. 9]. Согласно мнению Д. В. Ушакова и его единомышленников, «способности определяют легкость, быстроту, глубину построения и расширения компетентностей человека» [2, с. 22].

Для изучения идеала профессионала нами предложено понятие «*компетенциальные способности*» – они представляют собой индивидуальные особенности личности и качества ума, определяющие готовность к профессиональной деятельности, способствующие ее успеху и проявляющиеся в динамике овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками. Проблема компетенциальных способностей и их развития представляет интерес для психологов в аспекте изучения профессиональной идентичности, готовности к профессии учащихся (в том числе выпускников) вузов, определения дефицита и потенциала профессионализма работников производственных и научных коллективов.

Методики и результаты исследования самооценки и ценностных ориентаций. Изучение самооценки и ценностных ориентаций личности требует от исследователя тщательного подбора методик, владения тончайшим инструментом, позволяющим проникнуть во внутренний мир человека, построения взаимного доверительного отношения участников исследования.

Для студента (а также курсанта), впервые пришедшего в вуз и осваивающего новые формы работы, немаловажное значение имеют представления о ценности качеств личности, которые ему будут необходимы для овладения будущей профессией. Можно ожидать, что к концу первого года обучения, особенно в результате из-

учения психологии, у него произойдет некоторая переоценка ценностей, благодаря накоплению не только житейского, но и научного опыта. Мы в своей работе ставили целью выяснение динамики ЦО в процессе овладения навыками учебной деятельности. Для этого мы использовали авторские методики.

Следует отметить, что одной из первых работ по развитию проблематики связи самооценки и ЦО выступила диссертационная работа З. В. Кузьминой «Исследование самооценки в условиях успеха и неудачи» (1973). В проведенном ею экспериментальном исследовании были апробированы авторские методики на измерение идеала, самооценки, уровня притязаний и ЦО; личностные качества соединены с деятельностью и ее эффективностью; показана динамика ранговых мест потенциальных способностей, которые группа выбрала в качестве необходимых для успешной учебы.

Методика «Самооценка». Исследование по авторской методике «Самооценка», сконструированной З. В. Кузьминой на основе метода Ч. Осгуда и модифицированной Е. И. Кузьминой, проводится в несколько этапов. Е. И. Кузьмина привнесла новое в первоначальную методику: ввела в самооценочную процедуру дополнительные основания выбора индивидуально-личностных особенностей: фактор свободы [4; 5], готовности к браку (реализовано в кандидатской диссертации Е. Н. Ивановой), референтности ядра коллектива (реализовано в кандидатской диссертации В. А. Холмогорова [16]); применила рефлексивно-деятельностный подход к выбору и анализу членами группы компетенциальных способностей в деловой игре. Разработанный ею рефлексивно-деятельностный подход позволил углубить анализ процессов соотношения самооценки и идеала, переходов «Я» в «Мы» при свободном выборе и оценивании компетенциальных способностей у себя и членов референтной группы в специально организованной деловой игре; уточнить содержательные основания самооценки и ее роль в комплексе взаимодействующих друг с другом феноменов мотивационно-потребностной сферы личности: ценностных ориентаций и уровня притязаний.

Понимая под *самооценкой* относительно устойчивое стержневое личностное образование, компонент Я-концепции и самосознания, отметим, что она является своеобразным комплексом оценочных критериев, взятых соответственно с эталоном и идеалом и складывающихся в процессе жизненного опыта на основе самоэффективности, мировоззрения, ЦО, социальных ожиданий микро- и макросреды, места, занимаемого человеком в системе межличностных отношений. Самооценка выполняет сигнификативную, сравнительную, регуляторную и защитную функции, выступает внутренней детерминантой самоактуализации и жизнеспособности. Она служит тончайшим инструментом, с помощью которого можно проникнуть во внутренний мир человека, его сознание и самосознание.

Методика «Самооценка» проводится в учебной или профессиональной группе (примерно, 20 человек) в форме деловой игры. Данная методика позволяет измерять самооценку индивидуальных особенностей личности и качеств ума и определять перспективы (проектировать) профессиональное совершенствование индивидуального и коллективного субъекта. Основами оценивания в ней выступают: ведущая деятельность, значимость профессионально-важных качеств, необходимых для успешной совместной деятельности. В деловой игре происходит трансформация «Я» в «Мы», что и позволяет изучать коллективный субъект деятельности.

Этапы проведения

I. Инструкция.

1. В самом начале экспериментатор с целью замотивировать группу, задает ее членам вопрос: «Что можно сделать, чтобы повысить эффективность Вашей совместной деятельности? Какими индивидуальными особенностями личности и качествами ума, по Вашему мнению, должен обладать каждый из Вас, чтобы группа работала эффективно? Назовите по одному качеству. Это Ваши требования». Экспериментатор записывает на доске 20 качеств столбиком, нумеруя их в порядке называния членами группы¹.

2. «Внимательно посмотрите этот список из 20 качеств и выпишите из него в свою тетрадь 10 (десять) качеств столбиком (не показывая друг другу), по Вашему мнению, наиболее важных для того, чтобы группа работала эффективно: на первое место поставьте то качество, которое, по Вашему мнению, является наиболее значимым, на второе – менее значимым и т. д. для того, чтобы группа работала эффективно».

3. «Составьте общегрупповой список из 10 качеств на основе индивидуальных списков по принципу частотности путем голосования» (экспериментатор задает вопрос: «поднимите руку те, кто на первое место поставил первое качество из списка 20 качеств; затем – поднимите руку те, кто поставил на первое место второе качество из списка и т. д.»).

4. «Внимательно посмотрите на этот общегрупповой список из 10 качеств и составьте из него четыре вертикальных ряда. Для удобства обработки материала словесные наименования индивидуальных особенностей личности и качеств ума замените на порядковые номера».

5. «В первом ряду на первое место поставьте то качество, которое, по Вашему мнению, является наиболее значимым, на второе – менее значимое и т. д. Во втором (II) ряду сделайте аналогичную работу, однако на первое место поставьте то качество, которое, по Вашему мнению, в наибольшей степени выражено (сформировано) у Вас лично, на второе место – менее выражено и т. д. На десятом месте у Вас окажется наименее выраженное у Вас качество. В третьем (III) ряду на первое место поставьте то качество, которое, по Вашему мнению, является наиболее выраженным у окружающих (в среднем по группе), на второе – менее выраженным и т. д.» (Экспериментатор знает, что это оценка окружающих, но про это он не говорит респондентам.) «В четвертом (IV) ряду на первое место поставьте то качество, которое является наиболее выраженным у Вас лично, по мнению группы, и т. д.» (В результате экспериментатор получает ожидаемую оценку.)

II. Обработка.

На основании ранжирования качеств составляется таблица (табл. 1).

¹ Примечание: содержание качеств будет зависеть от вида ведущей деятельности – учебной или профессиональной; экспериментатор заранее планирует, какие качества он будет дополнять в список членов группы и ненавязчиво, с разрешения группы это делает: «Вы не будете возражать, если я тоже назову несколько качеств?» Например, для студентов педвузов планируются профессионально значимые качества для будущей профессии педагога: академические способности, коммуникативные способности и т. д.

Образец таблицы для ранжирования качеств

№/п	I	II	III	IV
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Анализ результатов ранжирования.

– Сравнить второй ряд с первым, найти разницу между рангами, определить по формуле Ч. Спирмена самооценку. Как производится вычисление разницы между рангами? Например, на первом месте в первой колонке (вертикальном ряду) у Вас стоит качество «Способности», во втором ряду это качество стоит на третьем месте. Разницу между рангами получаем путем вычитания меньшего ранга из большего: $3-1=2$. Или же качество «Воля» в первом ряду стоит на втором месте, а во втором ряду – на восьмом: разница между рангами равна 6. Если какое-либо качество занимает одно и то же ранговое место в первом и втором ряду, то разница рангов равна нулю.

– Сравнить третий ряд с первым, вычислить разницу между рангами, поставить ее в формулу Ч. Спирмена, получить оценку окружающих.

– Сравнить четвертый ряд с первым, найти разницу между рангами, на основе формулы Ч. Спирмена вычислит ожидаемую оценку.

Самооценка, оценка окружающих и ожидаемая оценка определяются по формуле Ч. Спирмена:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}, \text{ где } \sum d^2 - \text{сумма квадратов разности рангов, а } n=10 \text{ (количество качеств).}$$

При использовании коэффициента ранговой корреляции определяют интервалы: где $\sum d^2$ – сумма квадратов разностей рангов, а $n = 10$ (количество качеств).

При использовании коэффициента ранговой корреляции определяют интервалы:

$r \in [-1; 0,3]$ – самооценка низкая, возможна высокая критичность;

$r \in [0,3; 0,6]$ – самооценка средняя;

$r \in [0,6; 1]$ – самооценка высокая, возможна низкая критичность.

– Сравнить показатели самооценки, оценки окружающих и ожидаемой оценки. Например, если самооценка высокая, а ожидаемая оценка низкая, то положение этого участника в группе дискомфортное.

В результате проведенного исследования З. В. Кузьминой были определены следующие закономерности:

1) после многократного успеха самооценка повышается, становится адекватно высокой, константной (38 %);

2) в условиях неуспеха самооценка понижается (67 %);

3) самооценка константная, она же и динамичная: константность самооценки и ее динамика подтвердились на высоком уровне значимости по всем трем методикам, измеряющим самооценку (двум авторским (по методу Ч. Осгуда; построенной на основе Т. Дембо) и методике Дж. Нюттена) – по константности $p=0,57$, по динамичности $p=0,86$. Математические расчеты показали, что в доверительный интервал попадают 11 человек из 19, т. е. 58 %.

Результаты исследования свидетельствуют о том, самооценка константна, но она и динамична, т. е. может измениться при определенных условиях, как и динамический стереотип, открытый И. П. Павловым. Так, в работе «О месте психологии в ряду социальных и биологических наук» А. Р. Лурия отмечал: «Социальное не просто “взаимодействует” с биологическим; оно образует новые функциональные системы, используя биологические механизмы, обеспечивая их новые формы работы, и именно в формировании таких “функциональных новообразований” и лежит факт появления высших форм сознательной деятельности, которые возникают на границе естественного и общественного и которые дают основание для выделения такой науки, как психология, изучающей те новые законы, которые рождаются при этом взаимодействии» [10, с. 255].

Выявленные в эксперименте алгебраические закономерности динамики самооценки отражены в геометрической форме на рис. 1.

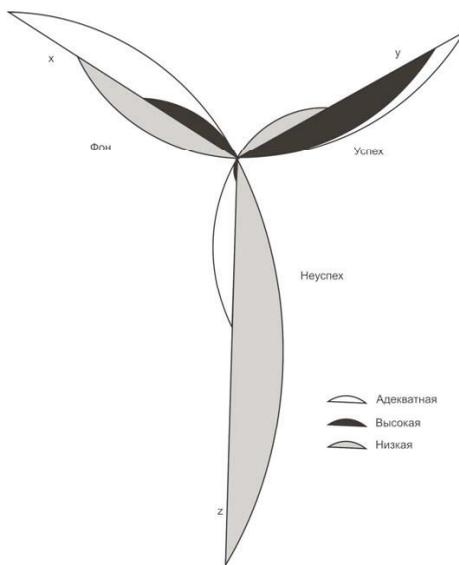


Рис. 1. Диаграмма динамики самооценки

Алгебра динамики самооценки, представленная на рисунке в геометрическом виде, показывает особенности изменения самооценки в условиях успеха и неудачи в конкретной группе респондентов. Итоговая картина результатов экспериментального исследования свидетельствует о том, что в условиях успеха на экзамене и удовлетворенности полученной оценкой при доминировании ценностей – «интереса к психологии» и «любви к выбранной профессии» – адекватно высокие уровень притязаний и самооценка повышаются, а в условиях неуспеха у незначительной части исследуемых (2 %) высокая самооценка сохраняется. В целом, существует сле-

дующая закономерность: если человек с детства живет в условиях успеха, познает мир и себя в этом мире, решает задачи, самостоятельно преодолевает препятствия, то движется по пути самоактуализации, открывает для себя новые возможности, испытывает чувства радости, собственного достоинства и уверенности; его самооценка в юности становится сформированной – адекватно высокой и устойчивой, человек воспринимает себя самоэффективным.

В качестве одного из выводов исследования приведем утверждение о том, что адекватно высокая константная самооценка того или иного качества, значимого для профессии (например, «способности» для учителя), свидетельствует о направленности личности (учение, интеллектуальный труд) и высоком месте ценностной ориентации – «познание» в иерархии ЦО.

Методика «Ценностные ориентации». Методика на измерение ЦО была предложена и апробирована З. В. Кузьминой на групповых занятиях по психологии со студентами дефектологического факультета МГПИ. Она была опубликована (совместно с И. Л. Баскаковой) во втором номере журнала «Новые исследования в психологии и возрастной физиологии» в 1971 г. [1]. Математическая обработка результатов эксперимента проведена С. И. Баскаковым, профессором кафедры физики МГТУ им. Н. Э. Баумана.

Исследование проводится в группе (учебной или профессиональной). ЦО изучаются в их динамике – до и после экзамена в ситуации успеха или неудачи на основе методики самооценки. Естественный эксперимент продолжался два года, и после каждого экзамена по психологии студентам предлагалось ответить на два вопроса:

1) «Какими индивидуальными особенностями личности и качествами ума (наиболее значимыми, по Вашему мнению) должен обладать каждый из Вас, чтобы Вы могли учиться на “четыре” и “пять”?»;

2) «Довольны ли Вы результатами экзаменационной оценки своей интеллектуальной деятельности?»

В итоге были выделены четыре типа (профиля) самооценки по параметру атрибуции успеха – неуспеха: I – равномерно-низкая самооценка, II – равномерно-высокая самооценка, III – низкая самооценка лабильных и высокая относительно устойчивых личностных качеств, IV – высокая самооценка лабильных качеств и низкая относительно устойчивых качеств. На основании переориентации после экзаменов при переживании успеха и неудачи была предложена классификация типов динамики самооценки испытуемых – выделены устойчивый, экстраориентированный и интраориентированный типы самооценки качеств: способности, воля, память, интерес к изучаемым дисциплинам, потребность в самосовершенствовании знаний, любовь к будущей профессии.

Поясним содержание типов динамики самооценки: «Стабильный тип характеризуется тем, что профиль самооценки испытуемого остается относительно постоянным как до, так и после экзамена (как в условиях успеха, так и в условиях неудачи). Интраориентированный тип в условиях успеха характеризуется переходом профиля самооценки из устойчивой до экзамена в равномерно низкую после экзамена и в условиях неуспеха – из равномерно высокой до экзамена в низкую самооценку лабильных и высокую относительно устойчивых личностных качеств после экзамена. Экстраориентированный тип характеризуется переходом самооценки отдельных качеств личности из группы низкой самооценки лабильных и высокой относительно устойчивых личностных качеств до экзамена в группу равномерно высокой самооценки после экзамена (в случае успеха) и из группы равномерно вы-

сокой самооценки до экзамена в группу высокой самооценки лабильных качеств и низкой относительно устойчивых после экзамена (в случае неуспеха)» [7, с. 130].

Типичные графики отдельных испытуемых приведены в диссертации [7, с. 132–137]. Там же приводится общая картина типов самооценивания (табл. 2).

Таблица 2

Общая картина типов самооценивания

Типы динамики самооценки	Количество испытуемых, %	
	успех	неуспех
Устойчивый	73	60
Интраориентированный	15,5	33,5
Экстраориентированный	11,5	6,5

Сделан важный для теории и практики вывод: «Обнаруженные... особенности самооценки в условиях успеха и неудачи способствуют выявлению динамики ЦО студентов в процессе обучения и дают возможность косвенно судить о доминирующих качествах личности, которые и определяют в известной мере содержательную сторону самооценки» [7, с. 137].

По результатам применения методики на определение ЦО осуществляется анализ соотношения друг с другом ценностей: «идеал» и «Я-реальное» – сравниваются ранговые ряды качеств, содержательно раскрывающих эти ценности. В свою очередь, качества, которые выбирает индивидуальный и коллективный субъект и ставит их на первые места в иерархическом ряду при самооценивании, свидетельствуют о его приоритетных предпочтениях – ценностных ориентациях.

В ходе обработки полученных результатов по самооценке строятся индивидуальные и групповые гистограммы (две по каждому качеству: в идеале и самооценке; в начале и конце эксперимента) ранговых мест наиболее значимых качеств, выбранных группой как приоритетных. Производится сравнение гистограмм и делается вывод. Если в начале эксперимента на первые места в идеале студенты ставили качество «память», то в конце эксперимента это качество понизилось в ранге предпочтений – ушло на 6-е место и ниже. Студенты, только что поступившие в институт, были ориентированы на заучивание учебного материала, а через два года обучения в вузе их ценностные ориентации поменялись: на первые места в идеале и самооценке они поставили «интерес к изучаемым дисциплинам» и «любовь к будущей профессии». Отсюда следует вывод: инновационные методы обучения, в частности метод постановки проблемных ситуаций на занятиях, являются актуальными в практике обучения.

З. В. Кузьмина в диссертационном исследовании экспериментально доказала, что высокая самооценка студентами дефектологического факультета качества «способности» влияет на интерес и любовь к будущей профессии. У студентов за два года обучения повысился интерес к психологии.

В исследовании, проведенном Е. И. Кузьминой в 2017–2018 г. в курсантских группах Военного университета МО РФ (всего участвовало 64 человека), выявлено, что у курсантов, обучающихся на военно-гуманитарном факультете на первых местах находятся ценности: интеллект, воля, патриотизм [6]. Многие приходят в вуз (и поступают на факультет) солдатами, а из вуза через пять лет выходят политработниками.

Проблема самооценки и ЦО рассматривается нами на лекционных и практических занятиях по общей психологии со студентами и курсантами, проводимых

с применением метода постановки проблемных ситуаций. При этом используются модифицированные нами методики с гештальт-тренинга Д. Н. Хломова: «Великий художник-ученик», «Сказочные персонажи», игра «Искусство общения» из тренинга А. П. Егидеса и Н. Ш. Сугробовой, методика «Вселенная», техники НЛП, проводятся авторские методики по исследованию феномена свободы и т. п. [5]. На занятиях демонстрируются фрагменты художественных фильмов с последующим обсуждением.

Выводы. Теоретический анализ соотношения самооценки и ЦО, а также результаты наших экспериментальных исследований раскрывают содержание связи и единство этих центральных компонентов структуры личности: самооценка является показателем ЦО. В результате экспериментального исследования доказано, что адекватно высокая константная самооценка является стержневой характеристикой личности. Будучи компонентом структуры сознания, она влияет на развитие личности; с ее помощью человек познает мир и себя в этом мире; под влиянием успешной деятельности, цели которой непосредственно связаны с ЦО, самооценка повышается, при неудаче – понижается.

Разработанные и апробированные в ходе многолетней практики в студенческих и курсантских учебных группах авторские методики на измерение особенностей самооценки и ЦО дают психологу-практику надежный инструмент для проведения комплексного исследования глубинных феноменов личности. Знание специфики их связи позволит психологу качественно – на высоком уровне профессионализма, с соблюдением принципов гуманистической психологии осуществлять консультативную и психотерапевтическую работу, обеспечивать процесс психологического сопровождения самоопределения личности в подростковом и юношеском возрасте (периоде, когда происходит формирование константной самооценки, направленности личности, мировоззрения), способствовать развитию духовно-богатой, творческой личности, используя при этом ресурсы и возможности учебной деятельности, методов инновационного (проблемного) обучения.

Список литературы

1. Баскакова И. Л., Кузьмина З. В. О динамике ценностных ориентаций студентов // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1971. № 2. М.: Педагогика. С. 85–88.
2. Белова С. С., Валуева Е. А., Ушаков Д. В. Диагностика социально-личностной компетенции // Формирование социально-личностных компетентностей в современном образовании: методические рекомендации. М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 20–42.
3. Васильюк Ф. Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). М.: Смысл, 2005.
4. Кузьмина Е. И. Рефлексивно-деятельностный анализ феномена свободы: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.
5. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 336 с. (Серия «Учебное пособие»).
6. Кузьмина Е. И. Философско-психологические основания изучения профессиональной идентичности // Военно-профессиональная идентичность: актуальные направления исследования: материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур «Психологические условия формирования идентичности военнослужащих» (Москва, 25 октября 2017 г.) / под ред. С. И. Данилова, Л. П. Казаковой. М.: Военный университет: Школа современных психотехнологий, 2018. С. 17–30.

7. Кузьмина З. В. Исследование особенностей самооценки личности в условиях успеха и неудачи: дис. ... канд. психол. наук. М., 1973.
8. Кузьмина З. В. Исследование динамики самооценки в условиях успеха и неудачи // Личность в психологическом эксперименте: сборник трудов. М.: МГПИ, 1973. С. 34–44.
9. Кузьмина Е. И., Кузьмина З. В. Методика «Идеал» для определения компетенциальных способностей // Инициативы XXI века. 2017. № 1-2. С. 80–83.
10. Лурия А. Р. Принципы реальной психологии (о некоторых тенденциях современной психологии) // Лурия А. Р. Психологическое наследие: избранные труды по общей психологии. М.: Смысл, 2003. С. 295–383.
11. Пушкин А. С. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 6: Критика и публицистика. М.: Книговек, 2014. С. 147.
12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017.
14. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958.
15. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 9–20.
16. Холмогоров В. А. Референтность группы как фактор эффективности деятельности подразделений специального назначения ФСО России: дис. ... канд. психол. наук. М.: ВУ, 2011.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.



Тимошенко Галина Александровна

ИНФОРМИРОВАННОЕ СОГЛАСИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК ИНСТИТУТ ЭТИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ¹

Аннотация. В статье поставлена проблема урегулирования психологического воздействия на личность человека с целью недопущения дискриминации. Применение информированного согласия в пенитенциарной психологии рассматривается по аналогии с хорошо изученной практикой выражения согласия в медицине. Институт информированного добровольного согласия (ИДС) представлен в качестве основного инструмента, позволяющего возместить объективную предрасположенность к снижению морально-нравственных требований в деятельности пенитенциарного психолога и, тем самым, повысить качество оказываемой психологической помощи. Обозначаются общие проблемные вопросы в применении ИДС в различных профессиональных сферах, такие как формализация и бюрократизация института ИДС, вымывание морального содержания и преобладание юридического. Описано применение информированного согласия при психологическом воздействии в пенитенциарной системе и приведены нормативно-правовые обоснования. Представлен зарубежный опыт организации психологического воздействия в пенитенциарной системе в Германии. Сделан вывод о том, что ИДС в пенитенциарной психологии должно играть такую же роль как и в медицине, отражая современную специфику отношений между профессионалом и пациентом (клиентом).

Ключевые слова: информированное согласие, информированное добровольное согласие в медицине, биоэтика, пенитенциарная психология, пенитенциарная система, психологическое воздействие, этическое регулирование, нравственные отношения, профессиональная деятельность, профессиональная этика.

Timoshenko Galina Aleksandrovna

INFORMED CONSENT TO PSYCHOLOGICAL IMPACT AS AN INSTITUTION OF ETHICAL REGULATION

Abstract. In the article the problem of the settlement of the psychological impact on the human personality, with the aim of preventing discrimination. The use of informed consent in prison psychology is considered in analogy with the well-studied practice of expressing consent in medicine. The Institute of informed voluntary consent (IDA) is presented as the main tool to compensate the objective predisposition to reduce the moral requirements in the activities of the prison psychologist and, thus, to improve the quality of psychological assistance. General problematic issues in the application of IDS in various professional areas, such as the formalization and bureaucratization of the Institute of IDS, the washout of moral content and the predominance of legal. The article describes the use of informed

Тимошенко Галина Александровна – доцент кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», merl05@mail.ru, ORCID 0000-0001-9547-4599X, Новосибирск, Россия

Timoshenko Galina Aleksandrovna – Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, merl05@mail.ru, ORCID 0000-0001-9547-4599X, Novosibirsk, Russia

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Регулятивные возможности нейротетики в предупреждении дискриминации личности» № 17-29-02053.

consent in the psychological impact in the penitentiary system and provides regulatory and legal justification. The foreign experience of the organization of psychological influence in the penitentiary system in Germany is presented. It is concluded that the ICS in prison psychology should play the same role as in medicine, reflecting the modern specifics of the relationship between the professional and the patient(client).

Keywords: informed consent, informed voluntary consent in medicine, bioethics, penitentiary psychology, penitentiary system, psychological impact, ethical regulation, moral relations, professional activity, professional ethics.

Вопросам этического регулирования взаимоотношений в различных профессиональных сферах сегодня уделяется все больше внимания. С точки зрения психологии очевидно, что во многих областях деятельности невозможно достичь результативной коммуникации без использования манипулятивных приемов: они необходимы в воспитании и образовании, в медицине, используются в экономических и политических взаимодействиях. Пенитенциарная система по определению предполагает применение разрешенных законом различных форм принуждения и насилия. Это обуславливает чрезвычайную актуальность поиска инструментов для компенсации морально-нравственного дисбаланса, который неизбежно и объективно присутствует в отношениях персонала пенитенциарных учреждений и осужденных.

Критика в адрес специалистов порой безжалостна и касается самых гуманных профессий: учителей, врачей, психологов, особое мнение в этом «хоре» можно услышать в адрес силовых структур: сотрудников полиции и пенитенциарной системы. Вопросы места нравственности и морали в профессиональном поведении современных профессионалов изучали М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев [4], Т. М. Минеева [11], Е. А. Лихачева [10], Л. И. Августова, Р. А. Березовская [2] и др. Как указывают ученые, падение нравственности становится отличительной чертой современного мира, и даже не чертой, а нормой [2, с. 14].

В основе помогающих профессий, к которым относится деятельность психолога, лежит практика оказания поддержки или услуги человеку в обучении, помощи в трудной жизненной ситуации, в различных социальных обстоятельствах, в медицинских случаях и др. Зачастую процесс профессиональной деформации, отсутствие достаточных нравственных устоев, наличие негативных индивидуальных черт характера, отсутствие правовых знаний, а также давление вышестоящих инстанций у профессионалов приводит к изменению профессионального поведения, снижению качества оказания помощи человеку, а порой и к дискриминации личности. Например, знаменитый эксперимент Милгрэма доказал насколько люди склонны подчиняться тем, кого считают законной властью [24, с. 383]. Однако этот эксперимент нужно упомянуть и в связи с другими обстоятельствами: они связаны с нарушениями этики исследований, которые были допущены экспериментаторами, и за что они подверглись осуждению со стороны научного сообщества. Нарушение состояло в том, что испытуемые не знали об истинной цели эксперимента, намеренно вводились в заблуждение и, соответственно, не могли дать осознанное информированное согласие на участие в нем. Повышением качества оказания помощи клиента призвана заниматься профессиональная этика, которая часто является формальным инструментом в руках профессионала, однако именно она является одним из важнейших регуляторов профессионального поведения служащего. [2, с. 5]. Поэтому необходимо подвергнуть теоретической рефлексии те регулятивные инструменты, которые должны олицетворять профессиональную этику. В их число входит знание

и понимание этического смысла института информированного согласия. При этом следует различать юридический и этический смысл информированного добровольного согласия (ИДС) [19, с. 240]. Этическое значение позволяет видеть в индивидах, выражающих согласие, «моральных субъектов, способных делать самостоятельный выбор и выносить суждение, основанное на собственном мировоззрении и системе ценностей. Смысл добровольности как раз в том, что мы уважаем способность человека действовать согласно своей воле, сориентированной на определенную систему ценностей, как моральное добро» [19, с. 241].

С юридической точки зрения и позиция профессиональной этики как регулятивной системы весьма близка к ней, считается, что применение ИДС позволяет возместить объективную предрасположенность к снижению морально-нравственных требований в деятельности пенитенциарного психолога и, тем самым, повысить качество оказываемой психологической помощи путем оформления документа, который можно трактовать как введение особого правового режима, действие которого наступает с момента подписания согласия. Правовой режим – это определенный порядок регулирования, выраженный в комплексе правовых средств, характеризующих особое сочетание взаимодействующих между собой дозволений, запретов, а также позитивных обязываний и создающих условия для достижения желаемого социального состояния или удовлетворения субъектов права, действующий во взаимодействии с иными социальными регуляторами и средствами психолого-педагогического воздействия [9, с. 56].

Итак, информированное добровольное согласие выступает одним из важнейших институтов этического регулирования взаимодействий «профессионал – клиент». Поскольку впервые и наиболее широко институт выражения согласия на медицинское вмешательство представлен в сфере взаимодействия врача и пациента или экспериментатора и испытуемого в клинических исследованиях, мы будем опираться на описанный в научной литературе опыт применения информированного согласия именно в медицине.

Как отмечают исследователи, информированное добровольное согласие (ИДС) отражает специфику современных отношений между врачом и пациентом. Информированное согласие, наряду с принципом автономии, относится к основным элементам теоретического базиса биоэтики – научного направления и регулятивной практики, возникновение которой во многом связано с возрастанием значения информированного согласия в медицинских отношениях. В американской биоэтике используется понятие «информированное согласие» (Informed consent), в европейской версии кроме него употребляется термин «информированное добровольное согласие», тем самым в процедуре выражения согласия подчеркивается осознанность и добровольность решения. Т. А. Сидорова видит в этом культурно опосредованное различие в формировании биоэтических институтов. Информированное согласие изначально подразумевало акцент на правовом статусе выражения согласия, что более характерно для американской биоэтики, ориентированной на юридическую парадигму. В европейской традиции, в русле которой формировалась отечественная, в том числе, под влиянием международных документов, таких как Европейская Конвенция по правам человека в биомедицине [6], изначально доминировал этический смысл ИДС. В последнее время появился «кентавр» «информационное согласие» – понятие, которое объединяет содержание информационного листка и бланк выражения согласия. Однако это понятие свидетельствует о вымывании этического содержания в институте информированного согласия, поскольку эпитет «информа-

ционное», характеризует содержание согласия как документа, но не говорит о мотиве действия того, кто выражает согласие. Поэтому, например, к этому слову нельзя добавить «добровольное», как это происходит с термином «информированное», так как в данном случае эти два слова взаимодополнительны: уточняют и расширяют значение друг друга [19, с. 239].

ИДС определяется автором как согласие пациента или его законного представителя на медицинское вмешательство, данное на основе полученной от врача в доступной для пациента форме информации о цели, характере, способах данного вмешательства, связанном с ним риске и возможных последствиях медицинского, социального, экономического, психологического характера, а также альтернативных видах медицинской помощи. Оно представляет собой форму защиты прав пациента на свободу выбора, защиту достоинства, на информацию и конфиденциальность. Также ИДС предполагает защиту интересов врача в конфликтной ситуации [18, с. 98].

В настоящее время право пациента на информированное добровольное согласие на медицинское вмешательство закреплено на международном уровне, а также в законодательстве об охране здоровья большинства стран. В основе правового обеспечения использования ИДС лежит Нюрнбергский кодекс и Хельсинская декларация 1964 г., которые «определяют необходимость информирования участников эксперимента» [17, с. 132].

Конституция РФ в ч. 2 ст. 21 определяет, что «никто не может быть без добровольного согласия подвергнут медицинским, научным или иным опытам». Согласно ст. 20 Федеральному закону «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» необходимым предварительным условием медицинского вмешательства является информированное добровольное согласие гражданина, также у него есть право отказаться от вмешательства [12]. Согласие пациента на вмешательство возможно только при соблюдении трех условий: добровольность – принятие решения в отсутствие любых внешних факторов (давления со стороны врача, родственника, принуждения и т. д.); компетентность – принятие решения в условиях действительно имеющихся у пациентов знаний о предстоящем вмешательстве, т. е. в условиях информированности пациента; осознанность – наличие ясного сознания на момент принятия решения о согласии на медицинское вмешательство [17, с. 133]. Согласие на медицинское вмешательство – это сознательное решение, которое возможно только при получении в доступной для пациента (законного представителя) форме полной, достоверной и достаточной для принятия соответствующего решения информации [17, с. 135]. Информированное добровольное согласие оценивается на данный момент как наивысшая степень рационального, «безболезненного» решения ряда вопросов [6, с. 456]. Хотя законодательные акты РФ предусматривают в отдельных случаях принудительные меры медицинского характера без согласия: «лицам, совершившим преступления, могут быть применены принудительные меры медицинского характера» [12], тем не менее с этической точки зрения врач, прежде чем воспользоваться этим правом, уважая достоинство пациента, должен получить у него устное согласие, чтобы не использовать насилие.

Анализ применения информированного согласия в медицине выявил множество проблем, которые необходимо учитывать в психологической практике. Так, указывается на то, что администрация и персонал медицинского учреждения зачастую не знают, как реализовать нормы закона об информированном согласии. Все это приводит к совершению немедицинских ошибок как до оказания медицинской услуги,

так и во время и является основанием для обращения пациентов в суд для возмещения вреда, в том числе и морального [16, с. 149]. Закон не прописывает надлежащим образом объем информированности пациента [17, с. 134; 7, с. 454]. Специалисты указывают и на другие «технические» проблемы в работе с ИДС в здравоохранении – это оформление бланка, его хранение, длительность его использования, а также на «медицинский самопроизвол», который выражается в принятии медицинским работником решения за пациента, находящегося в здравом уме и памяти [7, с. 454].

В связи с «юридизацией» информированного согласия Т. А. Сидорова обращает внимание на крайнюю степень формализации этой практики в российской медицине. Она отмечает, две тенденции: во-первых, форм согласия становится все больше, во-вторых, пациент подписывает «информированное» согласие до всякого информирования – в приемном покое или на стойке регистратуры. Доходит до того, что пациент перед приемом получает книжку, в которую сшиты все требуемые в конкретном заведении формы согласия, и должен их в короткое время подписать. На изучение времени не остается. О каком осознанном согласии может идти речь в таком случае? Поэтому для сохранения этического содержания в выражении согласия на вмешательство, огромную важность приобретают процедуры информирования. Исходя из моральной доктрины ИДС, врач сначала должен информировать, а затем получить согласие. Когда ИДС является формальным требованием и рассматривается врачом как юридический договор, то форм согласия, которые должен подписать пациент, становится больше. Тотальность и формализация процедуры выражения согласия разрушают доверие и приводит к отчуждению медицинских профессионалов и пациентов. Например, в форме ИДС пациенту предлагается подтвердить, что ему была дана возможность задать все интересующие вопросы. Он должен подписать такое согласие до встречи с врачом. Таким образом, возрастание юридического значения ИДС и ослабление морального веса приводит к тому, что выражение согласия становится условием получения медицинской помощи, не формирует надлежащих социальных навыков в отношениях врача и пациента и вынуждает пациента принимать эту бюрократическую процедуру [25, с. 143]. Таким образом, формализация и бюрократизация института информированного согласия приводят к обратному результату в профессиональных взаимодействиях в медицине. Это нужно иметь в виду, развивая эту практику в психологической службе.

В сфере психологического обеспечения урегулирование этических вопросов опирается на аналогичные институты, которые возникли в биоэтике применительно к сфере медицины. Так, например, существуют этические комитеты, которые регулируют деятельность практикующих специалистов, рассматривают жалобы клиентов / пациентов. Открыв любой этический кодекс профессионального сообщества психологов и психотерапевтов, мы найдем там нормы, которые сформулированы на основе базовых принципов биоэтики: уважение автономии и достоинства человека, принцип «не навреди», принцип информированного согласия. Например, этический кодекс Российского психологического общества предусматривает, что психолог исходит из уважения личного достоинства, прав и свобод человека, а работа с клиентом допускается только после того, как клиент дал информированное согласие в ней участвовать [23]. Использование бланков информированного согласия стало непременным атрибутом в деятельности психологов и психотерапевтов для регулирования этических вопросов во взаимодействиях с клиентами. Этический кодекс пенитенциарного психолога также в качестве основных постулатов использует этические принципы: принцип уважения и принцип осведомленности и добровольного

согласия. Данный кодекс предполагает, что специалист должен проводить психологическую, психокоррекционную работу тогда, когда у пенитенциарного психолога имеется добровольное согласие обследуемого, полученное после предварительного информирования его относительно целей и способов использования материала.

На законодательном уровне в уголовно-исполнительном кодексе РФ в части 6.1 статьи 12 УИК РФ закреплено право осужденных на психологическую помощь, оказываемую сотрудниками психологической службы исправительного учреждения и иными лицами, имеющими право на оказание такой помощи. Участие осужденных в мероприятиях, связанных с оказанием психологической помощи, осуществляется только с их согласия [22, с. 7]. В тоже время в отношении лиц, совершивших общественно опасные деяния (преступления), закон предусматривает медицинское вмешательство и проведение судебно-медицинской экспертизы и (или) судебно-психиатрической экспертизы без согласия [12, с. 22].

В приказе Министерства юстиции РФ «Инструкция по организации деятельности психологической службы УИС», которым руководствуется психологическая служба уголовно-исполнительной системы, обозначено: «Участие осужденных в мероприятиях, связанных с оказанием психологической помощи, осуществляется с их согласия». Эта же инструкция говорит о том, что участие осужденных в мероприятиях, связанных с оказанием психологической помощи, осуществляется на добровольной основе. При участии осужденного в групповой или индивидуальной программе (развивающей, психокоррекционной) между психологом и осужденным заключается письменное соглашение, в котором предусматриваются условия реализации программы, требования, предъявляемые к сторонам, условия прекращения действия соглашения (участия в программе) [13]. Таким образом, здесь мы тоже встречаем требование увеличивать формы согласия. После получения согласия на оказание психологической помощи осужденный отдельно подписывает соглашение об участии в той или иной психокоррекционной программе. Форма соглашения носит более конкретный, детальный характер, в отличие от согласия. В соглашении прописывается название программы, ее цели и задачи, правила, которые обязан выполнять клиент. По сути, информированное согласие в таком подходе – это бланк, который имеет прежде всего формально-юридическое значение, второй документ, именуемый соглашением, – этическое, поскольку нацелен на подтверждение осознанного выражения согласия после усвоения информации о психологическом воздействии.

На актуальность более детального изучения этического регулирования психологического воздействия в отношении лиц, которые находятся в рамках правового поля правоохранительных органов, указывают многие авторы. Например, отмечается, что решение проблемы обеспечения надежной защиты прав, чести и достоинства гражданина принадлежит «будущему», особенно в сферах практической деятельности, которые так или иначе соприкасаются с проблемой правомерности психологического воздействия, так как невозможно освободиться от деформированных ценностей и деформированных сотрудников правоохранительных органов [1, с. 83].

В учреждениях уголовно-исполнительной системы штатная численность психологов в 2018 г. составила более 3,3 тыс. сотрудников, при этом функционирует 970 психологических лабораторий [15]. У психологов, как ни у каких других специалистов пенитенциарной системы, возникает много этических вопросов в работе с осужденными. Среди осужденных, которые содержатся в учреждениях уголовно-

исполнительной системы, большая распространенность психических заболеваний, показатели значительно превышают данные по населению России в целом. Так, на 01.01.2015 более 124,9 тыс. человек (18,5 % всех лиц, находящихся в учреждениях УИС) имели психическую патологию [5]. Часть осужденных отказываются от работы с психологом. Принципы «добровольность и самостоятельность» обращения за психологической помощью здесь достаточно сильно смещаются в сторону «рекомендуемости», или «направляемости» [20, с. 81]. Бланк добровольного согласия на работу с психологом в пенитенциарной системе содержит минимальную информацию о психодиагностических исследованиях и о задачах психологической коррекции [21, с. 195]. Опыт показывает, что информирование в психологической службе как в медицинской сфере также носит формальный характер: специалисты достаточно часто кратко объясняют суть предстоящей работы либо дают подписать бланк информированного согласия без всяких объяснений. Возможно, это является еще одной причиной недостаточной эффективности психотерапии для лиц, находящихся в местах лишения свободы, помимо «функциональной дефицитарности психологического сопровождения» [14, с. 149].

Если обратиться к опыту зарубежных стран, то, например, в Германии, в отношении несовершеннолетних используется комплекс социально-педагогических, психологических и воспитательно-правовых мер воздействия на личность правонарушителя с целью возвращения его к нормальной жизнедеятельности [3, с. 31]. По решению суда, каждый подросток, которому дана возможность остаться на свободе, обязан пройти через определенные психотерапевтические процедуры, в том числе и «горячий стул», где он подвергается жесткому перекрестному допросу со стороны всех участников [8, с. 253]. Каждый склонный к насилию подросток обязан пройти через антиагрессивный тренинг (Anti-Agressivitäts-und Coolnesstraining) [3, с. 32]. Таким образом, в Германии именно решение суда является определяющим при решении вопроса о замещении санкций связанных с лишением свободы. Неподчинение требованиям приводит к пересмотру меры пресечения и подростку заменяется условное наказание тюремным заключением [8, с. 255].

Само по себе исправление осужденного, позитивные изменения в личности осужденного во многом зависят именно от взаимодействия профессионала с клиентом, несмотря на ограничение его свободы. Так немецкий ученый В. Валькенхорст справедливо считает, что «само по себе ограничение не сильно влияет на успех вмешательства. По-видимому, преданность персонала, управление и образовательные программы оказывают большее влияние на эффективность» [26, с. 63]. Так же как в медицине, развитие института информированного согласия становится атрибутом современных взаимодействий врача и пациента. В пенитенциарной психологии регламентированное и обдуманное следование принципу уважения человеческого достоинства, выраженное в подписании добровольного информированного согласия после должного информирования, изложенного ясным, доступным для понимания (с учетом возраста и уровня образования) языком, и непременно закрепленное законодательно, с нашей точки зрения, позволит минимизировать негативное воздействие и исключит дискриминацию личности при проведении психодиагностических и психокоррекционных мероприятий, повысит востребованность психологической помощи у осужденных и их близких, улучшит мнение об оказанных услугах и, таким образом, поднимет престиж профессиональных усилий психологов пенитенциарной системы. Эффект от лечения как медикаментозного, так и психотерапевтического наверняка будет гораздо выше, так как у клиента будет возможность осознать

и принять самостоятельное осознанное решение, он будет мотивирован на участие в исследованиях, психотерапевтических или лечебных мероприятиях.

Список литературы

1. *Абросимов С. В.* Правомерность и допустимость психологического воздействия при расследовании уголовных дел // Юристы-правоведы. 2008. № 5. С. 83–85.

2. *Августова Л. И., Березовская Р. А.* Морально-нравственная надежность как проблема психологического исследования // Петербургский психологический журнал. 2016. № 5. С. 1–18.

3. *Валькенхорст Ф., Гребенкина А. А., Гребенкин Е. В.* Ресоциализация несовершеннолетних правонарушителей в Германии: парадигма справедливости и воспитания // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 3. С. 30–39.

4. *Воловикова М. И., Журавлев А. Л.* Место нравственной элиты в общественной жизни современной России // Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы: коллективная монография. М., 2018. С. 351–363. (Серия «Психология социальных явлений»).

5. *Доклады о результатах и основных направлениях деятельности федеральной службы исполнения наказаний [Электронный ресурс] // Сайт Федеральной службы исполнения наказаний.* URL: <http://fsin.su/structure/inspector/iao/Doklad/> (дата обращения: 07.01.19).

6. *Конвенция о защите прав человека и человеческого достоинства в связи с применением биологии и медицины: Конвенция о правах человека и биомедицине ETS N 164 (Принята Комитетом министров Совета Европы 19 ноября 1996 г.) [Электронный ресурс].* URL: <https://base.garant.ru/2562155/> (дата обращения: 12.02.2019).

7. *Кудряшова З. В.* Особенности оформления информированного добровольного согласия при оказании медицинской помощи несовершеннолетним // Медицинское право: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.: Национальный институт медицинского права. 2015. Т. 1, № 1. С. 463–469.

8. *Кузнецов В. К., Гребенкин Е. В.* Отправление правосудия по делам несовершеннолетних в ФРГ: баланс воспитания и права // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 249–256.

9. *Лапшин В. Е., Шахов В. В.* Правовые режимы и их взаимодействие с иными социальными регуляторами и средствами психолого-педагогического воздействия (теоретико-правовой анализ) // Вестник института: Преступление, Наказание, Исправление. 2018. № 3. С. 52–57.

10. *Лихачева Е. А.* Акмеологическая модель развития нравственных ценностей специалистов-управленцев: дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 180 с.

11. *Минеева Т. М.* Нравственная надежность и ответственность государственных гражданских служащих как условие укрепления их авторитета // Инновации в гос. и муницип. управлении: опыт решения соц. и эконом. проблем. 2014. С. 64–72.

12. *Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации [Электронный ресурс]:* Федеральный Закон от 21.11.2011 N 323. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/ (дата обращения 11.01.2019).

13. *Об утверждении инструкции по организации деятельности психологической службы уголовно-исполнительной системы [Электронный ресурс]:* приказ Министерства юстиции Российской Федерации 12.12.2005 N 238 // Законодательство РФ: универсальный отраслевой справочник. URL: https://www.vcom.ru/cgi-bin/db/zakdoc?_reg_number=%C20504042 (дата обращения: 15.02.1019).

14. *Оботурова Н. С., Чирков А. М.* Философско-антропологические основания психотерапии осужденных // Вестник института: Преступление, Наказание, Исправление. 2018. № 2. С. 97–105.

15. *Психологическая работа* [Электронный ресурс] // Сайт Федеральной службы исполнения наказаний. URL: <http://fsin.su/structure/social/psihologicheskaya%20rabota/> (дата обращения: 07.01.19).
16. *Русина Н. С.* Правовые проблемы ненадлежащего оформления добровольного информированного согласия пациента на медицинское вмешательство // Актуальные проблемы Российского права. 2009. № 3. С. 146–150.
17. *Саверский А. В.* Правовые источники добровольного информированного согласия // Кремлевская медицина. Клинический вестник. 2009. № 1. С. 132–135.
18. *Сидорова Т. А.* Практика информированного согласия в репродуктивной медицине // Вестник НГУ. Серия: Биология, клиническая медицина. 2007. Т. 5, № 3. С. 98–101.
19. *Сидорова Т. А., Жичина Е. Ю.* Биоэтическое содержание информированного добровольного согласия // Медицинское право: теория и практика. 2016. Т. 2, № 1 (3). С. 239–244.
20. *Слободчиков И. М.* Постановочные проблемы психологического консультирования осужденных // Вестник института: Преступление, Наказание, Исправление. – 2017. № 2. С. 80–83.
21. *Тимошенко Г. А.* Уважение человеческого достоинства как воспитательный принцип // «Марксизм глазами XXI века». Десятые Кузбасские философские чтения: материалы науч. конференции с международным участием / под ред. М. В. Золотухина, В. П. Щенникова. Кемерово: Изд. КузГТУ, 2018. С. 192–195.
22. *УИК РФ. М.:* Проспект, 2017. 96 с.
23. *Этический кодекс психолога* [Электронный ресурс] // Официальный сайт профессиональной корпорации психологов России. URL: <http://psygus.ru/rpo/documentation/ethics.php> (дата обращения: 12.02.2019).
24. *Milgram S.* Behavioral Study of Obedience // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. Vol. 67, №. 4. P. 371–378.
25. *Sidorova T.* Formalization of Confidence to Doctor Informed Consent Practice in Russian Medicine // Medicine and Law. 2017. № 36(2). P. 143.
26. *Walkenhorst P.* Thoughts about an ethical management of penal institutions (Размышления о пенитенциарной педагогике в Германии) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 1. С. 60–67.



ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922.8

Урунтаева Галина Анатольевна

Гошева Екатерина Николаевна

МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКА¹

Аннотация. В статье представлена структурно-функциональная модель деятельности воспитателя по изучению дошкольника, разработанная на основе теоретического анализа профессионально-педагогической деятельности и процесса диагностики. Она включает ценностно-смысловой и технологический компоненты, диагностические компетенции, обеспечивающие реализацию данных компонентов, и их содержательные взаимосвязи. Модель раскрывает организационную специфику изучения ребенка и анализа полученных результатов, позволяя достичь глубокого и целостного понимания воспитателем дошкольника, скорректировать имеющийся у педагога субъективный образ воспитанника, оценить эффективность диагностического аспекта педагогической деятельности.

Ключевые слова: воспитатель, модель деятельности воспитателя, изучение ребенка, диагностические компетенции.

Uruntaeva Galina Anatolevna

Gosheva Ekaterina Nikolaevna

MODEL OF THE ACTIVITY OF THE TEACHER IN THE STUDY OF PRESCHOOLER

Annotation. The article presents a structural-functional model of the activity of the educator in the study of a preschooler, developed on the basis of a theoretical analysis of the professional-pedagogical activity and the diagnostic process. It includes value-semantic and technological components, diagnostic competencies that ensure the implementation of these components, and their meaningful interrelations. The model reveals the organization-

Урунтаева Галина Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», lotsman52@mail.ru, Москва, Россия

Гошева Екатерина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования, ГАУДПО МО «Институт развития образования», GoshevaEN@yandex.ru, Мурманск, Россия

Uruntaeva Galina Anatolevna – Doctor of Psychology, Professor, Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Chief Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, lotsman52@mail.ru, Moscow, Russia

Gosheva Ekaterina Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pre-School Education, Institute for Education Development, GoshevaEN@yandex.ru, Murmansk, Russia

¹ Публикация подготовлена в рамках выполнения госзадания ФГБНУ ИИДВС РАО № 25.9403.2017/8.9 «Система психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в дошкольном детстве».

al specifics of studying a child and analyzing the results, allowing a preschooler to reach a deep and holistic understanding of the teacher, adjust the teacher's subjective image of the pupil, and evaluate the effectiveness of the diagnostic aspect of educational activities.

Keywords: educator, model of the activity of the educator for the study of the child, diagnostic competence.

Профессиональная деятельность воспитателя дошкольных образовательных учреждений (ДОО) приобретает творческий характер благодаря научному подходу к педагогическим явлениям. Этот подход предполагает анализ педагогической деятельности и опыта как собственных, так и коллег, т. е. изучение содержания, форм, методов, с помощью которых осуществляется профессиональная деятельность педагога, а также эффективности их применения по отношению к детскому коллективу и отдельному ребенку. Важным компонентом анализа является познание объекта педагогической деятельности, т. е. детей определенного возраста (Н. В. Кузьмина, В. И. Логинова, Е. И. Панько, А. И. Щербаков и др.). Познание осуществляется на двух уровнях: понимания в процессе общения и непосредственного взаимодействия с ребенком и изучения посредством организации специального исследования с помощью научных методов, в том числе и методов диагностики. Понимание и изучение педагогом ребенка являются взаимосвязанными процессами, поскольку изучение существенно влияет на понимание малыша взрослым. Как указывает В. В. Знаков, «понимание направлено на порождение смысла знаний, полученных субъектом в ходе мыслительной деятельности» [8, с. 75]. Такой мыслительной деятельностью и является деятельность по изучению воспитателем ребенка с помощью диагностических средств. Связующим звеном между знанием и пониманием ребенка становится смысл, которым педагог наделяет полученные им знания в ходе анализа и интерпретации. Функция понимания в познании, считает В. В. Знаков, «состоит в осмыслении, анализе знания, имеющего для субъекта проблемный характер, в раскрытии его происхождения и потенциальных возможностей» [8, с. 77]. Понимание дает педагогу ответы на вопросы: «Зачем малыш так поступил? Почему он мне нравится или не нравится?» Результатом понимания выступает новый смысл того, что взрослый узнал о ребенке. А его познание с помощью специально организованного изучения позволяет воспитателю ответить на вопросы: «Какой он? Что я о нем знаю или не знаю?», т. е. в результате этого процесса появляются новые знания о ребенке. Таким образом, основу понимания дошкольника составляет его изучение. Понимание с помощью изучения – более высокий уровень познания, чем то, которое формируется в обыденном общении воспитателя с ребенком.

Без изучения процесс и результат понимания воспитателем ребенка, как указывают исследователи (Я. Л. Коломинский, О. В. Клыпа, А. А. Реан, Р. Д. Самофал и др.), искажается. Искажения обусловлены следующими причинами: действием механизмов (стереотипизация, проецирование и др.) и эффектов межличностного познания (эффект «ореола» и др.); тенденцией отождествлять представления и оценки личностных качеств ребенка со своими рефлексивными ожиданиями; мало осознаваемым стремлением оценивать детей в зависимости от их соответствия заранее сформированным у педагога образам ребенка («хорошие» и «плохие» дети; идеальный, хороший и плохой ученик; мальчик и девочка; маленький и большой и т. д.) и другими интроперсоналогическими факторами познания личности ребенка.

Однако изучение дошкольника воспитателем далеко не всегда является успешным, как свидетельствуют исследования (А. Ф. Ануфриев, О. Р. Бусарова, С. Н. Костроми-

на, Е. Б. Пучкова, А. Н. Рыжкова, Г. А. Урунтаева, Е. Н. Гошева и др.), поскольку предполагает построение данного процесса как особой деятельности. Она содержит два компонента: ценностно-смысловой (ценности, смыслы, цели изучения) и технологический (стратегии и методы изучения). Ее можно представить в виде структурно-функциональной модели, содержащей названные два компонента. Эти компоненты объединяют: ключевые подходы, принципы и требования к процессу изучения; диагностические компетенции, обеспечивающие его успешность; формы организации деятельности по освоению этих компетенций студентами – будущими воспитателями в ходе вузовской подготовки (рис. 1).

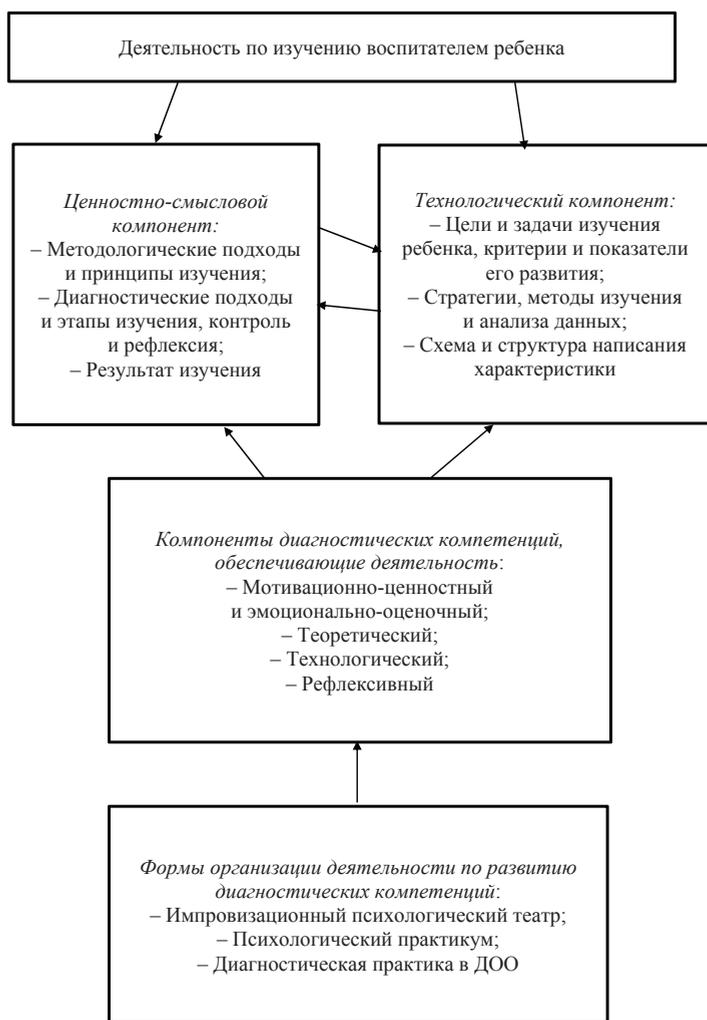


Рис. 1. Модель деятельности воспитателя по изучению ребенка

Ценностно-смысловой компонент изучения дошкольника. Ценностно-смысловой компонент деятельности воспитателя по изучению ребенка определяет, во-первых, методологические основы и принципы изучения ребенка и, во-вторых, соответствующие им диагностические подходы и этапы исследования. Содержание этого компонента начало складываться еще в XIX в., с момента зарождения в отече-

ственном образовании антропологического подхода и сформировавшихся внутри него гуманистических идей.

Несмотря на то, что развитие данного подхода шло по различным направлениям (образовательно-гуманистическое, свободно-гуманистическое, духовно-гуманистическое, развитие идей гуманизма в психологической науке и т. д.), его формирование М. В. Богуславский связывает с педагогическими взглядами К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого, с общим для всех его представителей приоритетом учета особенностей личности воспитанников в образовательной деятельности [1, с. 63–70]. Аналогичный вывод делает и А. С. Запесоцкий, указывая, что в данном подходе ставилась проблема необходимости опираться в педагогическом процессе на способности, потенциально заложенные в личности ученика, на его возможности и влечения, на важность отношения педагога к ученику как активному субъекту познания [7].

Несмотря на сложности истории развития отечественного дошкольного образования, сохранилась идея построения педагогической деятельности с опорой на представления, заложенные в антропологическом подходе. Их актуальность вновь обсуждается в связи с введением Федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Изучение ребенка требует знания как своеобразия психического развития в дошкольном возрасте, так и своеобразия образования в этом возрасте, которое заключается в том, что оно направлено, подчеркнем, *на весь спектр психических качеств ребенка*, но в первую очередь поддерживает и развивает специфические для возраста качества, поскольку возникающие в определенном возрасте уникальные условия не повторяются и то, что будет «недобрано» в настоящем, наверстать в дальнейшем окажется трудно или вовсе невозможно, т. е. целостность психического развития приводит к целостности образования, а значит, и к целостности изучения ребенка.

Проблема целостного подхода к анализу психического развития и поиска его существенных показателей встала в детской психологии уже на начальном этапе ее становления как науки. Решая эту проблему, Л. С. Выготский предложил рассматривать в качестве единицы детского развития не отдельные психические процессы и функции, традиционно изучаемые психологией (восприятие, внимание, мышление и др.), а целостные возрастные периоды развития. Каждый возраст, по мнению ученого, характеризуется прежде всего социальной ситуацией развития, т. е. теми связями и взаимоотношениями ребенка со взрослыми, социальной средой в целом, которые складываются на конкретном возрастном этапе. Вторую его важнейшую характеристику составляют типичные для конкретного возраста виды деятельности ребенка, неразрывно связанные с жизнью малыша в определенной социальной ситуации. Также Л. С. Выготский указывал, что диагностике психического развития ребенка необходимо отойти от симптоматического описания, которое «ограничивается констатированием определенных особенностей или симптомов и на основании этого непосредственно строить практические выводы» к типологическому, имеющему целью «вскрыть пути, по которым развитие пойдет в дальнейшем, мы должны стремиться к определению того или иного типа развития» [4, с. 435–437].

А. Н. Леонтьев дополнил характеристику возраста, предложенную Л. С. Выготским, еще одной единицей – характеристикой ведущего типа деятельности, в форме и внутри которой формируются основные личностные новообразования, развиваются и перестраиваются психические процессы, возникают новые виды деятельности.

Таким образом, в предложенном Л. С. Выготским определении психологического возраста заключена основная методологическая схема возрастного подхода к анализу различных явлений психического развития ребенка. Согласно этой схеме, указывает Г. В. Бурменская, содержанием диагностики выступает возрастно-психологическая характеристика ребенка или «психологический портрет». Она предполагает анализ трех составляющих: 1) социальной ситуации развития или круга общения со взрослыми и сверстниками в семье, ДОО и т. д.; 2) уровня развития ведущей и типичных для конкретного возраста видов деятельности, их характера, структуры, иерархии; 3) характерных для возрастного этапа преобразований в эмоционально-личностной и познавательной сферах психического развития. Также характеристика опирается на анализ предшествующих этапов и общей динамики развития ребенка [2, с. 33].

Развивая идеи Л. С. Выготского о психодиагностике, Д. Б. Эльконин сформулировал одну из ее задач в период детства. Это контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в детских учреждениях, и коррекция развития с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания слабых и средних учащихся до уровня сильных, а также установление оптимального направления развития детей, обнаруживающих особые способности [16, с. 299].

Реализация целостного подхода в изучении ребенка опирается на систему методологических принципов психологического исследования (единства сознания и деятельности, генетический, личностный, детерминизм, объективность, индивидуализация, педагогизация), разработанную С. Л. Рубинштейном, которые сохраняют в целом свою актуальность и высокое методологическое значение для современной психологической науки.

В последнее время особую актуальность приобрел принцип индивидуализации, ставший не только принципом изучения ребенка, но и одним из основных методологических принципов дошкольного образования в целом. В определении индивидуализации исследователей объединяет важный момент: первым этапом этого процесса, его основой выступает знание индивидуальных особенностей ребенка. Не на «учете» как принятии во внимание индивидуальных особенностей ребенка, установлении их наличия, а именно на фундаменте знаний о ребенке, в соответствии с ними должна строиться индивидуализация его образования. Подчеркнем, что ФГОС ДО определяет индивидуализацию как «построение образовательной деятельности на основе (выделено нами) индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования» [14, с. 6].

В диагностике принцип индивидуализации указывает на необходимость изучения конкретного ребенка в конкретных обстоятельствах его жизни, анализа конкретных индивидуальных случаев, поскольку лишь он позволяет понять реальную действительность, чего не может дать оперирование только статистическими данными. Онтогенез психики ребенка – это жизненный путь личности, процесс индивидуального развития, формирования индивидуальности человека. Речь идет о рассмотрении возрастных и индивидуальных особенностей не в отрыве друг от друга, а в единстве. Главное в возрастных характеристиках – это не статистические данные, а стержневые, узловые изменения, характерные для того или иного периода.

Проблема возможностей *количественного (номометрического) и качественного (идеографического) подходов к изучению ребенка* остается актуальной (М. К. Аки-

мова, К. М. Гуревич, Ян тер Лаак, Е. В. Субботский и др.). Н. П. Бусыгина считает, что основу разделения этих подходов составляют: тип используемых методов (методологическая установка); допущения о природе объекта исследования (онтологическая установка); допущения о специфике отношений между исследователем и исследуемым (эпистемологическая установка) [3, с. 15–16]. В количественном подходе утверждается возможность объективного познания объекта при сохранении исследователем позиции беспристрастного его изучения с помощью эксперимента и методов математической обработки его результатов. Целью изучения становится получение обобщенного знания об объекте, выявление универсальных закономерностей его развития на основе анализа причинно-следственных связей при рассмотрении отдельных его сторон. В качественных исследованиях, по мнению Н. П. Бусыгиной, ставится под сомнение ценностная нейтральность исследования и, наоборот, указывается значимость учета того, как влияет рефлексия ученого на результаты изучения объекта, для которого важно «понять переживания и опыт людей, реконструировать их смыслы» [3, с. 19]. В качественных исследованиях необходим диалог с испытуемым, изучение психических явлений во всей их «жизненной полноте» [3, с. 19]. М. К. Акимова, К. М. Гуревич указывают, что успешное применение номотетических знаний к предсказанию конкретных случаев возможно, если их дополнить «информацией о важнейших чертах личности и специфике ее средовых условий», имеющейся в идеографическом подходе, «который ориентирован на описание и объяснение сложного целого, каковым является личность, с учетом индивидуального своеобразия» [11, с. 309].

Назовем еще два принципа организации изучения, сложившиеся в последнее время в диагностических исследованиях: комплексность и следование этическим принципам. Комплексное изучение ребенка должно опираться на тесное взаимодействие всех специалистов (воспитатель, психолог, логопед, социальный педагог и др.), использующих разные методы, для того, чтобы составить целостное представление о психическом состоянии малыша, а не только об отдельных разрозненных фактах. Поскольку вопрос о сущности взаимодействия специалистов и его организации пока не решен, оно обычно сводится к тестированию ребенка каждым из них, а затем к последовательному описанию результатов, но не к совместному их анализу. При выборе методов диагностики и построении тактики обследования важно учитывать требования к его организации и проведению (объективность, комплексность, стереоскопичность и экологичность применяемых методов и др.) [12, с. 66–69, 87–88].

Соблюдение этических норм при проведении обследования и представлении полученных результатов предполагает корректность «языка описания» ребенка, т. е. отсутствие в нем так называемых «оценочных суждений» или «ярлыков». Исследователь еще на этапе сбора информации о дошкольнике должен принять в процессе взаимодействия с ним позицию активного взаимодействия.

Целостный подход к человеку сохраняет свою актуальность и в настоящее время (С. А. Безгодова, Н. И. Непомнящая, В. Н. Панферов, М. Н. Фроловская и др.). В. К. Пичугина и В. В. Сериков, указывая на «дефицит целостного знания о человеке» в современной педагогике, пишут: «Педагогика нуждается в целостном знании о человеке – об антропоформирующих факторах эпохи, о ведущих тенденциях развития человека («куда он идет?»), о том, каковы его новые потребности и формы бытия. Каковы новообразования в «мире человека»? Словом, педагогика все время переживает дефицит целостного знания о человеке, концептуальных представлений

о том, что происходит с человеком вообще и с конкретным человеком в частности» [10, с. 22].

Технологический компонент изучения воспитанника. В отношении технологической обеспеченности деятельности воспитателя по изучению ребенка, т. е. используемых стратегий и методов, отметим, что результатом решения гностической задачи или задачи на понимание выступает суждение о психологических особенностях ребенка, а диагностики – формулировка диагноза. Протекание социально-перцептивной интерпретации зачастую носит неосознаваемый характер, когда процессы мышления свернуты и проявляются в виде интуиции субъекта. Причем главным методом познания ребенка выступает регулярное, целенаправленное наблюдение за детьми в повседневной жизни и в процессе образовательной работы. Диагностическое обследование осуществляется всегда целенаправленно и осознанно на всех его этапах, соответствующих логике мыслительного процесса или научного исследования. Трудности в гностической интерпретации приводят к осознанию всех звеньев мыслительного процесса и постановке диагностического обследования в совокупности всех его этапов.

Технологическую специфику познания воспитателем ребенка определяют следующие особенности:

- подчиненность его задач целям образования, т. е. практический характер задач изучения, в отличие от научного;

- оперативное использование получаемой информации в педагогической деятельности;

- направленность на оценку достижений детьми планируемых результатов освоения ими образовательной программы при проведении обследования.

Следующие две особенности касаются только организации диагностики:

- построение в соответствии со всеми этапами диагностического процесса;

- осуществление с помощью малоформализованных методов, органически вписывающихся в логику педагогической деятельности (А. Ф. Ануфриев, Б. П. Битинас, Е. Д. Божович, Н. К. Голубев, Р. А. Исламова, С. А. Козлова, Л. В. Колушова, А. И. Кочетов, Т. А. Куликова, Е. В. Лейкина, В. И. Логинова, А. Н. Морозова, О. Н. Недосека, П. Е. Решетников, И. В. Тараскина и др.).

Особая пространственно-временная организация работы ДОО, когда дети находятся в группе в течение всего дня, а воспитатель более тесно, чем учитель, контактирует с каждым ребенком, создает благоприятные условия для проведения диагностики ребенка с опорой на диагностические компетенции.

ФГОС ДО рекомендует при реализации образовательной программы проводить воспитателю оценку индивидуального развития детей с помощью педагогической диагностики [14]. Другими словами, ФГОС ДО, опираясь на принцип единства изучения и воспитания ребенка, указывает на необходимость и задачи изучения педагогом дошкольника в отличие от задач углубленного обследования проблем ребенка психологом, а также на неправомерность проведения мониторинга педагогического процесса только психологом с помощью методов психодиагностики.

Большинство исследователей определяют компетенции как нормативные требования к содержанию образования, представляющие собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности с ними; а компетентность –

как качество личности, определяющее успешность выполнения того или иного вида деятельности (освоенная компетенция) [6, с. 8–15].

Диагностические компетенции следует соотносить, с одной стороны, со структурой диагностического процесса, а с другой стороны, со структурой педагогической деятельности и функциями, реализуемыми в ходе ее выполнения. При рассмотрении этих компетенций важно понять их структурную организацию – совокупность компонентов и функциональное назначение каждого, а также логику взаимодействия компонентов – этапы их развития.

Ориентируясь на подходы к педагогической деятельности (структурно-функциональный и компетентностный) (Л. Атмахова, Г. И. Захарова, Н. В. Кузьмина, В. И. Логинова, А. А. Майер, Е. А. Панько, Л. Г. Семушина, О. Г. Чугайнова, А. И. Щербаков и др.), педагогическим способностям (Л. С. Базилевская, А. А. Бодалев, К. В. Вербова, Ф. Н. Гоноволин, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левитов, Л. А. Редуш, И. В. Страхов и др.), педагогической социальной перцепции (Н. Н. Ершова, Я. Л. Коломинский, Л. А. Корнилова, О. В. Клыпа, А. А. Реан, Р. Д. Самофал и др.), выделим основные компоненты познания ребенка – аффективный, понятийный, прогностический, рефлексивный, технологический.

Во-первых, познание отличает гуманистическая направленность, позитивное отношение к этому процессу, основывающиеся на механизмах эмпатии и принятия личности ребенка как ценности.

Во-вторых, познание ребенка базируется на применении теоретических знаний в области детской, педагогической, социальной психологии, в том числе специфики труда воспитателя, закономерностей психического развития ребенка и механизмов социальной перцепции, знаний точных, объективных, определенным образом структурированных, осознанных и эмоционально воспринятых. Опираясь на подобную систему знаний, педагог должен не только уметь наблюдать и подмечать черты личности и поведения детей, проявляющиеся в различных жизненных и педагогических ситуациях, но и понимать, какие из наблюдаемых фактов основные, второстепенные или незначимые для профессиональной деятельности, а также отличать эти факты от мнений и гипотез, правильно их объяснять.

В-третьих, познание ребенка необходимо для построения дальнейшего взаимодействия с ним и программ помощи в психическом развитии, осуществления индивидуализации образования.

В-четвертых, познание ребенка требует от педагога определенного уровня рефлексии в целях анализа своего профессионального сознания и деятельности.

В-пятых, в технологии познания ребенка педагогом, наиболее тесно связанной с характером задач, решаемых в профессиональной деятельности, выделяются две стороны – содержательная направленность (какие стороны психологии ребенка изучать) и технологическая обеспеченность (с помощью каких методов его проводить).

Итак, выделенные компоненты познания ребенка позволяют определить *содержательно-структурную организацию диагностических компетенций воспитателя* как состоящую из четырех компонентов, каждый из которых имеет определенное функциональное назначение и содержит ряд взаимосвязанных частных компетенций и умений. Опишем эту организацию.

1. Мотивационно-ценностный и эмоционально-оценочный компонент, основанные на любви к детям, эмпатии, интересе к духовному миру ребенка, к его познанию и изучению, выполняет функцию психологической готовности к этому процессу в совокупности всех его составляющих на основе имеющегося опыта.

2. Теоретический компонент содержит систему научных знаний по общей, детской, педагогической, социальной психологии, психодиагностике, их методов и методик, а также представление о своеобразии диагностики детей дошкольного возраста, которые лежат в основе практической работы. Этот компонент предполагает возможность применения указанной системы знаний к практике познания и изучения конкретного ребенка.

3. Технологический компонент включает совокупность способов адекватного восприятия и изучения ребенка, выполняет функцию планирования, проведения практических действий по осуществлению этих процессов, контроля за ними, а также прогнозирования условий для дальнейшего развития ребенка и педагогической деятельности.

4. Рефлексивный компонент предполагает умение анализировать собственные профессиональное сознание и деятельность, уровень сформированности знаний в сфере психологии, уровень и динамику развития диагностических компетенций, определять свою позицию по отношению к необходимости использовать диагностику и варианты ее реализации в педагогической деятельности, определять направления саморазвития и самообразования. Функция этого компонента: познание и анализ собственного сознания и деятельности по изучению ребенка.

Мотивационно-ценностный и эмоционально-оценочный, теоретический и рефлексивный компоненты являются сквозными, объединяющими и стимулирующими развитие всех остальных компонентов.

В определении *состава технологического компонента диагностических компетенций* обратимся к анализу диагностической деятельности (А. С. Белкин, Л. М. Волобуева и В. И. Ядэшко, Л. С. Выготский, Ю. З. Гильбух, Л. Н. Давыдова, И. В. Еськова, В. И. Логинова, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, И. В. Тараскина, В. В. Швагер, Й. Шванцара, Н. И. Шевандрин и др.). Ученые ориентируются на традиционную структуру научного исследования, соответствующую этапам мыслительного процесса, следуя которой диагностическое обследование протекает в четыре обязательных этапа. Они строятся в соответствии с целями и содержанием изучения и протекают в форме взаимодействия изучающего и изучаемого. Назовем эти этапы:

- 1) проектировочный направлен на планирование, построение исследования;
- 2) содержательно-организационный состоит в реализации обследования;
- 3) аналитико-результативный включает анализ и обобщение полученной информации;
- 4) прогностический предполагает определение прогноза дальнейшего развития обследуемого ребенка и планирование образовательной деятельности с ним на основе этого прогноза.

Итак, поскольку диагностические компетенции можно рассматривать как совокупность мыслительных и практических действий и операций, соответствующих логике педагогической деятельности в целом и логике диагностического процесса в частности, то обеспечивающие этот процесс этапы выступают составляющими технологического компонента описываемых компетенций. Поэтому его структуру представим в совокупности четырех составляющих, каждая из которых имеет определенное функциональное назначение и содержит ряд взаимосвязанных частных компетенций и умений.

1. Проектировочная составляющая включает умения строить исследование: выявлять проблему, формулировать предмет и цель, ставить задачи, выдвигать гипотезы, подбирать методы и методики, строить сценарий диагностики. Функция этой

составляющей: ориентирование и планирование практических действий по осуществлению диагностики.

2. Содержательно-организационная составляющая предполагает умения устанавливать контакт с испытуемым-ребенком, использовать методы диагностического исследования, а также изучать отдельные стороны психического развития дошкольника. Функция этой составляющей: организация и регулирование эффективного взаимодействия участников обследования.

3. Аналитико-результативная составляющая опирается на умение проводить анализ и обобщение результатов диагностики: выполнять количественную обработку и качественный анализ, интерпретировать результаты, формулировать заключение о возможностях освоения образовательной программы, составлять характеристики детей, определять формы представления результатов. Функция этой составляющей: контроль за диагностической деятельностью, анализ и обобщение полученной информации о ребенке.

4. Прогностическая составляющая содержит умения определять пути дальнейшего развития ребенка: формулировать прогноз и разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут, составлять рекомендации родителям и специалистам. Функция этой составляющей: прогнозирование развития ребенка и педагогической деятельности.

Рефлексия воспитателем процесса изучения ребенка. Контроль за процессом изучения ребенка и оценка достигнутого результата воспитатель реализует за счет *рефлексивного компонента профессиональных компетенций* в аналитической деятельности. В последнее время исследователи все чаще выделяют этот компонент (А. А. Бизяева, Г. Г. Ермакова, О. В. Калашникова, А. В. Карпов, А. А. Майер, И. В. Орлова, В. Ю. Хотинец, А. И. Троянская, Е. Д. Файзуллаева и др.), который ранее определялся как составляющая гностических (на умение оценивать уровень собственной педагогической деятельности указывала Н. В. Кузьмина) и диагностических умений (на необходимости вести анализ, контроль за своей работой настаивала В. И. Логинова и др.). Ученые связывают рефлекссию педагога с его самооценочной деятельностью (А. А. Орлов, С. В. Пазухина и др.); рассматривают ее как один из метакогнитивных процессов (М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова, В. Д. Шадриков и др.); подчеркивают ее значение для понимания педагогом целей, задач, способов и форм своей профессиональной деятельности (А. В. Коржуев, А. С. Соколова и др.); определяют в качестве ее цели «обнаружение и обретение целостности собственных знаний, переживаний» [15, с. 33]. Разрабатывая целостный подход к анализу педагогического процесса и образования, исследователи указывают, что целостность должна быть присуща не только целям деятельности, но и личности педагога, его субъект-субъектной позиции [10]. Значит, только педагог как целостный субъект профессиональной деятельности способен понять целостность ребенка.

При разработке *структурно-функциональной критериальной модели аналитической деятельности воспитателя* мы опирались на целостный подход в изучении психического развития ребенка. Он задает в модели ключевую цель изучения – целостный возрастно-психологический портрет, предмет анализа – информация, собранная в соответствии со структурой портрета, и его критерии. В соответствии с ориентацией модели на представление о процессах контроля и оценки за ходом изучения ребенка она содержит два взаимосвязанных блока: содержательно-процессуальный и операционально-технологический (табл. 1).

Модель аналитической деятельности воспитателя

Этапы	Содержательно-процессуальный блок деятельности	Операционально-технологический блок деятельности
I-й этап – оценка позиции воспитателя во взаимодействии с ребенком	<i>Критерий 1.</i> Позиция воспитателя	<i>Показатели критерия 1:</i> 1.1. Активность педагога в отличие от пассивности. 1.2. Гибкость педагога в отличие от ригидности. 1.3. Дружелюбие педагога в отличие от враждебности. 1.4. Соблюдение педагогом этических принципов диагностики по отношению к ребенку и его родителям
II-й этап – оценка содержания полученной о ребенке информации	<i>Критерий 2.</i> «Целостность» возрастно-психологического портрета ребенка	<i>Показатели критерия 2:</i> 2.1. Глубина проникновения во внутренний мир ребенка. 2.2. Логичность и непротиворечивость в построении портрета ребенка. 2.3. Наличие примеров в описании
III-й этап – оценка интерпретаций, объяснение значения данных о ребенке	<i>Критерий 3.</i> Качество выводов и наличие прогноза о дальнейшем развитии ребенка	<i>Показатели критерия 3:</i> 3.1. Адекватность. 3.2. Аргументированность. 3.3. Отсутствие категоричности и безапелляционности. 3.4. Своеобразие формулировки выводов. 3.5. Наличие разъяснений родителям
	<i>Критерий 4.</i> Качество педагогических рекомендаций	<i>Показатели критерия 4:</i> 4.1. Соблюдение структуры рекомендаций. 4.2. Обоснованность, аргументированность. 4.3. Конкретность. 4.4. Вариативность. 4.5. Стилистическое оформление
IV-й этап – оценка способа описания полученных о ребенке данных	<i>Критерий 5.</i> «Язык описания» портрета ребенка	<i>Показатели критерия 5:</i> 5.1. Адекватность и дифференцированность терминологии. 5.2. Корректность описания. 5.3. Доступность и понятность текста для адресатов

Содержательно-процессуальный блок включает описание критериев для оценки полученных о ребенке данных и показателей для каждого критерия, выстроенных в последовательности четырех этапов изучения малыша. Критерии охватывают большинство теоретически допустимых проявлений, заложенных в их содержании требований к составлению текста результатов, в том числе о трудностях и ошибках в его написании, тем самым помогают оценить адекватность анализа полученной о дошкольнике информации, проверить ее истинность. Так, модель, выполняя критериальную функцию, помогает педагогу понять: составлен ли целостный портрет,

показана ли специфика развития ребенка, намечены ли пути помощи ему, т. е. решены ли задачи изучения или нужно его продолжить. С помощью критериев воспитатель оценивает формы представления данных о малыше, специфику обобщения и интерпретации содержащихся в них фактов. Эти формы отличаются целями изучения, степенью обобщенности и обработки описываемых данных, но всегда опираются на определенную научную концепцию.

Способом анализа данных о ребенке в любой форме их описания является используемый в качественных психологических исследованиях алгоритм анализа текстов с его универсальной логикой: от целостного восприятия текста к анализу его частей и их повторное объединение [3; 9].

Операционально-технологический блок на каждом этапе изучения описывает способы оценки получаемой или полученной информации о дошкольнике в соответствии с предложенными в содержательно-процессуальном блоке критериями: 1) сравнение данных о ребенке / текста с критерием; 2) уточнение соответствия данных / текста критерию по специальным вопросам; 3) отнесение данных / текста к одному из трех уровней соответствия критерию. Анализ информации о ребенке по выделенным в модели критериям проводится как на всех этапах ее получения, т. е. в ходе изучения малыша с целью его познания, так и после его завершения, т. е. на этапе интерпретации готового текста в целях понимания дошкольника.

Представление о структуре диагностических компетенций является своеобразным алгоритмом формирования у студентов умения проводить диагностическое исследование, задавая цели обучения, его содержание, последовательность этапов, методы, формы контроля и оценки уровня усвоения отдельных компетенций. Процесс формирования мотивационно-ценностного, эмоционально-оценочного и отчасти рефлексивного компонентов является одним из наиболее сложных и длительных по сравнению с овладением теоретическим и технологическим компонентами, так как требует глубокой и заинтересованной внутренней работы студентов над собой, часто требующей изменения сложившихся установок и отношения к педагогической деятельности и детям. Обычно для достижения таких личностных изменений у студентов используются активные и интерактивные методы обучения (социально-психологические тренинги, группы личностного роста, балинтовские и супервизорские группы, педагогические студии и пр.). К числу этих методов, направленных на формирование внутренней готовности к познанию ребенка, относится и импровизационный интерактивный театр. С занятий в интерактивном импровизационном театре может начинаться и продолжаться на всех последующих этапах практической подготовки работа по овладению студентами или уже работающими педагогами деятельностью по изучению ребенка.

Параллельно с работой по формированию готовности к познанию детей студенты включаются в обучение в форме практикума как системы практических занятий, моделирующей процесс диагностики. Главный принцип построения такого практикума состоит в соответствии его структуры в целом, структуры его заданий структуре диагностических компетенций, а значит, логике проведения обследования дошкольника. Тогда главная дидактическая цель практикума заключается в формировании структуры диагностической компетентности у будущих воспитателей, а не сводится к освоению отдельных знаний, умений, навыков, компетенций. Цель окончательного их освоения студентами преследует психолого-диагностическая практика, которую важно выделить в системе педагогических практик. Она выстраивается, как алгоритм развития диагностических компетенций, в последовательности четырех этапов диагностического обследования конкретного ребенка. Эффективность

разработанной стратегии развития диагностических компетенций у студентов – будущих воспитателей в форме педагогической психолого-диагностической практики получила экспериментальное подтверждение [5; 13].

Выводы. Таким образом, деятельность воспитателя по изучению дошкольника можно представить в виде структурно-функциональной модели, содержащей ценностно-смысловой и технологической компоненты, объединяющие методологические подходы, принципы и требования к данной деятельности, а также диагностические компетенции, обеспечивающие ее успешную реализацию. Опора на предложенную модель помогает студентам в ходе вузовской подготовки овладеть процессом изучения ребенка и освоить диагностические компетенции, а воспитателям – повысить эффективность этого процесса и включить его результаты в образовательную деятельность.

Список литературы

1. *Богуславский М. В.* Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. // Педагогика. 2000. № 4. С. 63–70.
2. *Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Карabanова О. А., Лидерс А. Г.* Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 480 с.
3. *Бусыгина Н. П.* Методология качественных исследований в психологии: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2013. 304 с.
4. *Выготский Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. С. 355–441.
5. *Гошева Е. Н.* Развитие диагностических умений студентов факультета дошкольного воспитания средствами педагогической практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Мурманск: МГПУ, 2004. 26 с.
6. *Ермаков Д. С.* Компетентностный подход в образовании // Педагогика. 2011. № 4. С. 8–15.
7. *Запесоцкий А. С.* Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 456 с.
8. *Знаков В. В.* Мышление, самосознание и самопонимание // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 2. С. 74–86.
9. *Квале С.* Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.
10. *Пичугина В. К., Сериков В. В.* Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. 2016. № 1. С. 19–29.
11. *Психологическая диагностика: учебник для вузов / под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича.* СПб.: Питер, 2007. 652 с.
12. *Семаго Н. Я., Семаго Н. Н.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
13. *Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н.* Стратегия развития диагностических компетенций у студентов – будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений // Мир образования – Образование в мире. 2013. № 3(51). С. 117–127.
14. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.* М.: Центр педагогического образования, 2014. 32 с.
15. *Фроловская М. Н.* Педагогическое образование в герменевтическом круге // Педагогика. 2016. № 6. С. 26–34.
16. *Эльконин Д. Б.* Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 294–301.



Балева Милена Валерьевна

Степанова Юлия Евгеньевна

АНАЛИЗ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ, СМЫСЛООБРАЗУЮЩИХ И ПОБУДИТЕЛЬНЫХ АСПЕКТОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В работе представлены результаты исследования содержательной и мотивационной составляющих профессионального выбора старшеклассников. В исследовании приняли участие 122 учащихся 10–11 классов средних общеобразовательных школ г. Перми (89 девушек и 33 юноши). В возрасте от 16 до 18 лет ($M=16,79\pm 0,73$). Показано, что традиционно популярными для выпускников школ остаются профессии экономиста и управленца; в то же время профессии педагога и врача обнаруживают возврат утраченных некоторое время назад высоких рейтинговых позиций. Выявлено, что финансовые ожидания старшеклассников отличаются тенденцией к нереалистичному завышению. Получены эмпирические свидетельства в пользу преобладания смыслообразующих мотивов выбора профессии над побудительными с точки зрения их субъективной значимости для субъекта. Выявлено, что смыслообразующие и побудительные мотивы профессионального выбора обнаруживают взаимосвязи, подчиняющиеся принципу когнитивного соответствия (смысловой непротиворечивости). В целом иерархия смыслообразующих и побудительных мотивов направлена «вниз» от прагматических (рационально обоснованных и материально-статусных) характеристик профессии к ее социальной значимости для субъекта.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, профессиональные предпочтения, старший школьный возраст, смыслообразующие мотивы, побудительные мотивы, профориентация.

Baleva Milena Valeryevna

Stepanova Yuliya Evgenyevna

ANALYSIS OF THE ESSENTIAL, SENSE-FORMING AND URGING ASPECTS OF PROFESSIONAL CHOICE IN THE SENIOR SCHOOL AGE

Abstract. The paper presents the research of the content and motivational components of the professional choice of the youth. 122 students of 10-11 grades of secondary Perm city schools, 89 females and 33 males from 16 to 18 years old ($M = 16.79 \pm 0.73$) were

Балева Милена Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», milenabaleva@yandex.ru, Пермь, Россия

Степанова Юлия Евгеньевна – магистрант кафедры психологии развития, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», u.stepanova84@mail.ru, Пермь, Россия

Baleva Milena Valeryevna – Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Perm State University, milenabaleva@yandex.ru, Perm, Russia

Stepanova Yuliya Evgenyevna – Master Student, Department of Developmental Psychology, Perm State University, u.stepanova84@mail.ru, Perm, Russia

involved in survey. It has been shown that the professions of economist and manager remain traditionally popular for school graduates. At the same time, the professions of a teacher and a doctor discover the return to high rank positions lost some time ago. It was revealed that the financial expectations of school graduates were characterized by a tendency towards unrealistic overstatement. The results suggest that the sense-forming motives for choosing a profession prevail over stimuli motives in terms of their subjective significance for the subject. The sense-forming and stimuli motives of professional choice revealed correlations that obey the principle of cognitive consistency (semantic coherence). In general, the hierarchy of sense-forming and stimuli motives is directed “down” from the pragmatic (rationally justified and status) characteristics of the profession to its social significance for the subject.

Keywords: professional self-determination, professional choice, professional preferences, senior school age, sense-forming motives, stimuli motives, career guidance.

Старший школьный возраст является переходной ступенью от детства к взрослости. Осознанный выбор будущей профессии – ответственный шаг, который предстоит совершить вчерашнему подростку. Сложность задачи профессионального выбора подтверждается достаточно высоким процентом выпускников, не сумевших трудоустроиться по наиболее востребованным на этапе поступления в вуз направлениям подготовки. По данным портала трудоустройства выпускников, в 2014–2016 гг. (более свежие данные не приводятся) не смогли найти работу от 46 % до 53 % выпускников, обучавшихся по направлению «Социология и социальная работа»; от 33 % до 47 % выпускников, обучавшихся по направлению «Политические науки и регионоведение»; от 28 % до 32 % – по направлению «Психология»; 27 % – по направлению «Экономика и управление»; от 26 % до 22 % – по направлению «Юриспруденция» [16]. Одной из причин этого явления может быть неверная профориентация, основанная, прежде всего, на случайных (внешних) атрибутах будущей профессии и общественных стереотипах при игнорировании индивидуального соответствия учащегося выбранной специальности и складывающейся ситуации на рынке труда. В этой связи не утрачивает актуальности вопрос разработки эффективных профориентационных программ, учитывающих, прежде всего, общие закономерности формирования мотивационной структуры учащихся и соотносящих эту структуру с индивидуальными особенностями и ситуацией развития конкретного ученика.

Школьное обучение во многом способствует профессиональному самоопределению, прежде всего, за счет создания содержательного фона интересов и знаний учащихся, а также оценки их предрасположенности к той или иной отрасли знания. Вместе с тем, роль школы не может ограничиваться фоновыми функциями. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, среди которых осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем [18]. Другими словами, образовательный стандарт старшей школы не просто выделяет профессионализацию как одну из важных задач обучения, но включает ее реализацию в контекст индивидуальной, общественной, государственной и национальной траекторий развития. Важно, чтобы, выбирая будущую профессию, учащийся осознавал и оценивал, с одной стороны, ее личностную релевантность, а с другой стороны – социальную значимость и востребованность.

В основе обозначенной выше дихотомии можно обнаружить одну из ключевых идей деятельностного подхода А. Н. Леонтьева [11]. Определяя мотив как предме-

ченную потребность, А. Н. Леонтьев описывал две его основные функции: *смыслообразующую*, которая выражает личностный смысл мотива для самого субъекта, и *побудительную*, обеспечивающую готовность субъекта действовать ради достижения цели. Следуя этой логике, можно соотнести социально-личностную значимость профессии с процессом смыслообразования, а осознание реалистичных условий ее выбора – с побудительными интенциями личности.

Содержательно близкие компоненты обнаруживаются в модели профессиональной готовности Н. С. Пряжникова, который определяет готовность к выбору профессии как интегральное свойство личности, способствующее осуществлению стратегии профессионального выбора и проявляющееся через нравственную, практическую и психофизиологическую готовность к реализации профессионального намерения [17].

Е. М. Павлютенков выделяет 9 смыслообразующих направлений профессиональной мотивации: желание способствовать общественному прогрессу; стремление к развитию собственных нравственных качеств; стремление к эстетике, гармонии труда; стремление к овладению специальными знаниями; получение возможностей для творчества; стремление к определенности, четким знаниям о процессе труда; стремление получать материальные блага; стремление достичь высокого положения в обществе; стремление к комфорту и устроенности [13].

Акцентируя внимание на побудительных факторах выбора профессии, Е. А. Климов называет мнение других людей (членов семьи, сверстников, учителей), индивидуальную осведомленность, личные профессиональные планы, способности учащегося, а также его уровень притязаний на общественное признание [9].

Проблема профессионального самоопределения широко исследуется сегодня в психологической науке. При этом наряду с устоявшимися тематическими направлениями, такими как разработка профориентационных программ [8; 15], социальные факторы профессионального самоопределения [1; 7], личностные факторы выбора профессии [10; 12], карьерные представления [6; 14], в последнее время наметилось направление, посвященное соотношению интринсивных (ценностно-мотивационных) и экстринсивных (определяемых объективной ситуацией) факторов профессионального выбора [2; 4; 5]. Наше исследование продолжает эту традицию, рассматривая ценностно-мотивационные и ситуационные факторы мотивации в их связи друг с другом.

Целью нашей работы является качественный анализ содержательной стороны профессиональных предпочтений, а также сравнительное исследование смыслообразующих и побудительных аспектов мотивации профессионального выбора. Ставятся **задачи** исследования иерархии профессиональных предпочтений и финансовых ожиданий старшекласников; выявления факторной структуры смыслообразующей и побудительной мотивации учащихся; а также обнаружения взаимосвязей и различий в уровне субъективной значимости между смыслообразующими и побудительными мотивами.

На основе описанных выше положений теории деятельности А. Н. Леонтьева о связности смыслообразующей и побудительной функций мотивов, а также о преобладающей роли смыслообразующих и вторичной роли побудительных аспектов мотивации были выдвинуты *основные гипотезы исследования*:

1) смыслообразующие и побудительные мотивы профессионального выбора обнаруживают взаимосвязи, подчиняющиеся принципу когнитивного соответствия (смысловой непротиворечивости);

2) субъективная значимость смыслообразующих мотивов профессионального выбора преобладает над субъективной значимостью его побудительных мотивов.

На основе эмпирических данных о мотивационной иерархии профессиональных предпочтений современных старшеклассников [3; 14], обнаруживших в целом более высокую выраженность материальных мотивов по сравнению с мотивами других групп, была сформулирована *дополнительная гипотеза исследования*:

3) материально-прагматические мотивы выбора профессии обнаруживают более высокую выраженность по сравнению с социально-альтруистическими и познавательными мотивами; эта закономерность воспроизводится как в составе смыслообразующей, так и в составе побудительной структуры мотивации.

Организация и методы исследования. В исследовании приняли участие 122 учащихся 10–11 классов средних общеобразовательных школ г. Перми, не имеющих специальной дисциплинарной направленности (89 девушек и 33 юноши). Возраст участников находился в диапазоне от 16 до 18 лет ($M = 16,79 \pm 0,73$).

Участие в исследовании было добровольным. Сбор данных проводился в групповой форме во внеурочное время. Общее время тестирования индивидуально варьировалось и составило от 15 до 25 минут. Каждый участник получал индивидуальную распечатку с текстом методик и инструкциями по их заполнению.

В исследовании было использовано 3 методики. Для определения *смыслообразующих* аспектов мотивации профессионального выбора применялся вопросник Е. М. Павлютенкова «Методика определения основных мотивов выбора профессии» [13]. Испытуемому предлагалось оценить, в какой мере каждое из предложенных 18 утверждений (например, «Позволяет приносить пользу нашему обществу», «Позволяет постоянно самосовершенствоваться», «Хорошо оплачивается» и др.) является важным лично для него при выборе будущей профессии. Варианты ответов находились в диапазоне от 1 (низкая важность) до 5 (высокая важность) баллов. Для измерения *побудительных* аспектов мотивации профессионального выбора была специально разработана анкета, основанная на теоретических представлениях Е. А. Климова о побудительных факторах выбора будущей профессии. Анкета включала 3 вопроса. Первый вопрос был направлен на выявление общей сформированности решения о будущей профессии, второй касался ожидаемой оплаты труда, третий выявлял собственно социальные факторы выбора: зарплата, популярность профессии в обществе, влияние значимого другого, вероятность успешной сдачи ЕГЭ и желание быть похожим на свой «идеал». Значимость каждого фактора испытуемым предлагалось оценить по 5-балльной шкале.

Таким образом, отнесение того или иного мотива к категории смыслообразующего или побудительного задавалось в исследовании процедурно. Смыслообразующие мотивы определялись как общие основания выбора профессии, имеющие большую или меньшую субъективную значимость для испытуемого. Побудительные мотивы определялись как конкретные причины (факторы), реально повлиявшие, по мнению испытуемого, на его профессиональный выбор.

Для выявления индивидуальной предрасположенности участников исследования к профессиям разного типа использовался модернизированный дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова [9]. Вопросник содержит 20 пар утверждений, раскрывающих в краткой форме различные виды деятельности. Испытуемому предлагается сделать выбор одного утверждения из каждой пары. При обработке результатов подсчитывалось число выборов, которое являлось показателем склонности респондента к одному из типов профессий: «человек – природа», «человек – техника», «человек – человек», «человек – знак», «человек – художественный образ».

Полученные в ходе диагностики данные обрабатывались в программе Statistica 8.0 при помощи нескольких видов статистических анализов. Факторный анализ

применялся для исследования структуры смыслообразующих и побудительных мотивов. t-критерий Стьюдента был направлен на обнаружение статистически значимых различий в выраженности смыслообразующих и побудительных аспектов профессионального выбора. Метод ранжирования применялся для выявления иерархической структуры мотивов профессионального выбора. Корреляционный анализ использовался для выявления взаимосвязей между смыслообразующими и побудительными мотивами. Для проверки нормальности распределения показателей использовались методы описательной статистики с дополнительным вычислением асимметрии и эксцесса.

Результаты исследования. Анализ нормальности распределения показателей с помощью вычисления значений асимметрии и эксцесса показал удовлетворительные результаты. Значения асимметрии колебались от -0,63 до +0,61 (при критическом значении |0,65| для N=122); значения эксцесса – от -0,83 до +0,74 (при критическом значении |2,09| для N=122).

В результате качественного (содержательного) анализа профессиональных предпочтений участников исследования было выявлено 18 профессий, в пользу которых старшеклассники сделали свой выбор на момент исследования. Названия данных профессий и частота их выбора представлены в табл. 1.

Таблица 1

Названия и степень предпочтения профессий, выбранных старшеклассниками

Названия профессий	Процент выборов
Экономист	10,66
Врач	9,84
Менеджер	9,84
Педагог	9,84
Инженер	8,20
Работник правоохранительных органов и МЧС	8,20
Биотехнолог, ветеринар	6,56
Художник, дизайнер	5,74
Программист, специалист по информационным технологиям	5,74
Химик-технолог	4,10
Юрист	4,10
Журналист, корреспондент	3,28
Переводчик	3,28
Рабочий (автомеханик, машинист, нефтяник)	3,28
Актер	2,46
Психолог	2,46
Исследователь (регионовед, искусствовед, лингвист)	2,46
Эколог	2,46

Таким образом, анализ ответов показал, что профессиональный выбор старшеклассников отличается разнообразием. При этом половину всей совокупности профессий (9 наиболее часто встречающихся названий) предпочитают более 90 % старшеклассников. Наиболее предпочитаемыми среди указанных оказались профессии экономиста, врача, менеджера и педагога, а наименее предпочитаемыми – профессии актера, психолога, исследователя и эколога.

Перспективы финансового дохода от работы по профессии старшеклассники оценивают в диапазоне от 15 до 80 тыс. рублей и выше. Большинство старшеклассников (32 %) рассчитывают на зарплату 41–50 тыс. руб. Пятая часть (21 %) – на зарплату 31–40 тыс. руб. и примерно столько же (20 %) – на зарплату 21–30 тыс. руб. Почти 12 % старшеклассников оценивают перспективы своего дохода в размере 51–60 тыс. руб. Зарплату до 20 тыс. руб. (наиболее реальную для молодого специалиста на сегодняшний день) прогнозируют менее 6 % старшеклассников. Такой же процент ожидает, наоборот, наиболее высокого уровня зарплаты (более 80 тыс. руб.). Около 4 % опрошенных ориентируются на зарплату 61–80 тыс. руб.

Интересно отметить, что зарплату размером 41–50 тыс. руб. прогнозируют чаще всего представители профессий типа «человек – техника» и «человек – художественный образ» и реже всего – представители остальных профессий. Зарплата в 21–30 тыс. руб. представляется наиболее реалистичной представителям профессий типа «человек – природа» и «человек – человек». Примечательно, что наиболее экстремальные размеры заработной платы прогнозируют представители одного и того же типа профессии – «человек – художественный образ», а представители профессии типа «человек – человек» совершенно исключают для себя зарплату более 80 тыс. руб.

Результаты факторного анализа *смыслообразующих* мотивов профессионального выбора представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты факторного анализа смыслообразующих мотивов выбора профессии

Смыслообразующие мотивы	Факторы				
	1	2	3	4	5
Социальный мотив пользы		0,74			
Социальный мотив причастности		0,43			0,45
Моральный мотив общего блага		0,74			
Моральный мотив духовного роста	0,76				
Эстетический мотив радости от труда	0,67				
Эстетический мотив красоты труда	0,73				
Мотив самореализации (способности)	0,64				
Мотив самореализации (рост)	0,66				
Мотив творчества (возможности)	0,79				
Мотив творчества (оригинальность)	0,74				
Мотив интеллектуального самопреодоления		0,53			
Мотив физического самопреодоления			-0,68		
Материальный мотив (зарплата)				0,81	
Материальный мотив (стабильность)				0,65	0,58
Мотив статусности (престиж)		0,43			0,49
Мотив статусности (карьера)				0,58	
Утилитарный мотив (работа в городе)			0,69		0,40
Утилитарный мотив (учеба в вузе)					0,76
% дисперсии (60,92)	21,27	16,34	8,82	7,68	6,79

Примечание. Незначимые факторные нагрузки опущены.

В результате факторного анализа смыслообразующих составляющих мотивационного выбора было выделено 5 факторов, которые охватили 60,92 % дисперсии. В первый фактор (21 %) со значимыми нагрузками вошли показатели мотивов творчества, духовного роста, эстетических мотивов и мотивов самореализации. Этот фактор получил название «Мотив личного удовлетворения и удовольствия от работы». Во второй фактор (16 %) со значимыми нагрузками вошли показатели социальных мотивов, морального мотива общего блага, а также мотива интеллектуального самопреодоления. Этот мотив получил название «Мотив социальной нужности профессии». В третий фактор (9 %) вошли показатели утилитарного мотива (работа в городе) и (с отрицательным знаком) мотива физического самопреодоления. Этот мотив был назван «Мотив минимизации усилий». В четвертый фактор (8 %) вошли показатели материальных мотивов и мотива карьерного роста. Этот фактор получил название «Мотив материальной обеспеченности». В пятый фактор (7 %) вошли показатели утилитарных мотивов, материального мотива, мотива престижности профессии и социального мотива причастности. Этот фактор получил название «Мотив социальной статусности». Таким образом, в качестве смыслообразующих мотивов выбора будущей профессии у старшеклассников выступают: мотив личного удовлетворения и удовольствия от работы, мотив социальной нужности профессии, мотив минимизации усилий, мотив материальной обеспеченности и мотив социальной статусности профессии.

Факторизация *побудительных* мотивов выбора будущей профессии позволила объединить их в два латентных фактора (табл. 3).

Таблица 3

Результаты факторного анализа побудительных мотивов выбора профессии

Побудительные мотивы	Факторы	
	1	2
Зарплата	0,78	
Популярность в обществе	0,84	
Мнение значимого человека		0,84
Вероятность успешной сдачи ЕГЭ	0,41	
Желание быть похожим на «идеал»		0,85
% дисперсии (58,52)	30,92	27,60

Примечание. Незначимые факторные нагрузки опущены.

В первый фактор (31 %) вошли показатели популярности профессии в обществе, зарплаты и вероятности успешной сдачи ЕГЭ. Этот фактор можно назвать «Прагматичные причины». Во второй фактор (28 %) вошли показатели желания быть похожим на «идеал» и мнения значимого другого человека. Этот фактор можно назвать «Влияние других людей».

Для дальнейшего сопоставления между собой смыслообразующих и побудительных аспектов мотивации использовался t-критерий Стьюдента для зависимых групп. В ходе анализа попарно сопоставлялась выраженность (субъективная значимость) смыслообразующих и побудительных мотивов. Результаты t-критериального анализа представлены в табл. 4.

**Различия в выраженности субъективной значимости смыслообразующих
и побудительных мотивов выбора профессии**

Побудительные мотивы	Смыслообразующие мотивы					
	Субъективная значимость мотива (среднее значение по выборке)	Мотив личного удовлетворения и удовольствия от работы	Мотив социальной нужности профессии	Мотив минимизации усилий	Мотив материальной обеспеченности	Мотив социальной статусности
Субъективная значимость мотива (среднее значение по выборке)		3,75	3,82	3,69	3,94	3,90
Зарплата	3,03	-5,66	-6,80	-5,22	-9,21	-7,78
Популярность в обществе	3,04	-5,48	-6,80	-5,08	-7,80	-7,68
Мнение значимого человека	1,70	-15,09	-16,42	-13,38	-17,30	-17,11
Хорошая перспектива сдачи ЕГЭ	3,26	-3,82	-4,91	-3,34	-5,66	-5,53
Влияние «идеала»	1,63	-14,74	-14,28	-11,50	-14,63	-14,48

Примечание. В верхней строке и в первом столбце таблицы жирным шрифтом выделены средние значения субъективной значимости смыслообразующих и побудительных мотивов соответственно. В остальных ячейках, на пересечении значений смыслообразующих и побудительных мотивов, приведены значения *t*-критерия Стьюдента, отражающего статистические различия между каждой парой мотивов. Все различия значимы, $p < 0,001$.

Как видно из таблицы, выраженность всех смыслообразующих мотивов значимо превышает выраженность побудительных мотивов ($p < 0,001$), что свидетельствует об их более высокой субъективной оценке при выборе будущей профессии.

При этом на основании сравнительного анализа средних значений каждого мотива можно увидеть, что среди смыслообразующих наибольшую субъективную значимость имеет мотив материальной обеспеченности, а наименьшую субъективную значимость – мотив минимизации усилий. При этом иерархия смыслообразующих мотивов направлена «вниз» от прагматических (материально-статусных) характеристик профессии к ее социальной и затем к индивидуальной значимости для субъекта.

Среди побудительных наибольшую субъективную значимость имеет мотив успешной сдачи ЕГЭ, а наименьшую субъективную значимость – мотив влияния «идеала». Как и в случае со смыслообразующими, иерархия побудительных мотивов направлена «вниз» от прагматических (рационально обоснованных и материально-статусных) характеристик профессии к ее социальной значимости для субъекта.

В табл. 5 приводятся результаты корреляционного анализа показателей смыслообразующих и побудительных мотивов.

Взаимосвязи показателей смыслообразующих и побудительных мотивов выбора профессии

Побудительные мотивы	Смыслообразующие мотивы			
	Мотив личного удовлетворения и удовольствия от работы	Мотив социальной нужности профессии	Мотив материальной обеспеченности	Мотив социальной статусности
Зарплата			0,36***	
Популярность в обществе		0,23*	0,22*	0,25**
Влияние «идеала»	0,31***			

Примечание. Незначимые коэффициенты корреляций опущены

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Как видно из таблицы, корреляции между смыслообразующими и побудительными мотивами выбора профессии являются достаточно слабыми ($r < 0,36$; $d = 13\%$). При этом в основе данных корреляций лежит содержательная непротиворечивость, или логическое соответствие. Так, побудительный мотив популярности в обществе положительно коррелирует со смыслообразующими мотивами социальной статусности ($p < 0,01$), социальной нужности ($p < 0,05$) и материальной обеспеченности профессии ($p < 0,05$). Побудительный мотив заработной платы обнаруживает положительную корреляцию со смыслообразующим мотивом материальной обеспеченности ($p < 0,001$). Побудительный мотив влияния «идеала» положительно связан со смыслообразующим мотивом получения удовлетворения и удовольствия от работы ($p < 0,001$). Таким образом, можно заключить, что взаимосвязи смыслообразующих и побудительных мотивов профессионального подчиняются принципу когнитивного соответствия (смысловой непротиворечивости).

Заключение. Проведенное нами исследование позволило выявить, что современные старшеклассники, выпускники обычной провинциальной школы, в своем профессиональном выборе отдают предпочтение профессиям типа «человек – человек» и «человек – знак». При этом традиционно популярными продолжают оставаться профессии экономиста и управленца, а профессии педагога и врача обнаруживают тенденцию к возврату утраченных некоторое время назад высоких рейтинговых позиций. На наш взгляд, этот факт можно рассматривать как первичный результат работы государственных программ, направленных на поддержку представителей указанных профессий.

Финансовые ожидания старшеклассников от будущей профессии обнаружили тенденцию к нереалистичному завышению размеров будущей зарплаты. Было обнаружено, что 65 % учащихся оценивают свой будущий доход на уровне 40 и более тыс. рублей в месяц. В то же время, по данным мониторинга трудоустройства Министерства образования и науки РФ, в 2016 г. средний размер заработной платы выпускников российских вузов составил 32 тыс. руб. (с учетом выпускников вузов Москвы и Санкт-Петербурга).

Было обнаружено, что структура смыслообразующих мотивов старшеклассников представлена (в порядке убывания субъективной значимости) мотивом материальной обеспеченности, мотивом социальной статусности профессии, мотивом ее социальной нужности, мотивом личного удовлетворения и удовольствия от работы и мотивом минимизации усилий. Структура побудительных мотивов выбора профессии представлена прагматичным фактором, в состав которого входит степень популярности профессии в обществе, размер заработной платы и вероятность успешной сдачи ЕГЭ, а также фактором влияния других людей, образуемым мотивами сходства с «идеалом» и учета мнения значимого другого. При этом наибольшую субъективную значимость обнаруживает мотив успешной сдачи ЕГЭ, а наименьшую – мотив сходства с «идеалом». В целом иерархия смыслообразующих и побудительных мотивов направлена «вниз» от прагматических (рационально обоснованных и материально-статусных) характеристик профессии к ее социальной значимости для субъекта.

Смыслообразующие мотивы выбора профессии обнаружили статистически значимое преобладание над побудительными мотивами с точки зрения их субъективной значимости для старшеклассников. Этот факт логичным образом объясняется с позиции теории деятельности А. Н. Леонтьева, выделявшего в ее структуре главные (смыслообразующие) и второстепенные (побудительные) мотивы. Вместе с тем, можно предположить, что такая субъективная оценка не снижает значительной реальной роли побудительных факторов при осуществлении профессионального выбора. Это предположение, однако, нуждается в дополнительных исследованиях.

Обнаруженные взаимосвязи между смыслообразующими и побудительными мотивами выбора профессии оказались логичными в содержательно-смысловом отношении и слабыми с количественной точки зрения. Содержательно данные взаимосвязи подчиняются принципу когнитивного соответствия. Так, побудительный мотив популярности в обществе положительно коррелирует со смыслообразующими мотивами социальной статусности, социальной нужности и материальной обеспеченности профессии; побудительный мотив заработной платы – со смыслообразующим мотивом материальной обеспеченности; побудительный мотив влияния «идеала» положительно связан со смыслообразующим мотивом получения удовлетворения и удовольствия от работы. Само наличие положительных корреляций между смыслообразующими и побудительными мотивами можно объяснить, если рассматривать их в единстве одноименных функций. Другими словами, несмотря на процедурное «разведение» этих мотивов в нашем исследовании и обнаружение количественного соподчинения между ними, они обнаруживают свою связность через общие функции, в качестве которых смыслообразование и побуждение к действию выступают неразрывно.

Полученные данные свидетельствуют, с одной стороны, о содержательной согласованности мотивационной сферы при выборе будущей профессии старшеклассниками. С другой стороны, они указывают на возможность использования смыслообразующей составляющей мотивационного выбора как наиболее доступной и перспективной области профориентационной работы с учащимися. Предложенная нами схема анализа может быть использована как инструмент контроля динамики профессиональной мотивации при проведении профориентационных мероприятий.

Список литературы

1. Арон И. С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в разных социальных ситуациях развития // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 86–95.
2. Ахметова Я. М., Мухаметзянова Л. К. Факторы влияния на выбор профессии у старшеклассников (на примере республики Татарстан) // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. С. 28–30.
3. Ганеева А. А., Гапсаламов А. Р. Проблема приоритета экономического мотива при выборе профессии // Профессиональная ориентация. 2014. № 1 (1). С. 51–57.
4. Глебова Н. М., Грязнова Е. Е. Определение мотивов и воздействующих факторов при выборе молодежью профессии // Современные научные исследования: теория, методология, практика. 2014. № 4. С. 304–313.
5. Гуртовая А. И., Костяхина А. К. Факторы и мотивы выбора профессии школьниками в современных условиях // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». 2013. № 1. С. 196–198.
6. Жданова С. Ю. Особенности представлений студентов о карьере // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 102–105.
7. Журавлева О. В., Журавлев К. Р. Содействие социально-профессиональному самоопределению, повышению качества жизни детей с ограниченными возможностями в условиях социального партнерства // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 149–153.
8. Киреева У. В. Роль профессиональной ориентации в профессиональном самоопределении старшеклассников // Актуальные проблемы науки: материалы I Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (с международным участием) / под ред. А. И. Вострцова. Нефтекамск: Наука и образование, 2014. С. 77–79.
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Academia, 2007. 301 с.
10. Королева Т. В. Связь осмысленности жизни с профессиональным самоопределением личности в период ранней юности // Проблемы и перспективы развития творческого потенциала студентов: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Калининград: Смартбукс, 2015. С. 138–142.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
12. Леснянская Ж. А. Временная перспектива старшеклассников сельской школы, ее взаимосвязь с профессиональным самоопределением и развитием // Гуманитарный вектор. 2015. № 1 (41). С. 167–172.
13. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии / под ред. Б. А. Федоришина. Киев: Рад. школа, 1980. 143 с.
14. Пащенко-де Превиль Е. Карьера в понимании молодежи: сравнительный анализ социальных представлений российских и французских студентов // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 48–61.
15. Попова В. Н. Система профессиональной ориентации для повышения готовности подростков к профессиональному самоопределению // Теоретические и прикладные вопросы науки и образования: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Часть 5. Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2015. С. 84–86.
16. Мониторинг трудоустройства выпускников [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки РФ. URL: http://vo.guide.edu.ru/#/?year=2015&year_monitoring=2016 (дата обращения: 14.02.2019).

17. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж: Институт практической психологии: МОДЭК, 1996. 246 с.

18. *Федеральный* государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] // Учительская газета. 2012. URL: http://www.ug.ru/new_standards/5 (дата обращения: 24.01.2019).



Мухина Светлана Еруслановна

Логинава Марина Борисовна

ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье анализируется проблема терминальных ценностей разных возрастных и гендерных групп как важнейших регуляторов социального поведения людей. Обсуждаются причины различий норм, принципов, жизненных целей и нравственных идеалов разных поколений современного российского общества. Анализируются данные исследования по методике И. Г. Сенина представлений о ценностях и важности жизненных сфер нескольких групп взрослых людей: 20-летних, 30-летних и 40-летних. Выявляются ведущие терминальные ценности разных возрастных групп. Раскрывается сходство и различие в ценностях, рассматривается динамика некоторых представлений о ценностях в зависимости от возраста респондентов. Обсуждается проблема взаимосвязи гедонистической модели развития общества с терминальными ценностями. Представлены результаты гендерных различий в показателях смысложизненных ориентаций и между мужчинами и женщинами по методике СЖО Д. А. Леонтьева.

Ключевые слова: терминальные ценности, жизненные сферы, идеалы и стереотипы, модели коллективного поведения, смысложизненные ориентации.

Mukhina Svetlana Eruslanovna

Loginova Marina Borisovna

FEATURES OF TERMINAL VALUES AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS OF ADULTS IN MODERN RUSSIAN SOCIETY

Abstract. The problem of terminal values of different age and gender groups is analyzed in the article as the most important regulators of people's social behavior. The reasons for the differences in norms, principles, life goals and moral ideals of different generations of modern Russian society are discussed. The research data by the method of I.G. Senina's ideas about the values and importance of life spheres of several groups of adults is analyzed: 20-year-olds, 30-year-olds and 40-year-olds. The leading terminal values of different age groups are identified. It reveals the similarities and differences in values, discusses the dynamics of some ideas about values depending on the age of respondents. The problem of

Мухина Светлана Еруслановна – доцент кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», svetlanamukh@mail.ru, Новосибирск, Россия

Логинава Марина Борисовна – студент 4 курса, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», marinalnsk@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Mukhina Svetlana Eruslanovna – Cand. of Sciences (Psychology), associate professor of the Novosibirsk State Pedagogical University, Department of General Psychology and History of Psychology, svetlanamukh@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Loginova Marina Borisovna – 4th year student of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, marinalnsk@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

the relationship of the hedonistic model of the development of society with terminal values is discussed. The results of gender differences in the indicators of meaning-life orientations and between men and women according to the method of MLO by D.A. Leontiev are presented.

Keywords: terminal values, life spheres, ideals and stereotypes, models of collective behavior, sense-life orientations.

Актуальность проблемы терминальных ценностей и смысложизненных ориентаций взрослых в современном российском обществе обусловлена, во-первых, значимостью для общества ценностных аспектов менталитета взрослых как наиболее активной части общества, во-вторых, важностью ценностно-смысловых компонентов в структуре личности каждого отдельного человека, определяющего ее направленность, готовность к самореализации, успешность.

Система ценностей и идеалов как важнейших регуляторов социального поведения индивидов трансформируется от поколения к поколению. Социальная реальность постоянно стимулирует появление новых ориентиров в системе культурных ценностей и норм поведения, развитие новых потребностей, формирование новых жизненных моделей, характерных для больших социальных групп.

Под терминальной ценностью мы вслед за Д. А. Леонтьевым понимаем «духовный или материальный объект, имеющий определенную жизненную цену и способный удовлетворять интересы и потребности личности и общества», а под смысложизненными ориентациями – «отличительные особенности человека, результат осознания ценностей, целей и смысла собственной жизни» [3].

Длительное время бытовало мнение, что поскольку терминальные ценности формируются в детстве, а потом, по сути, не изменяются, исследовательские работы в области детской психологии были многочисленны, а исследованиям взрослых до недавнего времени, не уделялось должного внимания. И только благодаря усилиям Б. Г. Ананьева, который отмечал, что единая научная теория индивидуально-психологического развития не может быть построена без социальной разработки ее фундаментального отдела – возрастной психологии зрелости, были предприняты первые шаги для устранения этого пробела.

Интерес ученых к проблеме терминальных ценностей взрослых увеличился по причине кардинальных изменений экономических, политических и социальных условий жизни россиян на рубеже XX и XXI в., повлекшие за собой очевидные изменения в ценностях взрослого населения и сопутствующие им психологические проблемы. Наша страна в последние годы переживает кардинальные политические, экономические, культурные и социальные преобразования, тем самым оказывая влияние на всех членов общества, меняя их нормы, принципы, жизненные цели и нравственные идеалы. При деформации системы терминальных ценностей и смысложизненных ориентаций существует риск возникновения ноогенных неврозов, причин для которых в современном мире достаточно много, в их числе историческое наследие; разрушение старых традиций и нравственных социокультурных установок в отсутствие новых; невероятно быстрые темпы развития прогресса, которые вынуждают человека непрерывно приспосабливаться к новым условиям жизни; огромный и разнообразный объем информации; отождествление профессиональной деятельности с жизненным призванием, а также стремление к карьерному росту [10]. Но одной из главных причин многих бед общества XXI в., по мнению автора, проявляется в стремлении жить только сегодняшним днем. Прослеживается

отчетливая ориентация на экономические ценности. Социальная дезорганизация явилась причиной разлома между культурными ценностями жизни и возможными средствами их достижения, социально одобряемыми обществом. Человек, стремясь к материальной успешности, понимает, что ее достижение невозможно в рамках правил морали, принятых в социуме. Состояние настоящего индивидуального и общественного сознания имеет массу противоречий между духовно-нравственными ценностями и «популярными» целями (деньги, успех, власть) [10].

Теоретические положения по проблеме ценностей и смысложизненных ориентаций сформулированы в работах таких отечественных психологов, как А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, А. Г. Здравомыслов, Д. А. Леонтьев, В. Э. Чудновский, А. А. Бодалёв, М. С. Яницкий, В. Ф. Сержантов и др. Анализ литературы по проблеме терминальных ценностей современного общества показал, что ученые выявляют ряд тревожных тенденций. Заложенные средствами массовой информации еще в 90-е гг. гедонистические идеалы и жизненные стереотипы с началом XXI в. способствовали становлению в России так называемого «общества потребления». Эти идеалы и сегодня продолжают ориентировать человека на стремление к престижу, статусной позиции, выгодному имиджу, ориентируют на девиз «один раз живем, бери от жизни все». Такое положение делает современного человека зависимым, несамостоятельным, его моральные ценности не предполагают значимости всестороннего умственного и духовного развития. Другой особенностью современных молодых людей называется их пассивность в общественной жизни, отсутствие интереса к политике [1].

В связи с этим отдельный интерес представляет рассмотрение терминальных ценностей разных возрастных групп. Такой анализ позволяет прогнозировать коллективное поведение и самочувствие разных поколений, их участие в социальной жизни в ближайшем будущем. Измерение психологических особенностей возраста, невозможное без участия самого человека, выполняет и определенную психотерапевтическую функцию (что может быть особенно важно в подростковом, юношеском возрасте, да и в критические периоды жизни взрослого), так как помогает осознать собственное отношение к жизни [4, 5].

Функция терминальных ценностей гораздо шире, чем регуляция поведения и деятельности. Терминальные ценности, как многие индивидуальные особенности начинают формироваться в детском возрасте [6]. Терминальные ценности и смысложизненные ориентации являются составной частью внутреннего мира личности, анализируя который,

В. Д. Шадриков отмечает присутствие их в каждой психической функции [9]. Одновременно он показывает, что мышление морально. Следовательно, каждая психическая функция интеллектуальна и моральна. В той мере, в какой в конкретной психической функции будет проявляться мораль, она будет духовна. В этом случае человек видит, запоминает, вспоминает, принимает решения, воспринимает, мыслит и переживает через призму своих терминальных ценностей [7]. Смысл жизни человека в каждый конкретный возрастной период времени включает в себя ряд компонентов, одни из которых только зарождаются, другие достигают своего апогея, а треть уже отмирают. Поэтому задачей каждого человека заключается в нахождении таких смыслов, которые одновременно являлись бы новыми, и, тем не менее, выступали как развитие предыдущих.

Для того чтобы оценить особенности ценностных ориентаций у респондентов разных возрастных групп было проведено тестирование по опроснику терминаль-

ных ценностей «ОтеЦ» И. Г. Сенина [8]. Выборку исследования составили 90 человек, из них: 30 человек с возрастным показателем от 18 до 23 лет; 30 человек – от 27 до 33 лет; 30 человек – от 38 до 45 лет. Половина выборки – это мужчины, половина – женщины.

В результате тестирования было выявлено, что уровень выраженности представлений о терминальных ценностях и важных жизненных сферах в разных возрастных группах имеет некоторые различия. Для выявления приоритетных терминальных ценностей отдельных возрастных групп данные были ранжированы (табл. 1).

Таблица 1

Показатели рангов трех групп респондентов по опроснику терминальных ценностей «ОтеЦ» (Методика И. Г. Сенина)

Параметры	Ранги 1 гр. (18–23 года)	Ранги 2 гр. (27–33 года)	Ранги 3 гр. (38–45 лет)
Терминальные ценности			
Собственный престиж	8	8	6
Высокое материальное положение	4	1	1
Креативность	7	6	8
Активные социальные контакты	6	5	4
Развитие себя	2	4	5
Достижения	3	3	3
Духовное удовлетворение	1	2	2
Сохранение собственной индивидуальности	5	7	7
Жизненные сферы			
Профессиональная жизнь	2	1	1
Обучение и образование	1	3	2
Семейная жизнь	4	4	3
Увлечения	3	2	4

Исследование показало, что терминальные ценности групп 2 и 3 (30 и 40 лет) во многом схожи. В приоритете такие ценности, как «Высокое материальное положение» (ранг 1), «Духовное удовлетворение» (ранг 2), «Достижения» (ранг 3). На основании этого можно сделать предположение, что респонденты, находящиеся в периоде молодости (27–33 года) и среднего возраста (38–45 лет), придают большую значимость материальному благосостоянию, стараясь по возможности полностью обеспечить себя и своих детей. Женщины в большей степени, в отличие от мужчин, убеждены в том, что деньги могут решить все проблемы, и чувствуют себя более свободными и защищенными. В исследовании было выявлено, что у 30 и 40-летних испытуемых достаточно высокая значимость сферы профессиональной деятельности (ранг 1). Они много отдают времени своей работе, включаются в решение всех производственных проблем. Это соответствует данным исследований, где показано, что «по мере “погружения” в профессию внешние цели обучения интериоризируются и все больше совпадают с личными целями (положительная динамика составляющих “осмысление жизни, локус-контроля – Я и локус-контроля – Жизнь”)). Происходят глубокие изменения значимых смысловых образований, обуславливающих проникновение в смысл профессии» [2]. *Сфера семейной жизни* представляет для респондентов группы 2 и 3 значительно меньшую ценность.

Для испытуемых 1 группы (18–23 года) в качестве терминальных ценностей выступили «Духовное удовлетворение» (ранг 1), «Развитие себя» (ранг 2) и «Достижения» (ранг 3). Наиболее значимой сферой для респондентов 1 группы является *сфера образования* (ранг 1), что вполне логично, если учесть их возраст (18–23 года). У них меньше, чем у других групп, значимость профессиональной деятельности (ранг 2). Это объясняется тем, что еще недостаточно сформирована профессиональная идентичность. Наименее значимой для себя молодежь считает *сферу семейной жизни*. Можно предположить, что создание собственной семьи для них еще не близкая перспектива, а возможность реализации собственных ценностей в родительской семье несколько ограничены.

Особого внимания заслуживает тот факт, что *сфера семейной жизни* не вошла у респондентов всех групп в приоритет значимых. И если у более молодых групп это можно объяснить увеличением брачного возраста, связанного с желанием молодых людей получить образование, укрепиться на карьерной лестнице, укрепить свое материальное положение, а потом уже планировать строить семейные отношения, то в отношении группы 3 можно сделать предположение о влиянии развивающегося кризиса семьи. Именно на этот возраст, по мнению ученых, приходится большая часть разводов в стране, что могло привести к разочарованию в семейных ценностях.

Интересно проследить, как от одной возрастной группы к другой возрастает значение таких факторов, как «Активные социальные контакты», (ранг 6 в первой группе, 5 – во второй, 4 – в третьей). Можно предположить, что в процессе трудовой деятельности возрастает социальная компетентность.

Понижается значимость факторов «Развитие себя» (ранг 2 в первой группе, 4 – во второй, 5 – в третьей), «Сохранение собственной индивидуальности» (ранг 5 в первой группе, 7 – во второй, 7 – в третьей). На последнее место в жизненной сфере респонденты всех групп поставили «Общественная жизнь». Стабильно низкие ранги занимают «Креативность» (6, 7, 8 ранги) и «Собственный престиж» (8, 8, 6 ранги).

Имеются различия в показателях смысложизненных ориентаций и между мужчинами и женщинами. Наглядно продемонстрируем значение субшкал теста и их соотношение в диаграмме (рис. 1).



Рис. 1. Диаграмма средних значений по субшкалам теста СЖО (методика Д. А. Леонтьева)

Субшкала «Цель жизни» характеризует наличие / отсутствие в жизни респондентов целей в будущем, придающих жизни направленность, осмысленность и временную перспективу. У мужчин в период взрослости наблюдается высокий показатель (Σ ср. = 33,25), это дает возможность характеризовать респондентов как устремленных людей, нацеленных на результат и имеющих цели в будущем. У женщин показатель не намного уступает (Σ ср. = 32,83). Таким образом, у респондентов в период взрослости уже сформировался свой определенный смысл жизни, на осуществление которого направлена их жизнедеятельность. В этой группе респондентов отмечается наличие поставленных целей на будущее, что характеризует их как целеустремленных людей. Большинство респондентов воспринимают себя уверенной, сильной личностью, способной принимать важные жизненные решения и нести за них ответственность. Свою прожитую жизнь зачастую считают осмысленной и продуктивной, а настоящую воспринимают как интересную, наполненную разными яркими событиями.

По субшкале «процесс жизни» у женщин в период взрослости зафиксирован средний показатель – 33,25 балла, у мужчин этот показатель немного меньше (Σ ср. = 28,13), что дает нам возможность предположить, что респонденты воспринимают процесс своей жизни как эмоционально насыщенный, осмысленный и интересный, причем женщины придают процессуальным особенностям большее значение, чем мужчины. Им важно не только что достигнуто или планируется достичь, но и как это будет происходить.

По субшкале «Локус контроля – жизнь или управляемость жизнью» преимущество получили женщины. У женщин этот показатель (Σ ср. = 31,36) выше, чем у мужчин (Σ ср. = 27,5), что может говорить об убежденности женщин в том, что они должны контролировать свою жизнь, принимаемые решения и процесс их осуществления. В целом, показатели мужчин и женщин сообщают, что они реалистично судят об управляемости жизни.

Четвертая шкала методики – это «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией». Показатели мужчин – Σ ср. = 33,25%; женщин – Σ ср. = 25,66. Здесь видны отличия, которые подтверждает тот факт, что мужчины определяют своей главной целью карьеру, признание окружающих, обучение новым технологиям; женщины этого возрастного периода в большей степени нацелены на построение семьи, рождение и воспитание детей, поэтому мужчины результативность в работе, карьере оценивают значительно выше, чем женщины.

Субшкала «Локус контроля Я» у мужчин – Σ ср. = 21,97; женщин – Σ ср. = 21,74. По показателям этой шкалы можно сказать, что респондентам свойственно представление о себе как о достаточно сильных личностях, которые обладают свободой выбора, чтобы строить жизнь в соответствии со своими представлениями и выбранными целями.

Можно сделать вывод, что терминальные ценности молодых и средних по возрасту поколений наших соотечественников предпочитают высоко ставить духовные ценности и идеалы, оставляя приоритет за сферами «Образование» и «Профессиональная жизнь». Гедонистическая модель общества не получает подтверждения в представлениях российских жителей. К сожалению, с возрастом падает интерес к креативной деятельности и саморазвитию. Самый тревожный результат исследования – отсутствие у респондентов интереса к общественной жизни, а у молодежи – даже к активным социальным контактам, что свидетельствует о пассивности в социальной и политической жизни. Социальная пассивность, граждан, их

зацикленность на собственных проблемах мешают реализовать потенциал творческой активности, заложенный в человеке, и тормозят развитие общества в целом.

Исследование также показало некоторые различия в смысложизненных ориентациях мужчин и женщин. Мужчины в период взрослости значительно выше женщин нацелены на результативность в работе, карьере, самореализацию. Для женщин более важен процесс жизни, качественные характеристики, они также стремятся в большей степени, чем мужчины, контролировать свою жизнь, принимаемые решения и процесс их осуществления. В равной степени для испытуемых оказалось важно быть нацеленными на результат в будущем, обладать свободой выбора, что-бы строить жизнь в соответствии со своими представлениями.

Полученные в исследовании выводы могут лечь в основу выработки рекомендаций по применению эффективных приемов взаимодействия с представителями различных социальных групп в политике, профессиональной деятельности, образовании взрослых, работе службы психологической помощи. Результаты позволяют прогнозировать возникновение критических ситуаций и способов реагирования в проблемном поле, связанном с терминальными ценностями и смысложизненными ориентациями взрослых.

Список литературы

1. Дворецкая М. Я., Лоцакова А. Б. Образ успешности в современных психологических исследованиях [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4, № 2 (март-апрель). URL: <http://mir-nauki.com/vol4-2.html> (дата обращения: 10.01.2019).
2. Зыбина Л. Н. Ценностные ориентации студентов в период обучения в вузе // Философия образования. 2015. № 1 (58). С. 75–84.
3. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной конструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 16–21.
4. Мухина С. Е. Учет индивидуальных особенностей познавательных способностей младших школьников в учебном процессе // Начальное образование. 2004. № 3. С. 22–28.
5. Мухина С. Е. Парциальные особенности познавательных способностей младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. 2009. № 1. С. 1–11.
6. Мухина С. Е., Рывкина Л. А. Индивидуальные различия в перцептивной деятельности младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 6. С. 33–35.
7. Мухина С. Е. Диагностика взаимоотношений учителя и учащихся в системе развивающего образования // Журнал научно-педагогической информации. 2009. № 2. С. 26–45.
8. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ): Руководство. Ярославль: Психодиагностика: Содействие, 1991. 280 с.
9. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Логос, 2010. 392 с.
10. Шамшикова Е. О., Соколов С. Е. Ценности и ценностные ориентации личности в диапазоне ее нарциссических проявлений // Социокультурные проблемы современного человека: материалы III международной научно-практической конференции / под ред. О. А. Шамшиковой, Н. Я. Большуновой. 2009. С. 468–479.



УДК 159.9.07

Бакшутова Екатерина Валерьевна

Долгушина Ксения Евгеньевна

Жданова Лора Геннадьевна

САМООРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ЛОКУСОМ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ

Аннотация. В статье обсуждается актуальная для современного образования проблема самоорганизации студентов. В исследовании приняли участие студенты гуманитарных и технических вузов г. Самары (N=96). В работе рассматривается проблемное поле феномена самоорганизации, описываемое при помощи таких параметров, как «локус контроля», «прокрастинация», «лень». Были выявлены и описаны такие аспекты самоорганизации, как «планомерность», «целеустремленность», «настойчивость», «фиксация», «самоорганизация», «ориентация на настоящее». Выявлено, что студенты, характеризующиеся интернальным локусом субъективного контроля, более самоорганизованы, чем студенты, отличающиеся экстернальностью. Диагностика самооценки лени показала, что студенты-экстерналы считают себя более ленивыми, чем студенты с интернальным локусом. У экстернально направленных студентов показатели прокрастинации значительно выше, чем у студентов с интернальным локусом контроля. Среди студентов, получающих техническое образование, больше интернально направленных. Студенты, получающие техническое образование, имеют более высокий уровень самоорганизации, чем студенты, получающие гуманитарное образование. У студентов-гуманитариев уровень прокрастинации значительно выше, чем у студентов, получающих техническое образование. В статье показано, что самоорганизация зависит от внутренних позитивных факторов: настойчивости, ответственности, целенаправленности, планирования, самоконтроля; но также и от

Бакшутова Екатерина Валерьевна – доктор философских наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», bakshutka@gmail.com, Самара, Россия

Долгушина Ксения Евгеньевна – магистрант кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», dolgushina.ks@gmail.com, Самара, Россия

Жданова Лора Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», lora2903@mail.ru, Самара, Россия

Bakshutova Valerievna – Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Doctor of Philosophy, Associate Professor, Samara State Technical University, bakshutka@gmail.com, Samara, Russia

Dolgushina Ksenia Evgenievna – Master student of the department of general and social psychology, Samara State Socio-Pedagogical University, dolgushina.ks@gmail.com, Samara, Russia

Zhdanova Lora Gennadievna – Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Samara State Social-Pedagogical University, Samara, Russia

негативных: лени, несобранности, неумения заставить себя работать. Именно у студентов с интернальным локусом контроля больше выражены целеустремленность, планомерность и настойчивость, самооценка лени на среднем уровне, а прокрастинация находится на низком уровне.

Ключевые слова: самоорганизация, интернальность – экстернальность локуса контроля, самостоятельная работа, самооценка лени, прокрастинация, профессионально-учебная деятельность.

Bakshutova Ekaterina Valerievna

Dolgushina Ksenia Evgenievna

Zhdanova Lora Gennadievna

SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS 'ACTIVITIES WITH DIFFERENT LOCUS OF SUBJECTIVE CONTROL

Abstract. The article discusses the problem of self-organization of students that is relevant for modern education. The study was attended by students of humanitarian and technical universities of Samara (N=96). The paper discusses the problem field of self-organization, described using parameters such as «locus of control», «procrastination», «laziness». Such aspects of self-organization as «planned», «purposefulness», «perseverance», «fixation», «self-organization», «orientation to the present» were identified and described. It is revealed that students who are characterized by an internal locus of subjective control are more self-organized than students who are externally. Diagnostics of self-assessment of laziness has shown that students-externals consider themselves more lazy than students with an internal locus. In externally directed students, procrastination indicators are significantly higher than in students with an internal locus of control. Among students receiving technical education, more internally directed. Students who receive a technical education have a higher level of self-organization than students who receive a liberal arts education. The article shows that self-organization depends on internal positive factors: perseverance, responsibility, focus, planning, self-control; but also from negative ones: laziness, lack of coordination, inability to make yourself work. Students with an internal locus of control are more pronounced purposefulness, plannedness and perseverance, self-assessment of laziness at an average level, and procrastination is at a low level.

Keywords: self-organization, internality – externality of the locus of control, independent work, self-assessment of laziness, procrastination, vocational training activity.

Ни для кого не секрет, что образование играет важную роль в человеческой жизни. В том числе и высшее образование, которое особенно в советские годы играло роль мощного социального лифта, обеспечивая каждому выпускнику вуза гарантированное трудоустройство – в профессиональной или идеологической сферах. Образование и сегодня крайне необходимо, но все, что мы однозначно пишем и читаем об образовании – его кризис и несоответствие уровня образованности современных абитуриентов / студентов тем требованиям, которые предъявляет к ним традиционная высшая школа. Нельзя не согласиться с Г. Драйденом и Д. Вое, что «старая модель школьной системы настолько же мертва, как и породившая ее промышленная революция. Может быть, 50 лет назад этого было достаточно, – “дать образование” 20 % населения, чтобы они стали профессиональными рабочими, 30 % – чтобы они занимались торговыми операциями и работой в офисах, а оставшиеся 50 % населения обречь на роль сельскохозяйственных рабочих и рабочих “физическо-

го труда” без особого образования. Но продолжение подобной политики приводит к национальным и международным конфликтам. Всем учащимся сегодня необходимо стать самостоятельными, уверенными себе, творческими “менеджерами своего будущего”. Печальная альтернатива этому – поддерживать раскол в мире, создавая неимущий, безработный “низший класс”, поскольку надобность в физическом труде сегодня быстро сокращается» [5, с. 38].

Безусловно, проблемное поле российского высшего образования формируется целым комплексом факторов, включающих не только структуру и содержание образования, но и те «психологические» входящие, с которыми студенты приходят из своих семей, где благодаря современным техническим средствам общения подростки находились под постоянным контролем родителей, их направляющей (родительской) мотивацией и полным отсутствием такой компетентности, как «способность к самоорганизации». Очевидно, что обществу необходим переход к принципиально новому уровню профессионального образования. Парадокс в том, что обучение «несамоорганизованных» студентов сейчас в большей степени направленно на самостоятельную учебную работу. И вопрос о самоорганизации студентов встает с особой остротой, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

Важность проблемы самоорганизации студентов подтверждается тем, что в этой области ведутся многочисленные исследования. Наиболее общие вопросы самоорганизации деятельности студентов рассматриваются в работах В. И. Андреева, А. А. Бодалева, Л. И. Божович, В. В. Давыдова, А. Д. Ишкова, Е. Ю. Мандриковой, В. В. Столина, Д. Б. Эльконина и др. [1–4; 7; 9; 13]. В настоящее время появляются работы, посвященные изучению особенностей самоорганизации деятельности у студентов дневных отделений вузов (С. С. Котова [8], М. А. Пахмутова [11] и др.). Самоорганизация в контексте вовлеченности студента в учебный процесс и его успешности рассматривалась ранее и нами [6; 14].

В своих работах С. Н. Михневич рассматривал понятия самостоятельности и организованности в различных направлениях, также он привел определение понятия «самоорганизация». Самоорганизация – это способность личности организовывать себя и свою деятельность, которые проявляются в активности, направленности, целеустремленности, планировании, самостоятельности, скорости реакций и принятия решений, критичной оценке результатов своей деятельности и ответственности за свои действия [10].

Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности представляет собой способность человека поэтапно выполнять и рационально организовывать свою деятельность, опираться на промежуточные результаты и осуществлять коррекцию деятельности с целью повышения эффективности учебно-профессиональной работы [8].

Самоорганизация представляет собой «процесс упорядочения элементов одного уровня в системе за счет внутренних факторов, без внешнего специфического воздействия» [15, с. 115]. Говоря о самоорганизации, мы отмечаем зрелость человека, учитывающего и опирающегося на свои природные и приобретенные социальные качества. Самоорганизация проявляется в особенностях волевой сферы, мотивах поведения и реализуемой самостоятельной деятельности. Таким образом, самоорганизация деятельности студентов – это самостоятельная работа, имеющая не только учебное, но и личностное и социальное значение. Самостоятельная работа позволяет студентам выйти на новый, более высокий уровень самообразования личности.

Студенты, владеющие умением организовывать свою деятельность, характеризуются не только успехами в учебе (при условии заинтересованности в ней), но и многообразием интересов, осознанным целеполаганием, сознательной работой над волевыми чертами характера, отличаются настойчивостью в достижении целей, усидчивостью и целеустремленностью. Что немаловажно, такие студенты контролируют свои психические процессы: умеют длительно сосредотачивать свое внимание в процессе работы, используют рациональные приемы запоминания, проявляют мыслительную активность и т. д. [9].

Методика. Объект нашего исследования – самоорганизация деятельности студентов. Предметом выступила взаимосвязь самоорганизации деятельности студентов и их локуса субъективного контроля.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между самоорганизацией деятельности студентов и их локусом субъективного контроля: самоорганизация студентов с интернальным локусом субъективного контроля выше, чем у студентов с экстернальным локусом субъективного контроля. Для доказательства гипотезы нами был использован следующий диагностический инструментарий:

- методика «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер);
- шкала прокрастинации (К. Лэй);
- опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» – ДОС (А. Д. Ишков);
- опросник самоорганизации деятельности (Оригинальная методика была разработана Feather и Bond, адаптация на русском языке выполнена Е. Ю. Мандриковой);
- методика «Самооценка лени» (Д. А. Богданова, С. Т. Посохова).

Для математической обработки данных использовался метод корреляции Спирмена.

Исследование проводилось на базе ведущих вузов Самары: Самарский государственный социально-педагогический университет, Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики, Самарский государственный технический университет, Самарский государственный университет путей сообщения. Выборка составила 96 человек, из которых 48 – студенты, получающие техническое образование, и 48 – студенты, получающие гуманитарное образование.

Результаты и их обсуждение. Мы последовательно представим результаты диагностики, полученные в ходе исследования. В первую очередь для нас важно было выявить уровень субъективного контроля участников эксперимента (табл. 1).

Таблица 1

Распределение студентов по локусам интернальности – экстернальности (методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера), %

Выборка	Интернальность	Экстернальность
Студенты, получающие гуманитарное образование	58	42
Студенты, получающие техническое образование	60	40
Общее	59	41

По результатам нашего исследования было выявлено, что у 59 % студентов более выраженная направленность к интернальному локусу контроля. Как известно, поведение людей с интернальным локусом контроля указывает на то, что все действия, которые они совершают, вне зависимости от последствий, управляются ими самими. Студенты, имеющие экстернальный локус контроля (41 %), отличаются

внешней направленностью защитного поведения. Любые неудачи и невозможность выполнения задания для людей с этим локусом контроля объясняются следствием неблагоприятного стечения обстоятельств и вмешательства случайных факторов. Они крайне редко берут ответственность за невозможность достижения цели на себя. При этом остро нуждаются в постоянной «подпитке» со стороны окружающих искренним сожалением и сочувствием в неудачах.

Результаты исследования по методике «Шкала прокрастинации» К. Лэй представлены в табл. 2.

Таблица 2

Распределение уровней прокрастинации среди студентов с экстернальным и интернальным локусами контроля («Шкала прокрастинации К. Лэй»), %

Выборка	Крайне низкие	Низкие	Средние	Высокие	Очень высокие
Студенты с экстернальным локусом контроля	0	18	71	10	0
Студенты с интернальным локусом	0	46	51	1	0

По результатам исследования было выявлено, что по шкале прокрастинации 10 % студентов с экстернальным локусом контроля и 1 % студентов с интернальным локусом контроля имеют высокий уровень прокрастинации. В этом состоянии студенты проводят большую часть времени. Все важное откладывается «на потом», а когда оказывается очевидным, что работа не выполнена вовремя, студент (и не только студент) или просто отказывается от запланированного, или пытается сделать все отложенное за нереально короткий промежуток времени. В результате дела не выполняются или выполняются некачественно, с опозданием и не в полном объеме, что приводит к соответствующим отрицательным эффектам в виде неприятностей по учебе.

Большая часть выборки – 71 % студентов с экстернальным локусом контроля и 51 % студентов с интернальным локусом контроля имеют средний уровень прокрастинации. 46 % студентов с экстернальным локусом контроля и 18 % студентов с интернальным локусом контроля имеют низкий уровень прокрастинации, что не так уж и мало.

Результаты исследования по методике «Диагностика особенностей самоорганизации» представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровень самоорганизации студентов с разным локусом контроля («Диагностика особенностей самоорганизации» А. Д. Ишкова), %

Уровень самоорганизации	Студенты с экстернальным локусом контроля	Студенты с интернальным локусом контроля
Низкий	0	0
Ниже среднего	18	3
Средний	42	15
Выше среднего	36	70
Высокий	2	10

Результаты, представленные в табл. 3, показывают, что большая часть студентов обладает средним и выше среднего уровнем самоорганизации. Низкого уровня самоорганизации в этой выборке не выявлено. Выше среднего и высокий уровни –

преобладают у студентов с интернальным локусом контроля. Всего по выборке их 6 человек. Можно предположить, что эти студенты успешно организуют не только собственные действия, но и способны к саморегуляции психических процессов и состояний. Проявляют волевые качества, умения по преодолению возникающих на пути к поставленной цели препятствий, а также активно мобилизуют свои физические и психические силы, концентрируют свое внимание на нужное русло деятельности, что обеспечивает необходимое побуждение, иницилирующее деятельность и поддерживающее ее по ходу реализации плана [7].

Согласно Е. Ю. Мандриковой, самоорганизация деятельности может быть измерена и описана через такие параметры, как планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее [9].

Рассмотрим, как эти параметры выражены у студентов с экстернальным (табл. 4) и интернальным (табл. 5) локусами контроля.

Таблица 4

Результаты диагностики студентов с экстернальным локусом контроля с использованием методики «Опросник самоорганизации деятельности» (адаптация Е. Ю. Мандриковой), %

Шкалы самоорганизации деятельности	Уровни самоорганизации		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
Планомерность	36	55	7
Целеустремленность	31	39	28
Настойчивость	5	65	28
Фиксация	10	76	13
Самоорганизация	57	34	7
Ориентация на настоящее	15	44	39

Таблица 5

Результаты диагностики студентов с интернальным локусом контроля с использованием методики «Опросник самоорганизации деятельности» (адаптация Е. Ю. Мандриковой), %

Шкалы самоорганизации деятельности	Уровни самоорганизации		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
Планомерность	27	53	18
Целеустремленность	15	32	51
Настойчивость	5	37	56
Фиксация	13	55	31
Самоорганизация	36	53	10
Ориентация на настоящее	5	32	62

Рассмотрим полученные показатели более подробно.

Шкала «Планомерность». У 36 % студентов с экстернальным локусом контроля и 27 % студентов с интернальным локусом контроля, низкий уровень по шкале «Планомерность». Таким студентам может сложно даваться планирование деятельности и планомерное следование разработанному плану; 55 % студентов с экстернальным локусом контроля и 53 % студентов с интернальным локусом контроля имеют средний уровень выраженности планомерности – это говорит о том, что эти студенты обладают способностью к планированию своей деятельности и соблюдению планов, но возможно, не всегда эту способность реализуют; у 7 % студентов с экстернальным и 18 % студентов с интернальным локусом контроля – высокий

уровень планомерности. Эти студенты имеют развитые навыки планирования своей жизнедеятельности и предпочитают последовательно реализовывать поставленные цели.

Шкала «Целеустремленность». В табл. 4 и 5 мы видим, что 31 % студентов с экстервальным и 15 % студентов с интервальным локусом контроля имеют низкий уровень по указанной шкале. Это говорит о том, что студенты не всегда четко видят свои цели или не склонны ставить перед собой конкретные цели. Средний уровень целеустремленности имеют 39 % студентов с экстервальным и 32 % студентов с интервальным локусом контроля. Они достаточно хорошо видят и понимают свои цели, способны достигать их. Внушает оптимизм, что 28 % студентов с экстервальным и 51 % студентов с интервальным локусом контроля имеют высокий уровень целеустремленности. Такие студенты целеустремленны и целенаправленны, а также знают, чего хотят и к чему стремятся.

Шкала «Настойчивость». По указанной шкале у 5 % студентов с экстервальным и интервальным локусом контроля – низкий уровень. Такие студенты легко отвлекаются на посторонние дела, а выполнение рабочих задач до их окончательного решения вызывает у них затруднение из-за неспособности удерживать волевое усилие. Средний уровень имеют 65 % студентов с экстервальным локусом контроля и 37 % студентов с интервальным локусом контроля. Таким образом – большинство наших респондентов способны удерживать волевые усилия и довести начатое дело до конца, в то же время переключаясь в случае необходимости на решение более важных и актуальных задач. У 28 % студентов с экстервальным локусом контроля и 56 % студентов с интервальным локусом контроля высокий уровень настойчивости. Их можно охарактеризовать как волевых и организованных людей, способных усилием воли структурировать свою поведенческую активность и завершить начатое дело [9].

Шкала «Фиксация». Табл. 4 и 5 показывают, что 10 % студентов с экстервальным и 13 % студентов с интервальным локусом контроля имеют низкий уровень по шкале фиксации. Такие люди слишком психически подвижны, быстро переключаются на новые виды деятельности, интересы или отношения. Средний уровень имеют 76 % студентов с экстервальным и 55 % студентов с интервальным локусом контроля. Такие студенты достаточно подвижны в планировании своей деятельности и в построении отношений, тем не менее они стремятся выполнять данные им обязательства. У 13 % студентов с экстервальным локусом контроля и 31 % студентов с интервальным локусом контроля – высокий уровень фиксации, что свидетельствует о том, что они стремятся всеми возможными способами завершить начатое дело.

Шкала «Самоорганизация». Здесь показатели распределились следующим образом: 57 % студентов с экстервальным и 36 % студентов с интервальным локусом контроля обладают низким уровнем самоорганизации. Студенты не склонны при организации своей деятельности прибегать к помощи внешних средств, помогающих в управлении временем, что может негативно сказываться на их уровне самоорганизации. Средний уровень имеют 34 % студентов с экстервальным локусом контроля и 53 % студентов с интервальным локусом контроля. Это говорит о том, что студенты при планировании своего рабочего и личного времени могут полагаться как на вспомогательные средства (ежедневники, записные книжки, планинги), так и на свою природную организованность. Высокий уровень самоорганизации имеют 7 % студентов с экстервальным и 10 % студентов с интервальным локусом контроля.

Шкала «Ориентация на настоящее». По указанной шкале 15 % студентов с экстернальным локусом контроля и 5 % студентов с интернальным локусом контроля имеют низкий уровень. Они склонны находить более ценным свое прошлое или будущее (в том числе – переживания о них), нежели происходящее с ними «здесь и сейчас». Средний уровень имеют 44 % студентов с экстернальным и 32 % студентов с интернальным локусом контроля. Такие студенты способны видеть и ценить свое психологическое прошлое и будущее, наряду с происходящим с ними в настоящий момент времени. У 39 % студентов с экстернальным и 62 % студентов с интернальным локусом контроля – высокий уровень ориентации на настоящее. Это говорит о том, что студенты склонны фиксироваться на происходящем с ними в настоящий момент времени, для них переживания и происходящее «здесь и сейчас» имеет особую ценность и значимость.

И наконец проанализируем результаты диагностики, полученные с использованием методики «Самооценка лени» (табл. 6).

Таблица 6

Распределение уровня самооценки лени у студентов с разным локусом контроля (методика «Самооценка лени»), %

Уровни самооценки лени	Студенты с экстернальным локусом контроля	Студенты с интернальным локусом контроля
Низкий уровень	13	20
Средний уровень	78	70
Высокий уровень	7	8

Очевидно, что большинство респондентов (78 % студентов с экстернальным и 70 % студентов с интернальным локусом контроля) оценили свою леность на среднем уровне. Также выявлено, что 7 % студентов с экстернальным локусом контроля и 8 % студентов с интернальным локусом контроля считают, что у них высокий уровень лени; наименьший уровень лености по самооценке имеют 13 % студентов-экстерналов и 20 % студентов-интерналов.

Далее мы выявили различия в самоорганизации деятельности между студентами, получающими гуманитарное и техническое образование.

Обработка результатов диагностики студентов по опроснику самоорганизации деятельности и методике «Уровень субъективного контроля», с помощью коэффициента корреляции Спирмена показала наличие:

– умеренной положительной корреляционной связи между показателем «настойчивость» и показателем «интернальность» у студентов, получающих гуманитарное образование ($r_s = 0,444$);

– умеренной положительной корреляционной связи между показателем «уровень самоорганизации» и показателем «интернальность» у студентов, получающих гуманитарное образование ($r_s = 0,402$);

– умеренной положительной корреляционной связи между показателем «планомерность» и показателем «интернальность» у студентов, получающих техническое образование ($r_s = 0,321$);

– средней положительной корреляционной связи между показателем «целеустремленность» и показателем «интернальность» у студентов, получающих техническое образование ($r_s = 0,531$);

– умеренной положительной корреляционной связи между показателем «настойчивость» и показателем «интернальность» у студентов, получающих техническое образование ($r_s = 0,484$).

Обработка результатов диагностики студентов по методике «Шкала прокрастинации» и методике «Уровень субъективного контроля», с помощью коэффициента корреляции Спирмена показала наличие умеренной положительной корреляционной связи между показателем «экстернальности» и показателем «прокрастинация» у студентов, получающих гуманитарное образование ($r_s = 0,426$).

Таким образом, у студентов с интернальным локусом субъективного контроля выше уровень таких качеств, как самоорганизация, настойчивость, целеустремленность, планомерность. Также метод ранговой корреляции Спирмена показал, что у студентов с экстернальным локусом субъективного контроля более высокий уровень прокрастинации.

Заключение. Самоорганизация является важнейшей частью учебной и профессиональной деятельности, которая, в свою очередь, считается одной из главных компонентов системы, обеспечивающей качество обучения и образования.

В настоящее время в большинстве вузов уделяется мало внимания самоорганизации студентов, потому что на первый план всегда выходят знания, т. е. овладение профессией. В связи с этим, многие студенты нередко испытывают трудности, связанные с организацией своей деятельности, им тяжело планировать свой день, они не умеют рационально использовать свое время, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли, работать в группе.

Локус субъективного контроля – это характеристика волевой сферы человека, которая отражает его склонность приписывать себе ответственность за результаты своей деятельности собственным силам, знаниям, умениям или же внешним силам.

Было выявлено, что у 59 % студентов более выражена направленность к интернальному локусу контроля, причем среди студентов, получающих техническое образование, больше интернально направленных. Студенты, получающие техническое образование, имеют более высокий уровень самоорганизации, чем студенты, получающие гуманитарное образование. У студентов-гуманитариев уровень прокрастинации значительно выше, чем у студентов, получающих техническое образование.

Студенты с интернальным (внутренним) локусом субъективного контроля считают, что способны контролировать и управлять своей жизнью. Такие студенты верят, что все события в их жизни, в основном, происходят от их собственных действий, знаний и умений. Студенты с экстернальным (внешним) локусом субъективного контроля полагают, что вся их жизнь находится под влиянием внешних факторов, иными словами, человек полагается на судьбу и удачу. Наша работа может стать шагом к пониманию феномена самоорганизации деятельности и особенностям ее развития в студенческом возрасте.

Список литературы

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 500 с.
2. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2000. 440 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. 3-е изд. М.; Воронеж: Институт практической психологии: МОДЭК, 2001. 352 с.

4. *Давыдов В. В.* Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 176 с.
5. *Драйден Г., Вое Д.* Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. М.: ПАРВИНЭ, 2003. 650 с.
6. *Жданова Л. Г.* Вовлеченность студентов в учебный процесс в вузе // Нефтегазовый комплекс: проблемы и инновации: тезисы III научно-практической конференции с международным участием / ред. В. К. Тяг. Самара: СамГТУ, 2018. С. 167.
7. *Ишков А. Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: АСВ, 2004. 224 с.
8. *Котова С. С., Шахматова О. Н.* Основы эффективной самоорганизации: учеб. пособие. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2010. 145 с.
9. *Мандрикова Е. Ю.* Литература по позитивной организационной психологии // Организационная психология. 2012. Т. 2, № 1. С. 90–92.
10. *Михневич С. Н.* Социокультурные проекты в формировании умений самоорганизации студентов // Социально-экономическая ситуация в России: состояние и перспективы: сборник статей и материалов I межрегиональной научной конференции студентов и аспирантов. Киров: ВСЭИ, 2005. С. 113–120.
11. *Пахмутова М. А.* Особенности самоорганизации личности студентов, включенных в исследовательскую деятельность на разных этапах обучения // Актуальные проблемы психологического знания. 2015. № 1 (34). С. 76–85.
12. *Реунова М. А.* Тайм-менеджмент студента университета: учебное пособие. Оренбург: Университет, 2013. 102 с.
13. *Эльконин Д. Б.* Психология развития: учебное пособие для вузов. М.: Академия ИЦ, 2007. 254 с. (Серия «Высшее профессиональное образование»).
14. *Юсупова О. В., Бакиуптова Е. В.* Гуманитарные аспекты проектной деятельности в инженерном вузе: критерии эффективности деятельности междисциплинарных команд // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. 2017. № 4 (36). С. 163–175.
15. *Яновская Т. Э.* К вопросу о понятии «самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // ЕГИ. 2013. № 2. С. 89–95.



Румянцева Зоя Васильевна
Шепелева Светлана Витальевна
Миронова Татьяна Ивановна

ДЕВИАНТНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА¹

Аннотация. Статья содержит анализ девиантных проявлений правового нигилизма. Отмечена острая актуальность проблемы современного правового нигилизма и его девиантных проявлений в молодежной среде. Рассмотрены особенности девиантных проявлений правового нигилизма в подростковом возрасте как самом сензитивном для личностных деструктивно-конструктивных новообразований. Дано эмпирическое обоснование склонности подростков к отклоняющемуся поведению, в частности к делинквентному, аддиктивному, агрессивному, самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Приведены результаты анкетирования подростков, которое позволило определить не только несформированность правового сознания, но и специфику правового нигилизма в контексте подростковых представлений. Обобщены теоретико-методологические подходы и направления в изучении правосознания подростков, что позволило обнаружить отсутствие научных исследований, посвященных девиантным проявлениям правового нигилизма среди подростков. Выделены факторы, обуславливающие девиацию правового сознания современной российской молодежи. Представлены результаты диагностики сформированности правового сознания и готовности придерживаться правовых норм подростками. Даны типологические характеристики уровней правосознания подростков: правовой нигилизм (слабый уровень), противоречивое и неполноценное правовое сознание (средний уровень), правосознание в основном сформировано (хороший уровень), правосознание сформировано полностью (высокий уровень). Проанализирован самый низкий уровень правового сознания подростков – правовой нигилизм, выделены его девиантные проявления. Доказана взаимосвязь правового нигилизма со склонностью подростков к девиантному поведению и преодолению социальных норм и правил.

Румянцева Зоя Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры музыки, ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет», rumschmus@mail.ru, Кострома, Россия

Шепелева Светлана Витальевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и акмеологии личности Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет», lady.shepelewa2016@yandex.ru, Кострома, Россия

Миронова Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет», mironova@ksu.edu.ru, Кострома, Россия

Rumyantseva Zoia Vasilievna – Doctor of Psychology, Professor, Department of Music, Kostroma State University, rumschmus@mail.ru, Kostroma, Russia

Shepeleva, Svetlana Vitalevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Acmeology of the Personnel of the Institute of Pedagogy and Psychology, Kostroma State University, lady.shepelewa2016@yandex.ru, Kostroma, Russia

Mironova Tatiana Ivanovna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Acmeology of Personality of the Institute of Pedagogy and Psychology, Kostroma State University, mironova@ksu.edu.ru, Kostroma, Russia

¹ Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ №160601113.

Определено соотношение правового сознания, девиантного поведения в генезисе правового нигилизма. В заключении статьи намечены дальнейшие перспективные направления исследования в области психологии правового нигилизма.

Ключевые слова: правовой нигилизм, девиантное поведение, агрессивное поведение, делинквентное поведение, аддиктивное поведение, правовое сознание, уровни правосознания, профилактика правового нигилизма, подростковый возраст, социальная норма, личностные деструктивно-конструктивные новообразования.

Rumyantseva Zoya Vasilievna

Shepeleva, Svetlana Vitalevna

Mironova Tatiana Ivanovna

DEVIANT MANIFESTATIONS OF LEGAL NIHILISM

Abstract. The article contains the analysis of deviant manifestations of legal nihilism. Notes the acute relevance of the problem of modern legal nihilism and its deviant manifestations in the youth environment. The features of deviant manifestations of legal nihilism in adolescence as the most sensitive for personal destructive and constructive neoplasms are considered. This empirical justification of the propensity of adolescents to deviant behavior, particularly delinquent, addictive, aggressive, and Cumaraswamy cambridge behavior. The results of the survey of adolescents, which allowed to determine not only the lack of legal consciousness, but also the specifics of legal nihilism in the context of adolescent ideas. Theoretical and methodological approaches and directions in the study of legal consciousness of adolescents are summarized, which revealed the lack of scientific research on deviant manifestations of legal nihilism among adolescents. The factors causing deviation of legal consciousness of modern Russian youth are allocated. Results of diagnostics of formation of legal consciousness and readiness to adhere to legal norms by teenagers are presented. Typological characteristics of levels of legal consciousness of teenagers are given: legal nihilism (weak level), contradictory and defective legal consciousness (average level), legal consciousness is generally formed (good level), legal consciousness is formed completely (high level). Analyzed the lowest level of legal consciousness of adolescents - legal nihilism, highlighted its deviant manifestations. The interrelation of legal nihilism with the tendency of teenagers to deviant behavior and overcoming of social norms and rules is proved. The correlation of legal consciousness, deviant behavior in the Genesis of legal nihilism is determined. In conclusion, the article outlines further promising areas of research in the field of psychology of legal nihilism.

Keywords: legal nihilism, deviant behavior, aggressive behavior, delinquent behavior, addictive behavior, legal consciousness, levels of legal consciousness, prevention of legal nihilism, adolescence, social norm, personal destructive and constructiv.

О феномене правового нигилизма сейчас много говорят и пишут. Действительно, в настоящее время нигилистическое отношение к праву стало наиболее показательной и неотъемлемой чертой сложившейся в России ситуации культурно-правового кризиса. Скептическое и негативное отношение к праву, несомненно, существует в современном российском обществе и в немалых масштабах. Оно заключается не просто в юридической неосведомленности. Речь идет о большем – о неверии в право и неуважении к нему, о невостребованности права обществом. Стойкое неверие в высокое предназначение, потенциал, возможности и даже необходимость права – основной признак этого феномена. Наконец, отношение к праву может быть

просто индифферентным (безразличным), что тоже свидетельствует о неразвитом правовом сознании людей.

Правовой нигилизм – социальное явление, привлекающее повышенный интерес современных российских ученых. Формирование правового сознания граждан отнесено Президентом РФ к числу основных направлений перспективного государственного развития России. Исследованию этого феномена посвятили свои труды Н. И. Матузов, М. А. Месиков, О. С. Радьков, В. В. Попов, Л. А. Лушина, Н. П. Фетискин, Д. Н. Фетискин и др. Выделяя одну из особенностей правового нигилизма, можно отметить, что оно сопровождается различными проявлениями девиантности. Любое девиантное поведенческое проявление закономерно вызывает или усиливает правовой нигилизм индивида. Девиантное поведение, в свою очередь, может быть самостоятельной причиной правового нигилизма. С появлением первых признаков склонности к девиантному поведению, мы можем говорить о начальной стадии правового нигилизма [5; 8; 11].

Носителями правового нигилизма могут выступать индивиды, группы, объединения, нации, народы. В большей степени именно для молодежной среды характерны различные проявления правового нигилизма. Распространение правового нигилизма среди молодежи во многом вытекает из ее правовой некомпетентности. Молодое поколение зачастую не знает о своих правах, обязанностях и об ответственности за свои неправомерные действия. Поэтому в современном российском обществе имеют место такие явления, как незнание и игнорирование законов молодыми людьми, неверие в справедливость правосудия, отсутствие неприятия любых правонарушений и правовой нигилизм в молодежной среде. Можно выделить следующие проявления правового нигилизма в молодежной среде современной России: несоблюдение и неисполнение таких элементарных правовых норм, как нарушение общественного порядка, правил дорожного движения, правил поведения в общественных местах: курение в неположенных местах, употребление спиртных напитков, одурманивающих веществ и т. д. Можно выделить следующие факторы, обуславливающие девиацию правового сознания современной российской молодежи:

- правовое сознание молодых людей характеризуется сложностью и неоднозначностью, где одновременно сочетаются стремление к законопослушному поведению и готовность нарушить закон ради личной выгоды;

- в формировании правового сознания молодежи существенную роль играет личностный фактор: целеустремленные, настойчивые и самостоятельные молодые люди демонстрируют более зрелое правовое сознание; у той части молодежи, которая предпочитает соперничество в конфликтных ситуациях, проявляются установки на противоправное поведение и даже вызов закону; та часть молодежи, которая ориентируется на сотрудничество, напротив, демонстрирует большее уважение к закону и осознает опасность противоправного поведения и для личности, и для государства;

- независимо от категории молодежи их представления о патриотизме, престиже государства, чувстве национальной гордости, гражданственности, ценности права в целом не различаются; уровень представлений и оценки этих явлений не является высоким.

Чтобы лучше понять генезис изучаемого нами феномена, мы провели пилотажное исследование девиантных проявлений правового нигилизма в подростковых группах. По данным ученых, сензитивным периодом многих личностных деструк-

тивно-конструктивных новообразований являются подростковые группы (14–15 лет). При диагностике склонности подростков к отклоняющемуся поведению нами использовался стандартизированный тест-опросник (СОП) А. Н. Орел. Полученные результаты представлены в таблице.

**Диагностика склонности подростков к отклоняющемуся поведению
(тест-опросник (СОП) А. Н. Орел)**

Шкалы	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	количество	%	количество	%	количество	%
Шкала установки на социальную желательность (служебная шкала)	2	5	26	65	12	30
Шкала склонности к преодолению норм и правил	30	75	10	25	0	0
Шкала склонности к аддиктивному поведению	34	85	6	15	0	0
Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	34	85	6	15	0	0
Шкала склонности к агрессии и насилию	32	80	8	20	0	0
Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	8	20	28	70	4	10
Шкала склонности к делинквентному поведению	26	65	12	25	2	5

Анализируя полученные результаты можно сделать следующие вывод: более половины опрошенных подростков (65 %) стремятся демонстрировать строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, присутствует умышленное стремление показать себя в лучшем свете. Также полученные результаты говорят о настороженности большинства по отношению к ситуации обследования. У 30 % подростков присутствует высокая настороженность по отношению к психодиагностической ситуации и сомнительной достоверности результатов по основным шкалам. Большинство опрошенных подростков (75 %) склонны следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. У четверти опрошенных имеются неконформистские установки, присутствуют склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. Преобладающая часть опрошенных (85 %) имеют хороший социальный контроль поведенческих реакций. Но небольшая часть подростков (15 %) все же предрасположены к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонны к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Также большинство подростков (85 %) не готовы к реализации саморазрушающего поведения, у них отсутствуют тенденции к соматизации тревоги, отсутствуют склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях. Хорошие результаты были получены по шкале склонности к агрессии и насилию. У 80 % опрошенных не выражены агрессивные тенденции. Подростки не приемлют насилие как средство решения проблем, не считают агрессию способом выхода из фрустрирующей ситуации. Но при этом у 20 %

все же присутствуют агрессивная направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми и склонности решать проблемы посредством насилия. Некоторые подростки готовы использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки. У большей части опрошенных (65 %) не выражены делинквентные тенденции.

В рамках исследования было принято решение выяснить, знакомы ли подростки с понятием «нигилизм» и непосредственно с «правовым нигилизмом». Проанализировав полученные ответы, мы получили следующие результаты: среди опрошенных меньше половины имеют представление о понятие «нигилизм» (16 человек). После объяснения этого понятия некоторые подростки смогли сформулировать ответ на второй вопрос – что такое «правовой нигилизм» (28 человек). Большая часть подростков считает, что правовой нигилизм проявляется в несоблюдении законов, в антиобщественном поведении и отказе от помощи полиции (34 человека). А главная причина этого – неверие в силу закона (22 человека). На вопрос анкеты о знании основных законов нашего государства, респонденты ответили «знаю» (2 %); «да но основные, те которые защищают мои права» (27 %), большинство (43 %) сказали «нет», и 28 % посчитали, что «в нашем обществе не все решают законы». На вопрос «Совершали ли вы когда-нибудь противоправные действия» многие (72 %) ответили, что «нет», 4 % ответили, «нет, так как за любое действие, надо отвечать», 24 % ответили, что «иногда совершали, но только если не было другого выхода». На вопрос «Как бы вы в целом оценили свое поведение в обществе?» многие (64 %) ответили, что их поведение является нормальным, никаких законов они не нарушают, 24 % считают, что их поведение является адекватным тем действиям, которые совершаются по отношению к ним, на любое действие нужно отвечать так же. По результатам анкетирования, можно говорить о том, что почти третья часть опрошенных живет по принципу правового нигилизма, так как не знает законов и того что за любое противоправное действие необходимо отвечать. Правовая безграмотность, несформированность правового сознания у подростков обуславливают агрессивное нарастание правового непослушания. Как следствие – рост правонарушений и уголовных преступлений.

Достаточно ярко эти тенденции проявляются именно в несовершеннолетнем возрасте, в момент подросткового кризиса. В работах А. Р. Ратинова, Н. И. Карпец, А. М. Яковлева представлен обстоятельный анализ структуры и функций правосознания взрослых. В отношении подросткового возраста наблюдается ситуация, когда на фоне значительного количества работ, посвященных анализу причин и особенностей противоправного и девиантного поведения подростков, а также достаточного количества методических разработок, посвященных вопросам формирования правового поведения, исследования, которые были бы посвящены анализу девиантных проявлений правового нигилизма подростков, отсутствуют. Занимаясь исследованием правосознания несовершеннолетних, М. Л. Гайнер лаконично определил его как совокупность представлений учащихся и их информированность в конкретной области знаний [1].

По мнению Л. М. Голубевой, правосознание подростков включает в себя:

а) субъективное отношение подростка к правовым нормам, убеждающее в их справедливости и необходимости соблюдения норм права в повседневной жизни;

б) выработку навыков правомерного поведения, т. е. правовой культуры [1; 2; 10–12].

Для диагностики сформированности правового сознания и готовности придерживаться правовых норм нами использовался тест правового и гражданского сознания Л. А. Ясюковой [17]. Нами представлены некоторые фрагменты полученных результатов:

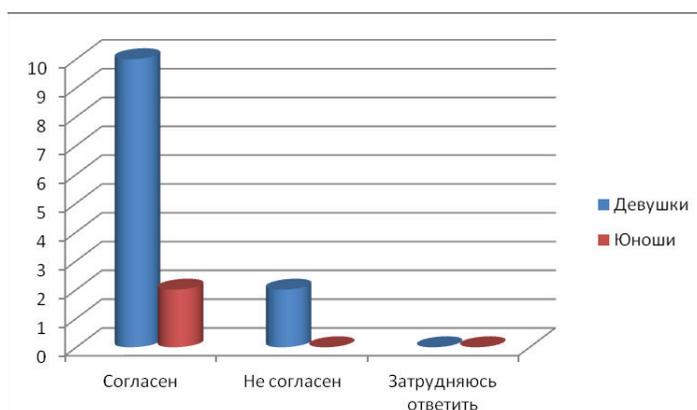


Рис. 1. Ответы респондентов на утверждение «Не справедливому закону не следует подчиняться»

Рисунок демонстрирует, что 85 % опрошенных считают, что несправедливому закону не следует подчиняться. Довольно часто члены государственного механизма и работники государственных органов публично нарушают те или иные законы, считая, что он неправилен. Их не беспокоит тот факт, что закон имеет своими признаками верховенство и общеобязательность в обществе. Подобная ситуация приводит к тому, что обычный народ, видя «беспредел» чиновников либо перестает повиноваться закону, либо разочаровывается в нем. Так или иначе, это порождает общественный уровень проявления правового нигилизма. Достаточно отметить, что только некоторые представители молодежи готовы безоговорочно подчиняться требованиям закона. Основная же масса готова это делать только при одном условии – что закон един для всех и представители власти будут следовать нормам закона так же, как и все остальные граждане. Можно отметить, что часто стереотипы молодого человека намного сильнее, чем чувство долга и гражданской ответственности. Существует как бы некий приоритет ценностей, который стоит у молодых людей выше закона. Например, в нашем обществе пока еще есть предубеждения против гражданской активности. Участие в общественной жизни считают уделом фанатиков, чудаков или людей с тайными корыстными помыслами. Необходимо прививать представление о том, что это обыденная, массовая традиция поведения.

Самый низкий уровень правосознания – правовой нигилизм – диагностирован у подростков, склонных к девиантному поведению и преодолению социальных норм и правил (47 %). Они не признают правового регулирования, отрицательно относятся к самому принципу формального законодательного регулирования отношений, ориентируются только на морально-нравственные нормативы и только в том варианте, который сами признают. Отрицательно относятся к любым другим морально-этическим нормам и жизненным ценностям, которые не совпадают с их собственными. Потенциально конфликтны при взаимодействии с людьми, которые придерживаются других взглядов. Могут быть непоследовательными в поведении,

не выполнять обещаний, договорных обязательств. Склонны действовать, исходя из собственных соображений, мнений, понимания ситуации, поступать так, как они сами считают правильным. Обычно сами безынициативны, но требовательны к окружающим.

У подростков со средним уровнем склонности к девиантному поведению и преодолению социальных норм и правил зафиксировано противоречивое и неполноценное правовое сознание. Оно сформировано не полностью и регулирует поведение только в одной-двух сферах, в частности бытовой (22 %).

Третьего уровня достигли подростки с низким уровнем склонности к девиантному поведению и преодолению социальных норм и правил (15 %). Их правосознание в основном сформировано, хотя может сохраняться отрицательное отношение к правовому регулированию в целом и к существующим законам в частности. Такой человек в учебе и любой деятельности старается не нарушать установленные правила, точно соблюдать инструкции, достаточно надежен в деловой сфере, корректен в деловом общении и взаимодействии.

Правосознание сформировано полностью у подростков с активно-социальным типом поведения (3 %). Ими осознается необходимость формально-правового регулирования. Характерны абсолютная надежность в деловых отношениях, буквальное выполнение правил, инструкций и договорных обязательств даже вопреки собственному отношению и пониманию ситуации. Осознает социальный релятивизм моральных норм, признает равноправное существование различных систем жизненных ценностей. Способен корректно взаимодействовать с широким кругом людей вне зависимости от социальной, национальной, религиозной и прочей принадлежности.

Таким образом, сегодня важнейшим элементом стратегии борьбы с деструктивными формами правового нигилизма должно стать обеспечение широкой профилактической работы. Предупреждение преступности, экстремизма, снижение уровня правового нигилизма, его негативных для общества последствий – задача общегосударственная. Для ее решения необходимо мобилизовать весь потенциал общества, лучшие духовные и нравственные обычаи. Правовой нигилизм можно свести к минимуму только совместными усилиями государства и общества. В заключение следует отметить, что изучение девиантных проявлений правового нигилизма будет способствовать поиску новых путей его профилактики и дальнейшему развитию психологии правового нигилизма.

Список литературы

1. *Гайнер М. Л.* Правосознание подростков / Фонд Джона Д. и Кэтрин Т. Мак Артуров. М.: Магистр, 1998. 87 с.
2. *Голубева Л. М.* Формирование правосознания несовершеннолетних. Фрунзе: Мектеп, 1986. 84 с.
3. *Лушина Л. А.* Нравственно-правовой нигилизм: генезис, сущность, формы: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Н. Новгород, 2003. 29 с.
4. *Матузов Н. И.* Актуальные проблемы теории права. Саратов, 2004. С. 401–407.
5. *Месилов М. А.* Правовой нигилизм: учеб. пособие. М.: Моск. городск. ун-т управления Правительства Москвы, 2006. 48 с.
6. *Миронова Т. И.* Личностные детерминанты типов правового нигилизма в детско-молодежной среде. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2016. С. 259–261.
7. *Миронова Т. И., Фетискин Д. Н.* Социально-психологические формы проявления правового нигилизма. М.: МГУДТ, 2016. С. 26–31.

8. *Попов В. В.* Правопонимание и правовой нигилизм в российском обществе: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Н. Новгород, 2003. 29 с.
9. *Рапинов А. Р.* Структура и функции правового сознания // Проблемы социологии права. Выпуск 1 / под ред. В. Н. Кудрявцева, А. Б. Чяпас, А. И. Долговой и др. Вильнюс, 1970. С. 178–187.
10. *Радьков О. С.* Правовой нигилизм в России (конец XX – начало XXI в.): автореф. дис. ... канд. полит. наук. Ростов н/Д., 2005. 21 с.
11. *Фетискин Д. Н.* Социально-психологические предпосылки правового нигилизма: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2013. 21 с.
12. *Фетискин Н. П., Миронова Т. И., Фетискин Д. Н.* Психологические основы детско-молодежного нигилизма. Кострома: КГУ, 2016. 202 с.
13. *Фетискин Н. П., Миронова Т. И., Шепелева С. В.* Психодиагностика детско-молодежной девиантности. М.: Перо, 2017. 250 с.
14. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
15. *Фетискин Н. П., Миронова Т. И., Шепелева С. В.* Детско-молодежная девиантология: монография. Кострома: КГУ, 2015. 378 с.
16. *Фетискин Н. П., Миронова Т. И., Шепелева С. В.* Предпосылки и механизмы правового нигилизма в детско-молодежной среде: монография. Кострома: КГУ, 2017. 202 с.
17. *Ясюкова Л. А., Самойлова В. А.* Состояние и тенденции развития правосознания в современном российском обществе // Человек и общество. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2005.



Шамшикова Ольга Александровна**Кулигина Ксения Андреевна****ЛИЧНОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ У СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

Аннотация. В статье рассмотрена проблема соотношения локус контроля и личностных особенностей у сотрудников правоохранительных с учетом их пола. Отмечается, что специфика деятельности сотрудников правоохранительных органов сопряжена с систематическими нагрузками, а также решением крайне сложных задач в условиях ограниченного времени. При этом требования, предъявляемые к сотрудникам вне зависимости от пола и статуса, обуславливают запрос на профессионально-важные качества, которые в большинстве своем определяются личностными характеристиками и локализацией субъективного контроля.

Представлено *эмпирическое исследование, направленное* на поиск значимых взаимосвязей между личностными особенностями и локус контролем у сотрудников правоохранительных органов с применением критерия r_s – Спирмена. Дифференциация выборки ($N = 100$) по половому признаку была обусловлена предположением о том, что служба в правоохранительных органах по-разному влияет на сотрудников, формируя у них специфические личностные особенности и субъективный локус контроля. С целью оценки достоверности различий между группами ЭГ-1 ($N_1 = 50$, женщины) и ЭГ-2 ($N_2 = 50$, мужчины) применялся статистический критерий U – Манна-Уитни.

Ключевые слова: личностные особенности, локус контроля, деятельность сотрудников правоохранительных органов, профессионально важные качества, интернальность, экстернальность.

Shamshikova Olga Aleksandrovna**Kuligina Ksenia Andreevna****PERSONAL CORRELATES OF THE LOCUS OF CONTROL
IN LAW ENFORCEMENT OFFICERS**

Abstract. This article discusses the problem of the ratio of locus of control and personal characteristics of law enforcement officers, taking into account their gender. It is noted that the specifics of the activities of law enforcement officers is associated with systematic loads, as well as the solution of extremely complex problems in a limited time. At the same time, the requirements for employees, regardless of gender and status, determine the request

Шамшикова Ольга Александровна – кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия

Кулигина Ксения Андреевна – студентка 5 курса, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия

Shamshikova Olga Aleksandrovna – Candidate of Psychology, Professor, Head of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Kuligina Ksenia Andreevna – 5th year student, psychology department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

for important professional qualities, which are mostly determined by personal characteristics and localization of subjective control.

An empirical study is presented aimed at finding meaningful relationships between personality traits and locus of control among law enforcement officers using the r_s – Spearman criterion. Differentiation of the sample ($N = 100$) by gender was due to the assumption that service in law enforcement agencies affects employees in different ways, forming their specific personal characteristics and subjective locus of control. In order to assess the significance of differences between the EG-1 groups ($N_1 = 50$, females) and EG-2 ($N_2 = 50$, males), the statistical criterion U – Mann-Whitney was used.

Keywords: personality traits, locus of control, activity of law enforcement officers, professionally important qualities, internality, externality.

В современных условиях эффективность и успешность деятельности сотрудников правоохранительных органов во многом зависит от осознания меры ответственности как за процесс, так и за результат своей работы. Специфика деятельности сотрудников правоохранительных органов сопряжена с систематическими психическими и физическими нагрузками, а также решением крайне сложных задач в условиях ограниченного времени [5]. Это предполагает, во-первых, развитую способность контроля собственных действий, а во-вторых, наличие у сотрудников специфических личностных особенностей (которые отражают неизменные устойчивые структуры и предоставляют человеку возможность ассимилироваться, приспосабливаясь к среде, и в то же время подчеркнуть собственную уникальность) [3; 11]. Вместе с тем С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что психические свойства личности – не первичная данность, они развиваются и проходят свое становление в ходе деятельности [13].

Зачастую обстоятельства служебной деятельности носят спонтанный, трудно прогнозируемый характер и требуют объяснения причин собственных неудач. Это подталкивает к перекладыванию ответственности за свои действия на внешние обстоятельства или воздействует на личность самого сотрудника, что приводит к трудностям, возникающим и в профессиональной сфере и в межличностных отношениях [8].

В свое время Дж. Роттер отмечал, что все люди по-разному локализируют субъективный контроль (как степень понимания ими причинных взаимосвязей между собственным поведением и достижением желаемого над значимыми для себя событиями) [14]. Исходя из этого положения, он выделил два противоположных понятия, интернальность и экстернальность. Интернальность представляет собой личностное образование, свойственное тем, кто считает, что все положительные и отрицательные события жизни – это результат их собственной деятельности. Подобные лица испытывают переживания личной ответственности за все, что происходит с ними. Экстернальность – понятие противоположное. Это свойство характерно для людей, склонных предписывать происходящие с ними события внешним факторам (например, влиянию тех или иных обстоятельств) [12]. Иначе говоря, локализация контроля бывает двух типов: внутренний локус контроля (интернальность) и внешний локус контроля (экстернальность) [15]. Дж. Роттер указывает, что человек, вступая во взаимоотношения с другими людьми, получает опыт, отражающий наличие или отсутствие подкрепления на результат его действий, что вырабатывает причинную связь между собственными действиями и последующим подкреплением [2].

Говоря о системе правоохранительных органов нужно понимать, что вне зависимости от пола и статуса, требования, предъявляемые к сотруднику, обуславливают запрос на профессионально-важные качества, которые в большинстве своем определяются личностными характеристиками [17]. Так, при профессионально-психологическом отборе кандидатов на службу особое внимание обращается на устойчивые личностные характеристики, мотивационно-волевую направленность [16] и локализацию субъективного контроля [10; 16]. Специфика деятельности в правоохранительных органах требует от сотрудников достаточного развития интернальности, поскольку это качество является составляющим профессионально-личностного потенциала [11]. Кроме того, сотрудники (и мужчины, и женщины) перед законом в равной степени несут ответственность за результат своей деятельности.

В контексте обозначенной проблемы было проведено эмпирическое исследование, направленное на поиск значимых взаимосвязей между личностными особенностями и локусом контроля у сотрудников правоохранительных органов с учетом их пола.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие методики: модифицированный опросник «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина [14], методика многостороннего исследования личности ММИЛ (в адаптации Ф. В. Березина, М. П. Мирошникова, Р. В. Рожанца) [1], методика «Локус контроля» (в адаптации Е. Ксенофоновой) [6], опросник волевого самоконтроля «ВСК» А. Г. Зверькова, Е. В. Эйдмана [4].

Исследование проводилось на базе подразделений Главного Управления МВД России по г. Новосибирску на выборке сотрудников правоохранительных органов в количестве 100 человек. Выборка была дифференцирована на две эмпирические группы: ЭГ-1 ($N_1 = 50$) составили женщины, ЭГ-2 ($N_2 = 50$) – мужчины. Дифференциация выборки по половому признаку была обусловлена предположением о том, что служба в правоохранительных органах по-разному влияет на сотрудников, формируя у них специфические личностные особенности и субъективный локус контроля. С целью оценки достоверности различий между группами был применен статистический критерий U – Манна-Уитни (табл. 1).

Таблица 1

Оценка достоверности различий исследуемых признаков между ЭГ-1 ($N_1 = 50$) и ЭГ-2 ($N_2 = 50$)

Исследуемые признаки	Сумма рангов		U – Манна-Уитни	Уровень значимости
	ЭГ-1	ЭГ-2		
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Методика многостороннего исследования личности ММИЛ (в адаптации Ф. Березина, М. Мирошникова)</i>				
Шкала вытеснения факторов, вызывающих тревогу / истерии	2319,5	2933,5	960	0,01
Шкала импульсивности / психопатии	2128	2925	953	0,01
Шкала выраженности мужских / женских черт	3747	1505	127,5	0,01
Шкала социальной интроверсии	2953	2299,5	921,5	0,01

1	2	3	4	5
<i>Методика оценки субъективной локализации контроля над значимыми событиями (модификация Е. Ксенофонтовой)</i>				
Шкала общей интернальности (ИО)	2237	3016	962	0,01
Шкала интернальности в профессиональной деятельности (ИД)	2108,5	3144,5	835,5	0,01
<i>Методика «Волевой самоконтроль» (ВСК)</i>				
Шкала волевого самоконтроля	2127	2926	952	0,01
<i>Методика «Мотивационный профиль»</i>				
Взаимоотношения (ВО)	3055	2947,5	1030,5	0,05
Стремление к достижениям (СД)	2389,5	2863	1011,5	0,05

Анализ данных, представленных в табл. 1, показывает, что ЭГ-1 (женщины) превосходят ЭГ-2 (мужчины) по параметрам «выраженность женских черт» ($U = 127,5$ при $p \leq 0,01$) и «взаимоотношения» ($U = 1030,5$ при $p \leq 0,05$). Иначе говоря, женщины в большей степени стремятся транслировать свою половую принадлежность в поведении и регулярном межличностном общении с противоположным полом, что связано с работой в мужском коллективе. У женщин больше, чем у мужчин выражена потребность в установлении и поддержании тесных, доверительных взаимоотношений.

Испытуемые в ЭГ-2 (мужчины) значительно превосходят испытуемых ЭГ-1 (женщины) по параметрам «импульсивность» ($U = 953$ при $p \leq 0,01$); «вытеснение факторов, вызывающих тревогу» ($U = 960$ при $p \leq 0,01$); интернальность общая ($U = 962$ при $p \leq 0,01$); интернальность в профессиональной деятельности ($U = 835,5$ при $p \leq 0,01$); волевой самоконтроль ($U = 952$ при $p \leq 0,01$); стремление к достижениям ($U = 1011,5$ при $p \leq 0,05$).

Для испытуемых ЭГ-2 (мужчины) характерно стремление активно проявлять свою личностную позицию и повышенную поисковую активность; вытеснять факторы, вызывающие тревогу; они сочетают в себе повышенный уровень личностных притязаний и потребность в причастности к интересам группы; в большей степени способны сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями, а так же склонны к принятию ответственности за свои действия (как фактор организации собственной производственной деятельности, что немаловажно в продвижении по службе); они больше, чем женщины мотивированы на достижение целей в профессиональной деятельности. На наш взгляд, это обусловлено тем, что мужчины намного чаще, чем женщины выполняют задачи, связанные с обеспечением правопорядка, зачастую требующие применения физической силы и слаженности действий в условиях коллектива. Кроме того, возможность получения высоких должностей и званий в системе правоохранительных органов определяет специфику мотивационной направленности мужчин.

Для исследования взаимосвязи локус контроля и личностных особенностей сотрудников правоохранительных органов, был проведен корреляционный анализ (критерий r_s – Спирмена) отдельно для каждой из групп. По результатам корреляционного анализа в группе ЭГ-1 выявлено 15 значимых взаимосвязей, в том числе 12 – обратных и 3 – прямых, из них 11 – на однопроцентном, 4 – на пятипроцентном

уровне значимости. Для последующего анализа полученных данных в табл. 2 представлены наиболее информативные связи.

Таблица 2

Расчет взаимосвязей между параметрами, образованными по шкалам методик, в группе ЭГ-1 (N1 = 50) с применением r_s – Спирмена

Исследуемые признаки	Исследуемые признаки	r_s – Спирмена	Уровень значимости
Тревога и депрессивные тенденции	Интернальность достижений (ИД)	-0,323	0,01
	Интерес и полезность (ИП)	- 0,284	0,01
	Настойчивость (Н)	-0,387	0,01
Психастения или фиксация тревоги и ограничительное поведение	Волевой самоконтроль (ВС)	-0,410	0,01
	Настойчивость (Н)	-0,419	0,01
Социальная интроверсия	Настойчивость (Н)	-0,418	0,01
Отрицание тревоги или гипоманиакальные тенденции	Интернальность общая (ИО)	-0,367	0,01
	Интернальность межличностных отношений	-0,327	0,01
Разнообразие и перемены	Готовность к деятельности (ГД)	-0,393	0,01
	Интернальность неудач (ИН)	-0,289	0,01
Креативность	Готовность к деятельности (ГД)	-0,431	0,01
Интерес и полезность	Интернальность Общая (ИО)	0,377	0,01
	Готовность к деятельности (ГД)	0,372	0,01
	Интернальность профессиональной деятельности (ИП)	0,325	0,01

По результатам проведенного корреляционного анализа (r_s – Спирмен) в ЭГ-1 были выявлены следующие сильные взаимосвязи:

– «креативность» – «готовность к деятельности» ($r = -0,431$ при $p \leq 0,01$), – это может свидетельствовать в пользу того, что готовность к деятельности предполагает достижение результата, а показатель креативности, в свою очередь, может отдалять человека от него. Соответственно, чем выше показатель креативности у испытуемых, тем в меньшей степени выражено у них стремление к осуществлению деятельности;

– «психастения или фиксация тревоги и ограниченное поведение» – «настойчивость» ($r = -0,419$ при $p \leq 0,01$); «волевой самоконтроль» ($r = -0,410$ при $p \leq 0,01$) – можно предположить, что испытуемые, склонные к опасениям, выражающие сомнения в принятии самостоятельных решений, часто испытывают сложности в эффективном управлении своими действиями и в завершении начатого дела;

– «социальная интроверсия» – «настойчивость» ($r = -0,418$ при $p \leq 0,01$) – похоже, что слабая включенность в социальную среду и низкая интенсивность социальных контактов у испытуемых отражают трудности в достижении ими поставленных целей;

– «разнообразие и перемены» – «готовность к деятельности» ($r = -0,393$ при $p \leq 0,01$); «интернальность неудач» ($r = -0,289$ при $p \leq 0,05$) – вероятно, что чем сильнее выражена у испытуемых мотивация к избеганию рутинной работы, смене обстановки и разнообразию, тем сложнее им мобилизовать свои ресурсы для выполнения

конкретной деятельности, а также нести ответственность за нежелательные события, какие-либо неприятности и неудачи в собственной жизни;

– «тревога и депрессивные тенденции» – «настойчивость» ($r = -0,387$ при $p \leq 0,01$); «интернальность достижений» ($r = -0,323$ при $p \leq 0,01$); «интернальность профессиональной деятельности» ($r = -0,284$ при $p \leq 0,01$); «интернальность общая» ($r = -0,297$ при $p \leq 0,05$) – такая конфигурация взаимосвязей может свидетельствовать о том, что сотрудницы с устойчивым сниженным фоном настроения, а также с выраженным беспокойством в меньшей степени включены в профессиональную деятельность. Они не готовы доводить начатое дело до конца, справляться с трудностями для достижения результата и даже в случае успеха не склонны предписывать себе и своей деятельности положительные события и достижения;

– «интерес и полезность» – «интернальность общая» ($r = 0,377$ при $p \leq 0,01$); «готовность к деятельности» ($r = 0,372$ при $p \leq 0,01$) и «интернальность профессиональной деятельности» ($r = 0,325$ при $p \leq 0,01$) – похоже, что испытуемые, для которых выражена мотивация к ощущению востребованности в своей работе, стремление к оказанию общественной полезности, в большей степени готовы осуществлять субъективный контроль над любыми значимыми ситуациями, брать на себя личную ответственность за свою профессиональную деятельность. Можно предположить, что это определяется тем, что служба в правоохранительных органах предполагает оказание помощи гражданам в решении сложных ситуаций и жестко требует выполнения служебной деятельности в соответствии с должностными обязанностями;

– шкала «отрицание тревоги или гипоманиакальные тенденции» – «общая интернальность» ($r = -0,367$ при $p \leq 0,05$); «интернальность межличностных отношений» ($r = -0,367$ при $p \leq 0,05$) – видимо, испытуемые с повышенной, зачастую хаотичной активностью, склонные к пренебрежению трудностями, декларируемыми оптимизмом, в меньшей степени контролируют и берут на себя ответственность за любые значимые события своей жизни, избегают ответственности за способность вызывать уважение и симпатию других людей.

По результатам корреляционного анализа в группе ЭГ-2 выявлено 14 значимых взаимосвязей, 7 – обратных и 7 – прямых, из них 10 – на однопроцентном уровне значимости, 4 – на пятипроцентном уровне значимости. Фрагмент матрицы интеркорреляций в группе ЭГ-2 (мужчины) представлен в табл. 3.

Таблица 3

Расчет взаимосвязей между параметрами, образованными по шкалам методик, в группе ЭГ-2 (N2 = 50) с применением r_s – Спирмена

Исследуемые признаки	Исследуемые признаки	r_s – Спирмена	Уровень значимости
1	2	3	4
Параноидность / ригидность аффекта	Интернальность общая (ИО)	0,282	0,01
Индивидуалистичность и аутизация	Настойчивость (Н)	-0,408	0,01
	Волевой самоконтроль (В)	-0,381	0,05
	Самообладание (С)	-0,300	0,05
Социальная интроверсия	Готовность к деятельности (ГД)	-0,429	0,01
	Интернальность достижений (ИД)	-0,407	0,01

1	2	3	4
	Интернальность в профессиональной деятельности (ИП)	-0,396	0,01
	Интернальность общая (ИО)	-0,308	0,05
Стремление к достижениям	Готовность к деятельности (ГД)	0,419	0,01
	Интернальность общая (ИО)	0,416	0,01
	Интернальность неудач (ИН)	0,345	0,01
	Самообладание(С)	0,334	0,01
	Волевой самоконтроль (В)	0,290	0,05
Интерес и полезность	Готовность к деятельности (ГД)	0,458	0,01

По результатам проведенного корреляционного анализа (r_s – Спирмена) в ЭГ-2 были выявлены следующие взаимосвязи между переменными:

– «интерес и полезность» – «готовность к деятельности» ($r = 0,458$ при $p \leq 0,01$) – можно предположить, что испытуемые, чувствующие потребность в ощущении востребованности в работе, наполненной смыслом с элементом общественной полезности, склонны брать на себя личную ответственность за свою профессиональную деятельность, поскольку служба в правоохранительных органах предполагает оказание помощи гражданам в решении сложных ситуаций и требует незамедлительного реагирования;

– «социальная интроверсия» – «готовность к деятельности» ($r = 0,429$ при $p \leq 0,01$); «интернальность достижений» ($r = 0,407$ при $p \leq 0,01$); «интернальность в профессиональной деятельности» ($r = 0,396$ при $p \leq 0,01$) – возможно, замкнутые сотрудники, которые слабо включены в социальную среду, в меньшей степени готовы к выполнению разного рода задач, а также испытывают трудности с принятием ответственности за результат своей деятельности, в том числе и положительный;

– «стремление к достижениям» – «готовность к деятельности» ($r = 0,419$ при $p \leq 0,01$); «интернальность общая» ($r = 0,416$ при $p \leq 0,01$); «интернальность неудач» ($r = 0,345$ при $p \leq 0,01$); «самообладание» ($r = 0,334$ при $p \leq 0,01$) и «волевой самоконтроль» ($r = 0,290$ при $p \leq 0,05$). Перечисленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что испытуемые, ориентированные на достижения, готовы к выполнению служебных задач, принятию личной ответственности и имеют самообладание в случае неудач, не предписывают результат своей деятельности внешним обстоятельствам, мешающим достижению цели. Возможно, это связано с тем, что система предъявляет к сотрудникам достаточно высокие требования по осуществлению служебных задач, за выполнение или невыполнение которых сотрудник несет личную ответственность в соответствии с законом;

– «индивидуалистичность или аутизация» – «настойчивость» ($r = -0,408$ при $p \leq 0,01$); «волевой самоконтроль» ($r = -0,381$ при $p \leq 0,05$); «самообладание» ($r = -0,300$ при $p \leq 0,05$) – можно предположить, что испытуемые, стремящиеся к изоляции, опирающиеся на внутренние субъективные критерии, имеют сложности с проявлением упорства при выполнении служебных задач, а также с управлением своими действиями в целом. Сотрудникам правоохранительных органов, склонным к проявлению индивидуалистичности, сложнее опираться на общепризнанные внутренние критерии, регулируя свое поведение в соответствии с требованиями общества;

– «параноидность или ригидность аффекта» – «интернальность общая» ($r = 0,282$ при $p \leq 0,01$) – похоже, что испытуемые с выраженной подозрительностью, чувствительностью по отношению к действительным или мнимым несправедливостям стремятся осуществлять непрерывный контроль за всеми сферами своей жизни. Однако, в условиях служебной деятельности тенденция в сторону выраженности параноидальных черт у сотрудников правоохранительных органов может привести к снижению эффективности ее выполнения как результат застревания на мнимых или реальных событиях.

Сравнительно-сопоставительный анализ конфигураций корреляционных взаимосвязей, характерных для каждой из двух групп, показывает, что для мужчин и женщин способность мобилизовать свои ресурсы для выполнения конкретной деятельности связана с мотивационной направленностью полезности и является стимулирующим фактором. Помимо этого для мужчин стремление к достижениям также является фактором, определяющим повышенную готовность к выполнению деятельности. При этом для женщин препятствующими факторами на пути к готовности к деятельности является мотивационная направленность на креативность и перемены, а для мужчин социальная интроверсия как личностная особенность.

Такие личностные особенности женщин, как психастения, социальная интроверсия и депрессивные тенденции, являются факторами, снижающими способность прилагать волевое усилие для завершения того или иного действия. Для мужчин таким фактором является индивидуалистичность (аутизация). Для женщин характерна тревожность и депрессивность, которая понижает уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями в области достижений. Для мужчин, в свою очередь, интернальность в сфере достижений снижает социальная интроверсия, но мотивационная направленность на достижения у мужчин позволяет осуществлять субъективный контроль над успехом и достижениями.

Список литературы

1. Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Соколова Е. Д. Методика многостороннего исследования личности. Структура, основы интерпретации, некоторые области применения / предисл. Т. Барлас. 3-е изд. М., 2011. 320 с.
2. Горностаев С. В. Особенности служебного положения и деятельности как факторы служебной лояльности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 1 (72). С. 95.
3. Ермолова Е. О., Шамшикова О. А., Щемель А. О. Влияние способов совладающего поведения на социально-психологический климат в структурных подразделениях ОВД // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 3. С. 103–108.
4. Зверьков А. Г., Эйдман Е. В. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК). Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: МГУ, 1990. С. 116–124.
5. Золотарева К. В. Личностные детерминанты нервно-психической устойчивости у представителей стрессогенной профессии. М.: Лаборатория Книги, 2010. 215 с.
6. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 2. С. 103–114.
7. Линевиц В. Л. Психологическая диагностика суицидального риска у лиц, подлежащих государственной защите // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1 (68). С. 79.

8. *Марьин М. И., Петров В. Е., Сафронов А. Д.* Психологическая подготовка сотрудников полиции к профессиональной деятельности. Домодедово: ВИПК МВД России, 2014. 156 с.
9. *Наследов А. Д.* Математические методы психологического исследования. СПб., 2011. 338 с.
10. *О полиции*: Федеральный закон от 07.02.2011 N 3-ФЗ [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/ (дата обращения: 10.02.2019).
11. *Простяков В. В.* Психологические требования к личности и профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел // Юридическая психология. 2012. № 1. С. 27–30.
12. *Родыгина Ю. К., Дерягина Л. Е., Соловьев А. Г.* Психофизиологические маркеры профессиональной успешности сотрудников подразделений органов внутренних дел // Экология человека. 2005. № 10. С. 33–38.
13. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 720 с. (Серия «Мастера психологии»).
14. *Фрейджер Р., Фрейдимен Дж.* Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006.
15. *Хьел Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб.: Питер Ком, 2003.
16. *Чуфаровский Ю. О.* Правоохранительные органы Российской Федерации. М., 2002. 156 с.
17. *Шамишкова О. А.* Инвариантность воли в пространстве индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека. Новосибирск, 2006.



УДК 159.923+378

Прокопьева Нина Ивановна

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МАГИСТРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы личностного и профессионального развития студентов-магистрантов в контексте изучения профессионального иностранного языка. Определяя в качестве основной цели обучения развитие профессиональной языковой компетенции, включающей в себя знания, умения и навыки, необходимые для общения в различных областях профессиональной и научной деятельности, встает вопрос необходимости поиска путей формирования у магистрантов практических навыков межкультурной коммуникации на иностранном языке. Необходимость учета некоторых аспектов организационно-учебного порядка, одним из которых является индивидуализация обучения, определяет так называемую автономию обучения. Рассмотрены некоторые составляющие лингвистического компонента содержания обучения магистрантов, их взаимосвязь с психологическим и методологическим компонентами содержания обучения в контексте самостоятельной работы с использованием новых информационных технологий.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, иноязычная подготовка, автономность обучения, информационные технологии.

Prokopyeva Nina Ivanovna

PROFESSIONAL - PERSONAL DEVELOPMENT OF UNDERGRADUATES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Abstract. The article focuses on professional and personal development of postgraduate students in studying foreign languages for professional purposes. The main objective of the course of Foreign languages for postgraduate students is developing language proficiency for professional purposes which includes knowledge, skills and competencies required for effective professional and academic communication. According to this purpose, it is necessary to build practical language skills for cross-cultural communication. The author emphasizes that one of the effective ways to solve this problem is to organize self-directed (autonomous) learning of postgraduate students. The article considers interconnection between linguistic, psychological and methodological components of foreign language teaching within the framework of autonomous learning based on Information technologies.

Keywords: professional and personal development, foreign language teaching, autonomous learning, Information technologies.

Прокопьева Нина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», proc33@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Prokopyeva Nina Ivanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, proc33@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

Иностранные языки имеют большой потенциал в плане вооружения обучающихся соответствующими знаниями, умениями и навыками, а что касается студентов-магистрантов, в том числе и развития целого ряда профессионально значимых личностных качеств будущих специалистов, которые определяют уровень их профессионально-личностного развития и позволят им в будущем выполнять наиболее эффективно свои профессиональные обязанности. Вопросы профессионально-личностного развития обучаемых рассматриваются в исследованиях многих ученых (В. В. Анисимов, С. Е. Каплина, Е. А. Климов, Н. А. Лызь, Е. К. Маркова, В. С. Саблин, Е. Е. Сапогова и др.). Под личностным развитием понимают процесс совершенствования механизмов смысловой регуляции жизнедеятельности, повышения уровня осмысленности жизни, расширения способности управлять своей жизнью и своим развитием на основе осознанных целей [5]. При этом ведущей выступает связь с деятельностью, которая является значимой для индивида, т. е. отвечает его внутренним мотивам и позволяет осуществить путь от самопознания к самоопределению и самореализации. Профессиональное же развитие включает в себя реализацию профессиональных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств и неразрывно связано с формированием профессиональной компетентности, означающей овладение способностью эффективно выполнять профессиональные функции в соответствии с установленными нормами и требованиями. С другой стороны, по мнению Л. М. Митиной, профессиональное развитие представляет собой активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии. Исходя из этих трактовок, личностное и профессиональное развитие человека правомерно рассматривать как единый процесс, объединяющим началом которого служит целостность личности, единство ее проявлений в разных сферах жизнедеятельности [5]. Развитие личностно-профессиональное – это процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализма, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и взаимодействиях [3].

В контексте иноязычной подготовки отдельные аспекты использования потенциала иностранных языков в профессионально-личностном развитии рассматривают Т. С. Винокурова, Н. Д. Гальскова, Т. А. Данилова, Г. М. Ильдуганова, М. А. Паутова, Е. К. Сальная, Т. И. Сергеева, Н. А. Сысоева, В. А. Татарина, М. А. Хусаинова и др. На этапе обучения в магистратуре статус иностранного языка приобретает иной характер. Этот предмет способствует овладению профессиональными навыками, формированию способности функционировать в качестве субъектов международного образовательного пространства, осуществляя активную межкультурную коммуникацию в рамках своей профессиональной и научной деятельности [6].

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что основной целью обучения магистрантов иностранному языку является развитие профессиональной языковой компетенции, включающей в себя знания, умения и навыки, необходимые для общения в различных областях профессиональной и научной деятельности. Следовательно, встает вопрос необходимости поиска путей формирования у магистрантов практических навыков межкультурной коммуникации на иностранном языке.

Для успешного решения поставленной задачи важно обратить внимание на некоторые аспекты организационно-учебного порядка. Во-первых, следует учитывать особенности контингента студентов-магистрантов. Наряду с недавно окончившими обучение на ступени бакалавриата многие слушатели имеют значительный пере-

рыв в обучении, имеют большой трудовой стаж, занимают руководящие должности в различных учреждениях, тем не менее они осознают, что нуждаются в диктуемом временем саморазвитии, в совершенствовании своих профессиональных и личностных качеств. Следовательно, для основной части обучаемых характерен высокий или достаточный уровень мотивации изучения иностранного языка, что требует, в свою очередь, в условиях небольшого количества учебных часов организации учебного процесса, который позволит студенту не только достичь основных целей овладения предметом, но также простроить свой успешный образовательный путь в контексте профессионально-личностного развития.

К основным целям обучения исследователи относят [1; 2; 8–10]:

- знание и владение грамматикой, характерной для языка делового и профессионального общения;
- владение стратегиями работы с текстами разной направленности;
- владение навыками различных видов чтения и нахождения нужной информации в текстах по широкому профилю специальности;
- умение осуществлять письменный перевод с соблюдением грамматических, синтаксических, стилистических норм, а также с учетом лексической эквивалентности;
- владение основными навыками академического письма, реферирования, аннотирования и составления резюме;
- владение общеязыковой лексикой, лексикой нейтрального научного стиля, а также терминологией по специальности, моделями и разговорными клише профессиональной и деловой сферы для обеспечения профессиональных контактов;
- знание особенностей делового дискурса, делового стиля, владение основами публичной речи (сообщение, доклад, презентация, проект);
- развитие умений самостоятельной работы в процессе чтения, поиска информации, при выполнении различных видов заданий, в том числе проблемных, требующих анализа ситуации и путей решения проблемы, творческого подхода к решению, а также представлению результата собственной деятельности;
- развитие креативного потенциала студентов на основе проектных и инновационных технологий и др.

Реализация вышеназванных целей отвечает важной задаче изучения иностранного языка на всех ступенях высшего образования, когда он превращается в инструмент поликультурного развития личности, выступает средством формирования и развития посредством языка и культуры. Что же касается магистрантов, следует отметить, что понимание ими языка как общественного явления способствует развитию их речевых, интеллектуальных, эмоциональных способностей. При этом «на первое место выходит индивидуальное использование языка как способа выявления свежего материала, который бы обогащал его информированность в других областях знаний, внедрял бы в новые сферы их применения, стал бы способом достижения профессионально значимой информации» [4, с. 151].

Индивидуальное использование языка определяется также тем фактом, что, как правило, группы для изучения иностранного языка представляют собой объединения студентов различных направлений магистратуры, так как количество магистрантов, изучающих тот или иной иностранный язык, может быть небольшим, и тогда в группе обучаются студенты различных специальностей, часто даже разных подразделений университета. В таких условиях наряду с общими заданиями как в аудитории, так и для самостоятельной работы дома неотъемлемой частью яв-

ляются индивидуальные задания, определяющие так называемую автономию магистрантов, т. е. определенный вид независимости в обучении. Выделяя его различные стороны и характеристики, исследователи трактуют автономию как: переход от способов внешней регуляции к внутренней (Н. В. Бордовская); характеристику личности с высоким уровнем развития самосознания, самодисциплины и самостоятельности (Е. В. Бондаревская); индивидуализацию обучения (О. С. Гребенюк); саморегуляцию поведения (Т. П. Гаврилова); учебную самостоятельность, как один из основных компонентов профессиональных компетенций (Г. М. Парникова); самостоятельную постановку задачи и самоконтроль (В. В. Сериков) и др.

В контексте иноязычной подготовки магистрантов представляется заслуживающей внимания трактовка автономности как информационно-лингвистического поиска [1]. Он представляет собой «деятельность студентов магистратуры по преодолению затруднений лингвистического характера при работе с учебным материалом, а также по извлечению профессионально значимой информации из иноязычных текстов с учетом их профессиональных интересов, что является основой для развития требуемого уровня исследовательской компетенции студентов средствами «Иностранного языка»» [1, с. 67].

Делая акцент на важности лингвистического компонента содержания обучения магистрантов, необходимо определить его составляющие. К ним относят языковой, речевой, социокультурный и профессионально-направленный учебный материал с учетом профессиональных интересов, потребностей, уровня владения языком обучающихся. Учитывая, что основным видом деятельности является чтение профессионально-направленных текстов и выполнение на их основе различных видов заданий устной и письменной коммуникации, необходимы углубление и систематизация знаний грамматического материала. Студенты должны видеть и уметь распознать структуру предложения, главные члены, сложные грамматические конструкции, характерные для научной и деловой письменной речи, придаточные предложения, модальность и др.

При работе над лексикой учитывается специфика лексических средств выражения содержания текстов по специальности, многозначность общенаучных слов, термины и интернациональные слова, способы словообразования и др. Такое индивидуальное задание при работе с литературой, как составление терминологического словаря, включающего в себя список терминов по конкретной специальности, способствует не только расширению лексического запаса, пониманию особенностей оригинальных специальных текстов на иностранном языке, но и осознанному подходу к работе со специальной литературой, к выполнению различных видов заданий на основе прочитанного.

Требования современности к уровню подготовки магистрантов, увеличение объема информации, которую необходимо изучить и переработать в ходе обучения, недостаточное количество учебных часов, разнообразные виды заданий для самостоятельной работы, связанные с поиском информации в Интернете, объясняют необходимость применения новых информационных технологий в учебном процессе. Для этого магистранты должны уметь использовать материалы специализированных веб-сайтов, где публикуются тематические статьи, предлагаются обсуждения актуальных вопросов той или иной отрасли современной науки. Они должны уметь пользоваться современными поисковыми системами, правильно подбирать ключевые слова для обеспечения оптимальных результатов поиска. Представление и обработка полученной иноязычной информации, выполнение различных видов инди-

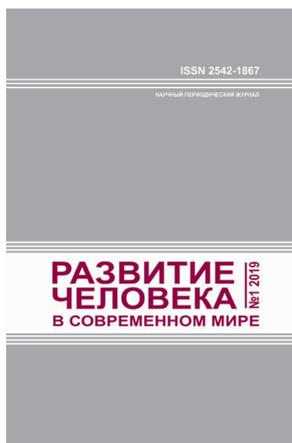
видуальных заданий могут быть оформлены в программе MS Word, а также в виде презентации в Power Point. Использование программы Power Point в процессе самостоятельной работы обеспечивает не только интерактивность, мультимедийность, разнообразие и доступность представления материалов и информации, но и создает условия для развития творческой активности, творческих умений студентов, их самостоятельности и личной ответственности за результативность обучения.

Список литературы

1. Волкова А. А., Прокопьева Н. И., Чернобров А. А., Шамишкова Е. О. Английский язык: методические рекомендации по организации самостоятельной работы. Новосибирск, 2007. 70 с.
2. Горохова Н. Э., Трофимова Г. С. Современные способы развития исследовательской компетенции магистрантов (на материале преподавания иностранных языков) // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Сер. Гуманитарные и общественные науки. 2012. № 4 (140). СПб.: Изд-во Политехнич. ун-та, 2012. С. 65–69.
3. Дудина Е. А., Прокопьева Н. И. Специфика иноязычной подготовки магистрантов педагогического вуза (на примере неязыковых магистерских программ) // Сибирский учитель. 2016. № 3 (106). С. 61–65.
4. Зазыкин В. Г., Деркач А. Краткий акмеологический словарь. Акмеология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. 256 с. (Серия «Учебное пособие»).
5. Коновалова Э. К., Паперная Н. В. Развитие личности магистрантов при обучении английскому языку в условиях модернизации высшего образования // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). М.: Буки-Веди, 2017. С. 150–152.
6. Личностное и профессиональное развитие человека [Электронный ресурс]: курс лекций проф. Н. А. Лызь. URL: <https://ppt-online.org/128341> (дата обращения: 12.02.2019).
7. Попова Н. В., Степанова М. М. Междисциплинарный подход к преподаванию иностранного языка в непрофильной магистратуре // Материалы второй международной научной конференции «Актуальные проблемы науки и образования». Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. С. 76–81.
8. Прокопьева Н. И. Формирование коммуникативной компетенции магистрантов в процессе обучения иностранному языку // Развитие человека в современном мире. 2017. № 2. С. 241–246.
9. Сергеева Т. И., Винокурова Т. С., Татарнинова В. А. Обучение в магистратуре как фактор личностного и профессионального развитие педагога [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 26. С. 491–495. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95383.htm> (дата обращения: 10.02.2019).
10. Степанова М. М. Современные подходы к обучению иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2010. Т. 2, № 111. С. 109–114.



Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 2 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале

1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публи-

кующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем) также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список литературы (на русском языке, в алфавитном порядке).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (не менее 100–250 слов и не более 300 слов). Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Список литературы. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

2.7. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположены данные объекты должны быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакцион-

ной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая/методическая направленность данной работы; теоретическая/практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 90 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: ngpu2008@mail.ru

