

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК**

№ 8/4

2010

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научно-практический журнал

Журнал зарегистрирован
Министерством РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуни-
каций от 15 мая 2002 г.
Свидетельство о регистрации ПИ № 10-4711

Учредитель – Южный федеральный университет
Главный редактор – член-корр. РАО, д.биол.наук,
профессор Ермаков П.Н.

Журнал издается с 1996 г., выходит 4 раза в год
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научно-практический журнал
2010 г ► № 8/4

Ответственный секретарь – Щербакова Л.В.
Компьютерная верстка – Кубеш И.В.

Редакционный совет

д.пед.наук, профессор Акопов Г.В.
д.пс.наук, профессор Асмолов А.Г.
д.пс.наук, профессор Аллахвердов В.М.
д.пс.наук, профессор Богоявленская Д.Б.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Бондырева С.К.
д.пс.наук, профессор Дебольский М.Г.
д.пс.наук, профессор Забродин Ю.М.
д.пс.наук, профессор Знаков В.В.
д.пс.наук, профессор Зинченко В.П.
д.пс.наук, профессор Карпов А.В.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Климов Е.А.
д.пс.наук, профессор Леонтьев Н.И.
д.пс.наук, профессор Малофеев Н.Н.

д.пс.наук, профессор Марьин М.И.
д.пс.наук, профессор Перелыгина Е.Б.
д.пс.наук, профессор Попов Л.М.
академик РАО, д.пед.наук, профессор Рубцов В.В.
член-корреспондент РАО, д.пс.наук, профессор Реан А.А.
д.пс.наук, профессор Рыбников В.Ю.
д.пс.наук, профессор Смирнов С.Д.
д.пс.наук, профессор Тхостов А.Ш.
канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.
д.пс.наук, профессор Черноризов А.М.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Шадриков В.Д.
д.пс.наук, профессор Шмелев А.Г.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Фельдштейн Д.И.

Редакционная коллегия

д.пс.наук, профессор Абакумова И.В.
д.биол.наук, профессор Бабенко В.В.
канд.пс.наук, профессор Васильева О.С.
д.пс.наук, профессор Воробьева Е.В.
д.пс.наук, профессор Джанерьян С.Т.
канд.пс.наук, доцент Дикая Л.А.
д.пс.наук, профессор Лабунская В.А.

д.пс.наук, профессор Рюмшина Л.И.
д.пс.наук, профессор Сидоренков А.В.
д.пс.наук, профессор Скрипкина Т.П.
д.пед.наук, профессор Федотова О.Д.
д.пед.наук, профессор Фоменко В.Т.
д.филос.наук, профессор Шкуратов В.А.

Адрес редакции:

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

Подписано в печать 06.09.2010.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 6,93.
Заказ № 116/10. Тираж 1000 экз.

Подготовлено и отпечатано DSM group.
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Казахская, 35.
E-mail: dsmgroup@yandex.ru, dsmgroup@mail.ru

Перепечатка материалов только по согласованию с Редакцией.
© Северо-Кавказский психологический вестник

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	5
<i>Глущенко Я.О.</i> Психологические особенности переживания внутреннего конфликта на этапе профессионального обучения	5
<i>Коломийченко Е.В.</i> Мотивация студентов вуза к занятиям физической культурой и спортом как компонент развития физической культуры личности	11
<i>Дубовер Д.А.</i> Школа полного дня в ФРГ: история и современность.....	16
<i>Катичева М.Г.</i> Методы прогностики в системе теоретических педагогических знаний	21
<i>Окунева И.А.</i> Трансмиграция как фактор интернационализации образования	26
<i>Олейникова А.М.</i> Особенности скрытого психолого-педагогического воздействия на личность	30
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ	
<i>Мельниченко Д.В.</i> Особенности психологической диагностики ценностно-смысловых барьеров у студентов	34
<i>Шишковская А.В.</i> Предпосылки исследования я-физического спортсменов в связи с особенностями саморегуляции.....	38
<i>Астафьева И.Н.</i> Содержание и структура жизненных планов, нацеленных на личностный рост, у студентов- выпускников	42
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Письменова А.А.</i> Мужские и женские варианты монетарного поведения у субъектов с бесконфликтным ценностно- смысловым отношением к деньгам.....	46
<i>Бугакова Е.С.</i> Коммуникативные барьеры в межличностном общении курсантов вузов морского профиля	50
<i>Левшина А.А.</i> Мотивационно-смысловая основа участия молодежи в общественно-политических организациях. .	53
РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	57
НАШИ АВТОРЫ.	63

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВНУТРЕННЕГО КОНФЛИКТА НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Глущенко Я.О.

Современные исследования внутреннего конфликта в рамках теорий смысла и смыслообразования подчеркивают существование смысложизненных стратегий, которые связаны со смысловыми барьерами, рассматриваемыми в качестве внутренних противоречий ценностно-смысловой сферы личности. Смысл обладает, в свою очередь, системообразующей способностью, способностью распространять свое влияние на все системы человека и подчинять их себе в той или иной мере. Таким образом, смысловая сфера личности как особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивает смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта. А процессы смыслостроительства служат разрешению внутриличностных конфликтов, появляющихся в рамках столкновения разных плоскостей смысла.

Ключевые слова: *внутренний конфликт, личностный смысл, смыслообразование, ценностно-смысловая сфера, смысложизненные ориентации, индекс децентрации, индекс негативности, индекс рефлексивности*

Как подчеркивает в своем исследовании ценностно-смысловой концепции самоактуализации Е.Ф. Яценко, современные исследования внутреннего конфликта в рамках теорий смысла и смыслообразования подчеркивают существование смысложизненных стратегий, которые связаны со смысловыми барьерами, рассматриваемыми в качестве внутренних конфликтов ценностно-смысловой сферы человека [16, с. 4].

Барьеры на пути к предмету, способному удовлетворить потребность рассматриваются в теории преодоления Р.Х. Шакурова и в работах его учеников, как источники ценности [3, с. 23].

Р.Х. Шакуров, выделяя такие виды барьеров, как ценностно-ориентационный барьер, барьер неопределенности, предметно-преобразовательный барьер и барьер дефицита информации о полученном результате подчеркивает, что между ценностью и ее реализацией в жизни субъекта неизбежно существуют барьеры. При этом Р.Х. Шакуров подчеркивает, что барьер или разрыв между ценностью и ее реализацией не должен быть не слишком, высок, тогда ценность теряет смысл, он и не должен отсутствовать вовсе, иначе ценность теряет свое свойство быть ценностью. При этом в процессе преодоления барьера Р.Х. Шакуров выделяет три взаимосвязанные стороны: эмоционально-волевую, познавательную и операционально-поведенческую [15, с. 77].

Е.Б. Фанталова, в своих исследованиях пришла к выводу, что разные ценности у разных субъектов имеют разную степень и направленность расхождения между параметрами важности и доступности. Е.Б. Фанталова, как и Р.Х. Шакуров в своей теории преодоления, подчеркивает, что существует некоторый оптимальный диапазон расхождения за рамками которого возникают конфликтность или вакуумность мотивационной сферы [14, с. 5].

В современной общепсихологической теории (И.В. Абакумова, В.И. Бакулин, С.Ю. Головин, Д.А. Леонтьев, А.Н. Сухова, Н.Р. Салихова) рассматриваются ценностно-смысловые барьеры [2, с. 7].

Строительным материалом образа мира в этом случае выступают личностные смыслы как продукт человеческого отношения к нему [5, с. 255].

По мнению Д.А. Леонтьева происхождение и сущность внутриличностного конфликта можно связать с нарушением смыслового соотношения сознания и бытия личности [8, с. 13].

Д.А. Леонтьев выделил экзистенциальные циклы взаимодействия человека с миром, согласно которым, преобладание реализуемости ценностей связано с периодом закрытости, а преобладание барьерности – с периодом открытости человека новым смысловым горизонтом. Что означает, что у людей с тенденцией реализуемости, ценностно-смысловая система устойчива, жизненные смыслы определены,

они начинают реализацию смысловой реальности. А у лиц с тенденцией барьерности продолжается процесс трансформации ценностно-смысловой сферы, что выражается во внутренней необходимости и готовности к совершению определения жизненных смыслов [9, с. 27].

На наш взгляд также важно отметить, что в исследованиях особенностей смысла жизни человека, кроме раскрытия содержательных сторон, определяемых особенностями ценностно-смысловой структуры, выявляется все больше феноменов и закономерностей в отношении таких его более формальных аспектов как количественный уровень наполненности жизни смыслом, степень осознанности, временная локализация его источников, задающая актуальное смысловое состояние, и многие другие [12, с. 59].

В качестве одного из таких аспектов могут выступать выделенные Н.Р. Салиховой типы смыслообразования в контексте личностных ценностей. Первый тип смыслообразования – свободно-реализуемый, характеризуется тесной прямой взаимосвязью показателей ценности и доступности, эти параметры изменяются взаимообусловлено. При этом отсутствует связь важности ценности с индексом ценность – доступность, характеризующим меру рассогласования ценности и ее доступности. Чем больше мера важности ценностной жизненной сферы, тем больше человек в ней реализуется и выше оценивает ее доступность. Если же важность ценности не велика, то человек не разворачивает активности в ее направлении и в целом данная жизненная сфера оценивается как малодоступная. Второй тип – барьерный характеризуется другой структурой взаимосвязей. Здесь важность ценности не связана с ее доступностью, при этом имеется взаимосвязь важности ценности со степенью рассогласованности по типу ценность больше доступности. Чем выше важность ценности, тем выше разница между мерами ее важности и доступности. Если же важность ценности невелика, то и степень рассогласованности по типу ценность больше доступности также понижается. Возможно и обратное влияние рассогласованности параметров важности и доступности ценности на степень ее важности, когда именно большая разница между ними повышает ее значимость, а согласованность этих параметров понижает. Третий тип – барьерно-реализуемый характеризуется увеличением меры ценности связано с однонаправленными изменениями, как доступности, так и индекса расхождения ценности и доступности, то есть одной стороны, повышается оценка реализуемости ценности в жизни человека, так как мера ценности увеличивается однонаправлено с мерой доступности, но с другой стороны, но с другой стороны мера ценности растет быстрее, чем

мера доступности, поэтому растет рассогласование ценность больше доступность, что сохраняет смысл барьерности ценности. Четвертый тип – проблемный характеризуется наличием взаимосвязей между мерой ценности и доступности и между ценностью и индексом их рассогласования. Однако в данном случае увеличение меры ценности связано с уменьшением меры ее доступности. Таким образом, возможность реализации данной ценности блокируется при повышении меры ее ценности, причем те ценности, реализация которых возможна, обесцениваются. Для пятого типа смыслообразования характерно отсутствие взаимосвязей между показателями мер ценности и доступности и показателями мер ценности и индекса рассогласования между важностью и доступностью ценности. Параметры важности ценности, ее доступности и индекс их рассогласования варьируют свободно и независимо друг от друга. Поэтому данный тип смыслообразования называется свободным [10, с. 10].

Автор подчеркивает, что сдвиг в зону проблемно-барьерного типа, по данным ее исследований является индикатором смысловозжизненного кризиса. Такой сдвиг проявляется в доминировании стратегии барьерности ценности, когда происходит преувеличение важности ценностей, воспринимаемых как недоступные, в сочетании с обесцениванием ценностей, субъективно оцениваемых как доступные [12, с. 59].

Как показывают исследования Н.Р. Салиховой, в период юности такой показатель, как барьерность личностных ценностей чувствителен к нарастанию неосознанной неудовлетворенности жизнью, переживанию внутреннего конфликта между ценностью и доступностью определенных жизненных сфер личности, являющимися ценными для конкретной личности. По мнению автора, он может быть использован как критерии нарастания смысловозжизненного кризиса и возникновения кризисной ситуации [10, с. 14].

Н.Р. Салихова подчеркивает, что при этом, показатели осмысленности жизни в большей степени отражают фазы осознания ситуации в качестве кризисной и преодоления кризиса через осознанную активность в поиске источников смысла жизни [10, с. 17].

Таким образом, высокий уровень осмысленности жизни может во многом способствовать осознанию внутренней неудовлетворенности, конфликтности ценностно-смысловой сферы, а также кризисности ситуации и способствует началу поисков смысла жизни [4, с. 13].

Кризисные стратегии личностных трансформаций могут быть обусловлены различными ценностно-смысловыми барьерами, представляя собой индивидуальные препятствия, регрессирующие личностный потенциал и деформирующие ее деятельность [2, с. 14].

Особенно интересен для изучения ценностно-смысловой сферы студенческий возраст – возраст активного жизненного поиска, опробования различных ролей и видов деятельности, когда совершаются выборы, определяющие жизненный путь человека. Важный аспект развития в этом возрасте – построение системы ценностей, являющейся основанием для нахождения смысла жизни и формирования мировоззрения личности [11, с. 3].

Именно поэтому в нашей работе исследовались девушки студентки первого курса средних специальных учебных заведений города Новороссийска в возрасте от 16 до 20 лет.

Целью нашего исследования было выявить психологические особенности ценностного переживания внутриличностного конфликта на этапе профессионального обучения.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что существуют определенные психологические особенности ценностного переживания внутриличностного конфликта на этапе профессионального обучения.

В соответствии с целью исследования нами была выбрана стратегия констатирующего эксперимента.

С учетом цели, гипотезы исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики: уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах (УСЦД) Е.Б. Фанталовой [14, с. 19]; тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [6, с. 8]; методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко [13, с. 679]; методика предельных смыслов (МПС) Д.А. Леонтьева [7, с. 6]; анкета-опросник (Я.О. Глуценко, И.В. Абакумова).

Выборку составили 126 девушек в возрасте от 16 до 20 лет, являющиеся студентками первого курса Новороссийского техникума парикмахерского искусства, эстетики и права (специальность «Парикмахерское искусство») и Новороссийского социально-педагогического колледжа (специальность «Иностранный язык – учитель английского языка начальной и основной общеобразовательной школы»).

На первом этапе исследования, для снижения фактора субъективности, нами было проведено анкетирование, в процессе которого испытуемым предлагалось ответить на ряд вопросов определяющих степень их понимания самого понятия внутренний конфликт, степень осознанности переживаний внутреннего конфликта, мнение по поводу степени разрушительности для личности переживаний внутреннего конфликта. После чего на втором этапе, нами проводилась диагностика внутреннего конфликта с помощью методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных

жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой [14, с. 20]. На третьем этапе по результатам психодиагностики девушки были разделены на 4 группы в зависимости от получаемой профессии и наличия или отсутствия внутриличностного конфликта.

Для статистического исследования мы выделили две экспериментальные группы испытуемых по 30 человек в каждой.

В первую экспериментальную группу вошли студентки, обучающиеся по специальности «Парикмахерское искусство». У данной группы студенток с помощью методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой был выявлен внутренний конфликт в недоступности уверенности в себе. Вторую экспериментальную группу составили студентки, обучающиеся по специальности «Иностранный язык – учитель английского языка начальной и основной общеобразовательной школы» также имеющие внутренний конфликт, в связи с недоступностью счастливой семейной жизни (методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой [14, с. 20]).

В результате корреляционного анализа данных с помощью критерия корреляции r -Спирмена, полученных в процессе исследования девушек-студенток двух экспериментальных групп мы выделили две крайних стратегии переживания внутреннего конфликта.

Оказалось, что у представительниц специальности «Парикмахерское искусство», высокая оценка разрушительности для личности переживания внутреннего конфликта по разработанной нами анкете, положительно связана с ценностью уверенности в себе (-0,98) (наиболее часто встречающийся внутренний конфликт у представительниц данной специальности). Таким образом, чем выше оценивается ущерб от переживания внутреннего конфликта, как для их собственной личности, так и для личности других людей, тем больше значимость для испытуемых уверенности в себе. У представительниц специальности «Иностранный язык – учитель английского языка начальной и основной общеобразовательной школы» осознанность переживания внутреннего конфликта связана отрицательной взаимосвязью с доступностью активной, деятельной жизнью (-0,73). А значит чем меньше осознание происходящего в данный момент конфликта и больше отрицание переживания внутреннего конфликта, тем доступнее активная, деятельная жизнь. Таким образом, можно говорить, что в процессе ценностного переживания внутреннего конфликта нами были обнаружены две стратегии переживания внутреннего конфликта

у студенток разных специальностей. Первая стратегия присуща девушкам-студенткам, обучающимся по специальности «Парикмахерское искусство» и условно она была названа стратегией «**переоценки**» разрушительности внутреннего конфликта. По нашему мнению, основана она на чрезмерном восприятии ситуации внутреннего конфликта как деструктивной и проявляется в высокой значимости освобождения от внутренних противоречий при осознании недоступности ее разрешения. Подобная стратегия проявляется в убеждении испытуемых данной группы в том, что внутренний конфликт неразрывно связан с переживанием разрушительных для личности эмоций, что он неизбежно ведет к ее краху. В таком представлении не берутся во внимание позитивные стороны конфликта, стимулирующее влияние внутренних противоречий на развитие личности человека, систему его ценностей и жизненных смыслов. А это, скорее всего, говорит о наличии негативного отношения данной группы студенток к процессам, подрывающим согласованность их ценностно-смысловой системы. Что и повышает ценность для них уверенности в себе как свободы от внутренних сомнений и противоречий. На наш взгляд подобное отношение к наличию конфликта, то есть рассогласования между значимостью и доступностью ценности может быть охарактеризована с точки зрения понятий барьерности–реализуемости, представленных в теории типов смыслообразования Н.Р. Салиховой как барьерный тип смыслообразования [10, с. 15].

Вторая стратегия переживания внутреннего конфликта была выявлена у девушек, обучающихся по специальности «Иностранный язык – учитель английского языка начальной и основной общеобразовательной школы» и состоит в отрицании самого наличия внутреннего конфликта. Условно данная стратегия была обозначена как стратегия «**недооценки**» важности внутриличностного конфликта для развития личности. Основывается данная стратегия на отрицании переживания внутреннего конфликта. Подобное отрицание по нашим данным повышает доступность для данной группы испытуемых активной, деятельной жизни. Таким образом, данные студентки благодаря отрицанию внутренних противоречий получают возможность вести разнообразную, активную, деятельную жизнь. Согласно вышеописанной теории Н.Р. Салиховой такое отношение к внутреннему конфликту может быть охарактеризовано как свободный тип смыслообразования [10, с. 15].

Корреляционный анализ взаимосвязи между ценностью и доступностью общечеловеческих ценностей (методика УСЦД Е.Б. Фанталовой) и выраженностью индексов смысловых категорий, которые согласно теории предельных смыслов Д.А. Леонтьева, состав-

ляющих разные аспекты мировоззрения личности показал, что ценность уверенности в себе в первой группе испытуемых девушек-студенток, обучающихся по специальности «Парикмахерское искусство» отрицательно связана с индексом децентрации, как тенденции соотносить свои помыслы и действия с интересами других людей. В свою очередь, во второй группе студенток, получающих специальность «Иностранный язык – учитель английского языка начальной и основной общеобразовательной школы» была обнаружена обратная корреляция между доступностью активной, деятельной жизни и индексом негативности, отражающем тенденцию использовать защитные формы поведения, проявляющиеся в ограничении всякой активности, кроме действий, обусловленных необходимостью уйти от каких-то других действий или переживаний [7, с. 10]. Рассматривая особенности коммуникативной установки студенток второй группы мы обнаружили прямую взаимосвязь между степенью доступности материально-обеспеченной жизни, которая как показывают данное исследование у этой группы испытуемых низка и значима, что вызывает внутренний конфликт в данной жизненной сфере и уровнем обоснованного негативизма и негативного личного опыта в общении с окружающими (методика «Диагностики коммуникативной установки» В.В. Бойко [13, с. 679]). Отметим также, что подобное отсутствие негативных коммуникативных установок по отношению к окружающим, равноценно уступчивому, терпимому отношению к обществу в целом [1, с. 320].

Следовательно, говоря о смыслах, лежащих в основе преувеличенной ценности уверенности в себе связанной с типом их стратегии преодоления внутреннего конфликта, можно говорить о тенденции к эгоцентризму смысловой сферы. Отметим также, что ценность уверенности в себе связана прямой корреляционной связью с такой негативной коммуникативной установкой как брюзжание – склонностью делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью (методика «Диагностики коммуникативной установки» В.В. Бойко [13, с. 679]).

Таким образом, стратегия «**переоценки**» для преодоления внутреннего конфликта студенток-парикмахеров, которая проявляется в высокой значимости освобождения от внутренних противоречий при осознании его недоступности связана с особенностями мировоззрения студенток основанном на поиске истоков смыслов преимущественно в своих интересах и потребностях, а также с наличием негативной установки по отношению к окружающим и социуму в целом. Что подтверждает мнение Д.А. Леонтьева о том, что для людей с низким ин-

дексом такого типа не существует чужих проблем и интересов, иного отношения к жизни, чем их собственное, ... их Я выступает абсолютным смысловым центром мира. Не смотря на это они не склонны открыто высказывать негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих и имеют позитивный опыт общения с окружающими то есть с близким окружением, партнерами по совместной деятельности [13, с. 679].

Не смотря на это, на наш взгляд, ограниченность смысловой сферы интересами их собственной личности как раз таки и не дает испытуемым возможности выйти за пределы себя и найти смысл за областью своего Я, так как их жизненные цели замкнуты на их собственных интересах и потребностях. Поэтому перестройка ценностно-смысловой системы и рассматривается ими как крах всей системы смыслов, так как для них трудно помыслить о возможности существования других ценностно-смысловых систем, с другими смыслами и иерархиями ценностей, а тем более возможности позитивной перестройки их собственной ценностно-смысловой системы.

Возвращаясь ко второй группе студенток (специальность «Иностранный язык – учитель английского языка начальной и основной общеобразовательной школы») и рассмотрению смыслов, лежащих в основе свойственной испытуемым данной группы высокой

доступности активной жизни обусловленной особенностями, присущей им стратегии переживания внутреннего конфликта. Мы определили, что малая степень выраженности данных смыслов отражает тенденцию вышеупомянутых студенток не использовать защитные формы поведения, проявляющиеся в ограничении всякой активности, кроме действий, обусловленных необходимостью уйти от каких-то других действий или переживаний. Таким образом, стратегия «недооценки» внутреннего конфликта связана с доступностью, то есть реализацией деятельности и активности жизни, которая связаны с отсутствием смыслов, побуждающих формирование вышеописанных защитных форм поведения. А, следовательно, данная мировоззренческая установка, побуждает к активной деятельности и возможно проявляется в низкой степени негативизма по отношению к окружающим и как мы считаем и к обществу даже в тех случаях, когда он является обоснованным.

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

Сходство их коммуникативных установок проявляется в позитивном личном опыте общения с окружающими. Сходство в мировоззрении проявляется в отсутствии ярко выраженных защитных



Рис. 1. Коммуникативные и мировоззренческие установки при разных стратегиях переживания ценностного конфликта

форм поведения, проявляющихся в ограничении всякой активности, кроме действий, обусловленных необходимостью уйти от каких-то других действий или переживаний.

Различие в коммуникативной установке связано с тем, что в первой экспериментальной группе у студентов, демонстрирующих стратегию «**переоценки**» преодоления ценностного конфликта присутствует негативная коммуникативная установка (брюзжание) проявляющаяся склонностью делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью, но не выражена открытая жестокость [13, с. 679].

То есть девушки первой группы воздерживаются от открытых высказываний своих негативных оценок и переживаний по поводу большинства окружающих. Различия в мировоззренческих установках проявляются в то, что у первой группы девушек демонстрирующих стратегию «**переоценки**» помимо отсутствия защитного избегания присутствует эгоцентрическая установка по отношению к себе и окружающему миру.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. Согласно полученным данным, на этапе профессионального обучения действительно существуют определенные психологические особенности ценностного переживания внутриличностного конфликта, которые связаны с разными стратегиями ценностного переживания внутреннего конфликта, выявленных у представительниц разных профессий. Стратегия «**переоценки**» при переживании внутреннего конфликта студенток-парикмахеров, проявляется в высокой значимости освобождения от внутренних противоречий при осознании его недоступности связана с особенностями мировоззрения студенток основанном на поиске истоков смыслов преимущественно в своих интересах и потребностях, а также с наличием негативной установки по отношению к окружающим и социуму в целом. Стратегия «**недооценки**» внутреннего конфликта связана с доступностью, то есть реализацией деятельности и активности жизни, которая связаны с отсутствием смыслов, побуждающих формирование защитных форм поведения, проявляющиеся в ограничении всякой активности, кроме действий, обусловленных необходимостью уйти от каких-то других действий или переживаний. А, следовательно, данная мировоззренческая установка, побуждает к активной деятельности и возможно проявляется в низкой степени негативизма по отношению к окружающим и как мы считаем и к обществу даже в тех случаях, когда он является обоснованным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: «Апрель-Пресс», 1995.
2. Волков А.А. Личностные трансформации сотрудников милиции общественной безопасности на разных уровнях профессионального самореализации. – Ростов-на-Дону: Изд-во института Дружбы народов Кавказа, 2010.
3. Духновский С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: Учебное пособие. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Фонд «Мир», 2005.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000.
7. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС): Методическое руководство. – М.: Смысл, 1999.
8. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – № 1.
9. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). Материалы международной конференции. – М.: Смысл, 2008.
10. Салихова Н.Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2005.
11. Салихова Н.Р. Профессиональный выбор и реализуемость личностных ценностей в юности // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 3-12.
12. Салихова Н.Р. О соотношении барьерности-реализуемости личностных ценностей и уровня осмысленности жизни при разных типах отношения к смыслу жизни // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XII симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Волковой. – М.: ПИ РАО, 2007.
13. Столяренко Л.Д. Психологический практикум по психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 2003.
14. Фанталова Е.Б. Диагностика внутриличностного конфликта. – М.: Фолиум, 2001.
15. Шакуров Р.Х. // Изв. Рос. акад. образования. – 1999. – № 1. – С. 77-88.
16. Яценко Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации. – М.: Фолиум, 2006.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ КАК КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Коломийченко Е.В.

В статье исследуется мотивация студентов к занятиям физической культурой и спортом, публикуется авторская анкета сбора мнения студентов о здоровом образе жизни и о факторах риска здоровью, анализируются представления студенческой молодежи и ее значимого окружения о роли и значимости физической культуры в развитии личности.

Ключевые слова: *спортивная мотивация студентов, направленность, ценностные ориентации, физическая культура, спорт, факторы риска здоровья, забота о физическом состоянии.*

В настоящее время важной составной частью государственной социально-экономической политики является всестороннее и эффективное развитие физической культуры и спорта. Основная цель политики государства в области физической культуры и спорта - оздоровление нации, формирование здорового образа жизни населения, гармоничное воспитание здорового, физически крепкого поколения, а также достойное выступление российских спортсменов на крупнейших международных спортивных соревнованиях [3]. Актуальность такой политики связана с несовершенством системы управления физической культурой и спортом в России, слабой нормативно-правовой базой в сфере физической культуры и спорта, слабым бюджетным финансированием. Теряют престиж профессии преподавателя физической культуры и тренера. Утрачиваются ведущие позиции отечественного спорта в международном олимпийском движении и международных спортивных организациях.

Не всегда эффективно используются возможности спорта высших достижений в решении экономических и социальных проблем общества.

Актуальным остается вопрос о том, как в подобных социально-экономических условиях проводить физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую работу среди населения и особенно среди молодежи.

В концепции развития физической культуры и спорта Российской Федерации определяются механизмы и направления развития, одним из которых является «формирование мотивации к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом, повышению уровня знаний по вопросам физической

культуры и спорта, а также к добровольному участию в физкультурно-спортивном движении» среди молодежи и школьников [3].

Актуальность обуславливает и тот факт, что в реальной педагогической практике большинство физкультурно-оздоровительных мероприятий не приводят к формированию учащимися самостоятельной, мотивированной и устойчивой деятельности по самооздоровлению средствами физической культуры [4].

При классификации мотиваций выделяют три критериальные группы: биологические, маргинальные и высшие (социальные) [6]. Группа биологических мотиваций сформирована потребностью в пище, в стабильных и нормированных условиях жизни, потребностью во сне [2]. Группа маргинальных потребностей включает мотивации общения, познания, защитного поведения, потребность в активности. В группу же высших (социальных) мотиваций входят мотивации потребительского поведения, самоутверждения, саморазвития и самореализации, достижения цели и стремления к успеху, мотивация свободы. Группа социальных мотиваций самая сложная и самая спорная, но общим свойством социальных мотиваций является то, что все они связаны с осознанной и целенаправленной деятельностью человека, побуждающей к достижению поставленных им самим или заданных извне определенных целей [3]. Очевидно, что потребность в занятиях физической культурой и спортом будет относиться, скорее всего, к социальным мотивам и отчасти к маргинальным (потребность в активности).

По представлениям В.П. Симонова [8], первичной является потребность, которая в виде некоторой

жизненной силы, побуждает живое существо к активности ради самосохранения и саморазвития. Производной от нее является мотивация, возникающая на базе уже имеющегося опыта и носящая явно когнитивный характер. Связующим звеном между поведением и действующей мотивацией служит мотив. Формирование мотиваций и производных от них мотивов наиболее интенсивно происходит в первые пятнадцать лет жизни человека, но продолжается, хотя и с меньшей скоростью и продуктивностью, в течение всей жизни [2].

Таким образом, чрезвычайно актуальным является изучение и формирование ценностных ориентаций, направленности личности на занятия физической культурой в процессе ее социализации и развития.

Новизной исследования является исследование и практическое применение диагностики мотивации занятия физической культурой и спортом у студентов вуза.

Физическое воспитание является очень сложным и многофункциональным психофизиологическим процессом, особенно в условиях, когда люди уделяют недостаточно внимания физической культуре. Студенческая молодежь – это особая профессиональная группа: информационные и эмоциональные перегрузки, которым они подвергаются, очень часто приводят к срыву адаптационных процессов организма, за которыми следуют различные отклонения в состоянии здоровья. Поэтому актуальным и практически значимым является рассмотрение вопросов мотивации занятием физической культурой и спортом в плане здоровье-сберегающей технологии преподавания в вузе.

Физическая культура в структуре высшего профессионального образования выступает как интегральное качество личности, как условие и предпосылка эффективной учебно-профессиональной деятельности, как обобщенный показатель профессиональной культуры будущего специалиста и как цель саморазвития и самосовершенствования. Она характеризует свободное, сознательное самоопределение личности, которая на разных жизненных этапах из множества ценностей избирает, осваивает те, которые для нее наиболее значимы.

В структуру физической культуры студента [10] обычно включают операциональный компонент, мотивационно-ценностный компонент, практико-деятельностный компонент, профессиональную направленность физической культуры личности.

В мотивационно-ценностный компонент физической культуры личности входят: знания, убеждения, потребности, мотивы, интересы, отношения, ценност-

ные ориентация, эмоции, волевые усилия. В процессе физического воспитания каждый из этих компонентов воздействует не только на биологическую основу личности, но и на ее биосоциальную целостность. Поэтому невозможно судить о физической культуре личности, опираясь лишь на развитие ее физических возможностей.

Учитывая актуальность и практическую значимость изучаемой темы, мы провели пилотное исследование студентов вуза, в ходе которого были поставлены следующие **исследовательские задачи**.

1. Выяснить общее представление студенческой молодежи и ее значимого окружения о роли и значимости спорта и занятий физической культурой в реальной жизни.

2. Выяснить особенности мотивации студенческой молодежи к занятиям спортом и физической культурой.

3. Выявить особенности представлений студенческой молодежи о ведении здорового образа жизни.

В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто следующее положение.

Представления студенческой молодежи и ее значимого окружения о роли и значимости спорта и физической культуры будут носить социально обусловленный характер и мотивация к занятиям физической культурой будет выражаться в эстетической и социальной направленности.

В качестве пилотного исследования было проведено анкетирование студентов экономического факультета. Было опрошено 50 человек. Анкета содержит стандартные статистические данные (пол, возраст) и касается непосредственно мотивации к занятиям физической культурой и спортом, мнения студентов о здоровом образе жизни и о факторах риска здоровью.

Первым этапом разработки представленной анкеты был сбор данных в ходе беседы на тему о физической культуре и спорте со студентами различных факультетов вуза. Путем экспертной оценки были выявлены наиболее часто повторяющиеся факторы риска, мотивы для занятия спортом и физической культурой. Затем, путем количественного подсчета были выявлены факторы, вошедшие в опросник анкеты. Теоретической основой разработки авторской анкеты послужил анализ немногочисленных психологических и социологических исследований молодежи об их отношении к спорту и физической культуре [1,5,7,9]. Обработка анкетных данных проводилась путем количественного подсчета и ранжирования показателей.

Анкета	
Инструкция: при ответе на следующие вопросы отвечайте, пожалуйста, честно, здесь нет правильных и неправильных ответов, нам очень важно узнать Ваше мнение. В правом столбце отметьте знаком «+» все высказывания, которые наиболее точно подходят вашему мнению по каждому вопросу.	
ФИО	
Пол, возраст	
1	Занимаетесь ли вы спортом или физической культурой ?
	-да
	-нет
2	Как относятся ваше близкое окружение (родители, друзья) к занятиям физической культурой?
	- положительно
	-отрицательно
	- не проявляют никакого отношения
3	Где и когда вы занимаетесь спортом или физической культурой?
	- в вузе
	- в спортивной секции
	- в фитнес-центре
	- самостоятельно
4	Каковы ваши мотивы к занятию спортом или физической культурой?
	- потребность в эстетическом наслаждении собственной красотой, силой, выносливостью
	- потребность в самовыражении, самоутверждении, стремление к общественному признанию, славе
	- стремление через спортивную деятельность подготовить себя к практической жизни
	- стремление стать сильным, здоровым
	- чувство долга
	- потребность в занятии спортом через осознание социальной важности спортивной деятельности
	- потребность в чувстве удовлетворения от проявления мышечной активности
	- стремление добиться рекордных результатов, доказать свое спортивное мастерство и добиться победы
5	Можно ли считать культурным человека, не заботящегося о своем физическом состоянии?
	- да
	- нет
6	Какие существуют факторы риска здоровью?
	- недостаток двигательной активности
	- курение
	- злоупотребление алкоголем
	- конфликты с окружающими
	- загрязнение окружающей среды
	- перегруженность учебно-профессиональными и домашними обязанностями
7	В чем проявляется ваша забота о своем физическом состоянии?
	- поддержание пропорций телосложения
	- забота о развитии физических качеств
	- забота о развитии мускулатуры
	- поддержание соотношения роста и массы тела
	- сбалансированный распорядок дня
СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ !	

Полученные данные представлены в процентном отношении. Большинство опрошенных студентов (80 %) занимается физической культурой (фитнес, спортивные секции, занятия в вузе) и небольшое

количество студентов (20 %) не занимаются вообще. Большинство из окружения всех студентов считают, что физическая активность необходима и положительно относятся к занятиям спортом (90 %), лишь

небольшая часть (10 %) не имеют выраженного отношения к занятиям спортом.

Таким образом, общее мнение и студентов, и их окружения сводится к необходимости заниматься спортом и высокой значимости физической культуры в жизни человека.

Однако, рассматривая мотивационные факторы, мы увидели расхождение во мнениях. Например, большая часть студентов (58 %) считает, что культурным человеком можно быть и не занимаясь спортом (рисунок 1.)

Можно ли считать культурным человека, не заботящегося о своем физическом состоянии

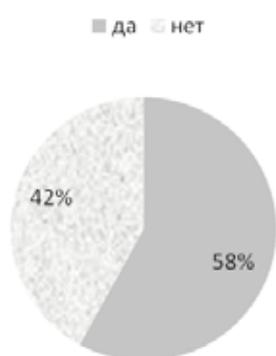


Рис. 1. Процентная выраженность отношения студентов к заботе о своем физическом состоянии

Относительно мотивации занятиями физической культурой и спортом, мы выявили, что большинство студентов (20 %) испытывают эстетические потребности (развитие собственной красоты, физической силы, выносливости) (рисунок 2).



Рис. 2. Мотивы занятия студентами физической культурой и спортом

Из рисунка также видно, что в равной степени мотивация занятием спортом затрагивает потребность в самовыражении, общей подготовке к жизни, поддержке здоровья (по 14 %). Чуть менее выражены

социально значимые потребности в занятии спортом. И самый маленький процент (8 %) приходится на физическую потребность и достижение спортивного мастерства. Эти мотивы выражены у студентов, профессионально занимающихся различными видами спорта (легкая атлетика, плавание, борьба).

Говоря о факторах риска, мы выявили, что большинство студентов выдают социально желаемые ответы, повторяя мнение, принятое в обществе (рисунок 3.)

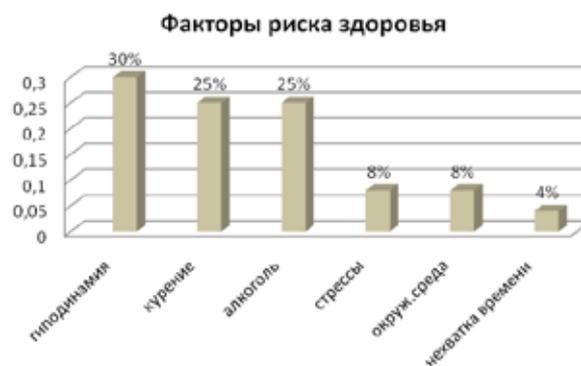


Рис. 3. Выявление факторов риска здоровья

Из рисунка видно, что под факторами риска понимают гиподинамию (30 %), курение и алкоголь (по 25 %). В то же время, как было указано выше, большая часть студентов считает, что быть культурным человеком можно и без физической культуры, а также большая часть студентов (из устного опроса) курит и употребляет спиртные напитки. Меньший процент был выражен по факторам «стрессы», «влияние окружающей среды» и «нехватка времени».

Следующий вопрос анкеты демонстрирует смысловое понимание студентами принципов и направлений заботы о своем физическом состоянии (рисунок 4).

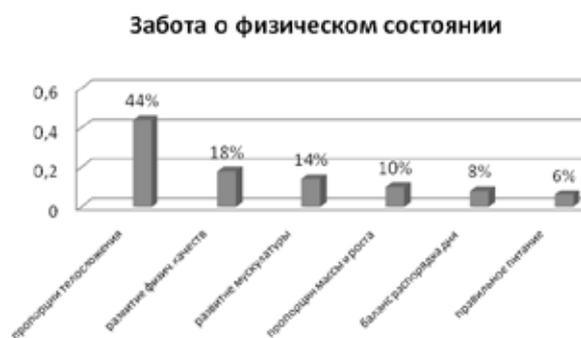


Рис. 4. В чем проявляется забота о Вашем физическом состоянии?

Из рисунка видно, что большинство студентов называют незначимую, а скорее эстетическую

направленность в поддержании физического состояния: поддержание пропорций телосложения (44 %), забота о развитии физических качеств и мускулатуры (соответственно 18 % и 14 %). В то время как основополагающие факторы – баланс распорядка дня, правильное питание получили самый маленький процент в опросе (соответственно 8 % и 6 %).

Вывод. Рабочая гипотеза исследования подтвердилась – по данным анкеты, мы можем сделать вывод, что большинство студентов и их ближайшее окружение (родственники, друзья) высказывают социально принятые мнения о том, что заниматься физической культурой и спортом необходимо и полезно, в тоже время, не считают, что физическая культура – необходимое условия для гармоничного развития личности в целом, и физического здоровья в частности. Большинство студентов имеют поверхностную мотивацию занятия спортом (поддержание внешней формы с целью эстетического удовлетворения потребностей) и не имеют верного представления о том, как поддерживать здоровый образ жизни.

Дальнейшим направлением нашего исследования станет изучение мотивационно-ценностного компонента физической культуры личности студентов вуза и выявление критериев повышения мотивации молодежи к занятиям физической культурой и спортом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евсеев Ю.И. Физическая культура, спорт, туризм глазами студенческой молодежи. - Ростов-на-Дону, Феникс, 2000.
2. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. - М.: МГУ, 1996.
3. Концепция развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2005 года (Распоряжение Правительства РФ от 29 октября 2002 года N 1507-р).
4. Малозёмов О.Ю., Прокопенко В.И., Малозёмова И.И. Здоровьесбережение интеллектуально одаренных старших школьников средствами физической культуры: Монография / УрО РАО; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2003. – 255 с.
5. Матвеев А.П. Теория и методика физической культуры. Учебник для институтов физической культуры. - М, МГУ, 1991.
6. Мерлин В.С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности. - Пермь: Изд-во ПГПИ, 1977.
7. Попов А.Л. Психология. Учебное пособие для физкультурных ВУЗов и факультетов физического воспитания. - М.: Флинта, 2001.
8. Симонов В.П. Мотивированный мозг. - М.: Наука, 1987. – 212 с.
9. Тогунов Е.Н., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. - М.: Академия, 2000.
10. Физическая культура студента / Под редакцией Ильинича В.И. - М.: Гардарики, 2000.

**ШКОЛА ПОЛНОГО ДНЯ В ФРГ: ИСТОРИЯ И
СОВРЕМЕННОСТЬ****Дубовер Д.А.**

Автор, подчеркивая особую актуальность немецкого опыта для отечественной системы образования, рассматривает в историческом контексте процесс зарождения, развития и современного функционирования школ полного дня в ФРГ, а также определяет перспективы дальнейшего развития средних учебных заведений данного типа. В статье приводятся статистические данные, характеризующие неоднозначное отношение немецких граждан к школам полного дня.

Ключевые слова: Школа полного дня, школа продленного дня, личностно-ориентированное обучение, индивидуальная траектория.

В начале 90-х гг. в России все большее распространение стали получать альтернативные школы полного дня, которые на основе индивидуализации учебного процесса были призваны создать максимально благоприятные условия для развития творческих способностей учащихся. В периодике тех лет учебные заведения данного типа называли «Школа радости», «Школа без портфеля», «Школа-клуб» и т.п.

Результативность деятельности школ полного дня за эти годы достаточно часто получала неоднозначные оценки как со стороны родителей учеников, так и со стороны педагогического сообщества. В частности, в ряде публикаций указывалось на недостаточное выполнение учащимися домашних заданий, что в конечном итоге отрицательно сказывалось на общем уровне их успеваемости. При этом психологи отмечали у некоторых детей повышенную утомляемость, эмоциональную перегрузку от постоянного нахождения в коллективе. Подобные наблюдения породили дискуссию ученых и педагогов-практиков о плюсах и минусах школ полного дня. Она продолжается и по сей день.

В связи с этим особую актуальность приобретает изучение опыта зарубежных коллег. В частности, большой интерес для научного осмысления данной проблемы имеет анализ особенностей школ полного дня в ФРГ, ставшей одной из стран-родоначальниц общеобразовательных заведений подобного типа в Европе.

Ф.Х. Шварц сформулировал постулат о том, что «исторические факты нельзя рассматривать вне контекста событий современной истории» [2, с. 229]. Таким образом, изучая немецкую модель данного типа школ, нельзя не обратиться к историческому экскурсу развития школ данного типа.

Зарождение школ полного дня (Ganztagsschule) в Германии восходит к эпохе короля Фридриха Вильгельма I, который указом 1736 года предложил программу обязательного общего образования, сформулированную в «Principia Regulativa». Так, дети в возрасте от 5 до 12 лет должны были учиться в школе в течение всего учебного года. Причем школы были ориентированы на занятость в течение всего рабочего дня. Учебный процесс был разделен на две части с большим перерывом на обед, в который ученики и учителя отправлялись домой и через два часа возвращались в школу. В первой половине дня (с 8 до 12) проходили уроки, а во второй (с 14 до 16) — выполнение домашних заданий и подготовка к занятиям учителей. Направленность школ полного дня в те годы это, как правило, подготовка учеников к профессиям, связанным с ручными ремеслами.

Однако в XIX веке под влиянием определенных социально-экономических факторов школы полного дня постепенно стали прекращать свое существование как основная форма учебных заведений. На смену им приходили школы с неполным учебным днем (Halbtagsschule). Это было вызвано повсеместным недовольством родителей, которые нуждались в помощи детей во ведении домашнего хозяйства. В семьях с ограниченным достатком школьники работали наряду со взрослыми, помогая своей семье. «Произошла практически зеркальная перемена: в то время школы неполного дня стали выходом из назревшей социальной проблемы: с одной стороны, многие бедные семьи не могли обойтись без помощи своих детей, с другой, дети не могли не посещать занятия. Сегодня же, напротив, школа полного дня наиболее востребо-

вана теми семьями, в которых некому смотреть за ребенком» [5, с. 46]. Также количество школ и размеры классных комнат не могли удовлетворить потребность во всеобщем обучении. Как следствие, стала вводиться вторая смена после обеденного перерыва.

Возвращение школ полного дня в систему немецкого образования наблюдается только в конце XIX века и непосредственно связано с деятельностью европейских педагогов-реформаторов (Герман Литц, Элен Кей). Они выступали за создание на базе традиционной для Германии модели гуманистически ориентированных школ. Это были школы-интернаты, в которых для каждого ученика подбирали индивидуальную учебную траекторию, учитывали физиологические и психологические особенности учащихся. Герман Литц вводил в школы интенсивную трудовую подготовку (работу в мастерских).

Значительный скачок в своем развитии школа продленного дня получила в период после Первой мировой войны. В Веймарской республике уделяли большое внимание педагогическим новациям. Педагогическая мысль, обращенная к проблемам создания «лабораторий инноваций», внесла значительный вклад в развитие немецкой педагогики, в том числе теоретическую разработку концепции школы полного дня. В частности, были внедрены в педагогическую практику все нововведения, которые разрабатывались в предыдущие годы в области моделирования школьной системы образования. «После Первой мировой войны, политического потрясения и создания Веймарской республики школа полного дня получила новый импульс к развитию» [4, с. 56].

В период мировой депрессии из-за экономического давления были приостановлены все реформы, и к концу Веймарской республики даже самые стойкие из них не имели никакого значения. «Реформаторские педагогические подходы в своем распространении в обычной школе были радикально обрезаны мировым экономическим кризисом» [4, с. 58].

После падения Веймарской республики некоторое время продолжалось развитие инновационных педагогических идей. Однако в период с 1922 по 1943 гг. в фашистской Германии прогрессивные образовательные идеи оказались неправоммерно забыты, и, в том числе, были приостановлены теоретические разработки системы образования и воспитания детей в школах полного дня.

Реформаторские педагогические идеи поддерживались группой «Реконструкции немецкого образования» в Англии, Дании и Исландии. Благодаря этому, после окончания Второй мировой войны, немецким педагогам удалось вернуться к этой проблеме и вновь открыть школы полного дня на территории

Германии. В средних учебных заведениях данного периода наблюдался огромный дефицит: не хватало квалифицированных преподавателей, классов, учебников и учебных пособий. Так как тетради были недоступны, дети писали на газетных полях. Но, несмотря на это, исследователи отмечают в эти годы «колоссальный образовательный голод учащихся». Как известно, подобные процессы можно было наблюдать и в СССР, где в период послевоенного восстановления был необычайный всплеск стремления к обучению.

Кардинальные изменения в системе немецкого образования можно наблюдать уже в 1947 году, когда Совет союзного контроля предложил реформировать немецкую школу, которая в то время рассматривалась как «оплот нацистской системы и немецкого духа верноподданничества» [9]. Согласно директиве № 54 контрольного Совета, представители США требовали создания американской модели вертикальной многоуровневой системы и объединенной университетской подготовки учителей младшей и средней школы: «Для всех детей в возрасте от шести до, по меньшей мере, пятнадцати лет обязательно посещение школы в течение полного рабочего дня, и с 15 до 18 лет посещение школы до обеда. Все школьники должны во время обязательного школьного обучения получать последовательное, системное обучение. Все школы должны делать упор на воспитание гражданской ответственности и демократического образа жизни, при помощи учебных планов, учебников, учебных материалов и самоорганизации школы.

Практически все реформаторы и создатели новой школы полного дня были сосредоточены на основных задачах социально-политического заказа: разработчики проекта, педагоги-новаторы Лина Майер-Куленкамф и Герман Нойль называют реформу 1947 общественной необходимостью реорганизации школы в комплексный социально-педагогический институт, который будет заниматься помимо образовательных функций еще и заботой о физическом и духовном развитии детей. Основной причиной этого заказа стала послевоенная обстановка в стране. В ФРГ 1950-х годов наметились следующие тренды, обусловившие развитие школ полного дня. Исследователи данного периода истории педагогики выделяют, по меньшей мере, пять основных элементов: во-первых, тенденция к трудовой занятости женщин; во-вторых, разрушение традиционной воспитательной модели семьи; в-третьих, синхронизация школьного ритма с рабочим временем родителей и перевод школы в рамки современного рабочего мира; в-четвертых, функционирование школ в условиях повышенной социальной мобильности; в-пятых, усиление

функций социальной защиты и развития детей и подростков в школе.

Однако в 1955-1960 гг. в общественной жизни в Федеративной республике наметились существенные изменения. Во многом, это было связано с всесторонним восстановлением и обеспечением промышленного массового производства, что привело к возвращению прежних ценностей. В этот период можно наблюдать экономическую и социальную стабилизацию: увеличивается количество полных семей, происходит возвращение к традиционному разделению труда между мужчиной и женщиной, при котором первые должны были зарабатывать деньги, а вторые заниматься воспитанием детей.

Разрозненная школьная система в 1955 году была практически восстановлена «Дюссельдорфским соглашением». В частности, оно предусматривало общенациональную реорганизацию гимназий. «Рекомендации к развитию экспериментальных школ» позволили немецкому Комитету по воспитанию и образованию создание учебных заведений полного дня в 1954 году. По этой рекомендации в этом же году была образована группа педагогов, организовавших конгресс, посвященный полудневному школьному обучению и воспитанию. Этот конгресс и дал решающий импульс к созданию Союза школ полного дня (Ganztagsschuleverband). Однако среди педагогов того времени были и противники данного вида обучения, утверждавшие, что обучение в течение всего дня может разрушить семейные традиции и привести к чрезмерному влиянию школы на детей и подростков.

В других странах, в особенности в США, Англии и Швеции, организация школ полного дня была уже отлажена, тогда как в странах Восточной Европы в 1955-60 гг., развитие полного дня только началось. Немецкий педагог-новатор Г. Рутц, участник проектной группы Союза, подробно ознакомился с американской моделью школы продленного типа: «Учебный день в средних школах, - отмечает Рутц, - начинался с утреннего круга и обмена новостями между учениками и учителями. Все двери оставались открытыми во время занятий, и школьники сидели на полу, вместо парт. «Как учитель - я не должен быть боссом», говорил мне один педагог, - это стало уроком для нас, немецких экспертов в сфере образования. Американцы изучали социологию, что для многих наших школьников и учителей было книгой за семью замками. <...> Личностно-ориентированные занятия по политическому образованию должны повышать ценность демократии и дети и подростки начинали жизнь как демократы. Америка произвела на нас огромное впечатление. С другой стороны, средние школы США не знали границ в массовом использо-

вании рекламы, которая была даже в учебниках. «Но почему нет?», - лаконично отвечали хозяева на наши оговорки» [8, с. 83].

Совсем иная ситуация со школами полного дня была в те же годы в ГДР. Взгляд на Восточную Германию показывает неоднозначное отношение к данному типу общеобразовательных учреждений. Для учащихся Германской демократической республики 1950-х годов занятия заканчивались уже через 6 часов учебы с 45 минутными уроками. Учебный процесс регламентировался Положением от 4 июля 1950 года о «Порядке времени урока как основы работы школы, подготовки и организации учебного времени и контроля, и оценки знаний школьников».

Первая школа полного дня в ГДР была открыта в период между 1957 и 1958 годами. В 1959 и 1960 было создано еще десять подобных школ в Баутцене, Глаухау, Губене, Ростокке, Лейпциге, Шверине, Вайсенфельзе и еще две в Берлине. В качестве экспериментальных школ они должны были опробовать стоявшие тогда педагогические задачи: создать новые формы коллективного воспитания и связи школьного, дополнительного и внешкольного воспитания и образовательной работы.

Организаторы школ полного дня испытывали значительные трудности, связанные с чрезмерной неоднородностью состава учеников в классах как по социальным признакам, так по уровню образовательных компетенций. Однако уже в 1960 годы Первый секретарь ЦК Социалистической Единой Партии Германии Вальтер Ульбрихт заявил о возможности в будущем для всех детей обучения в школах полного дня. Несмотря на сложности внедрения (к примеру, многие родители были против посещения детьми школы полного дня, церковь и врачи подвергали сомнению духовное и физическое здоровье школьников), уже в 1963 году в ГДР было 113 подобных школ.

Во второй половине XX века в Федеративной Республике Германии активно развивались школы полного дня. В 1960-1970 гг. они оказывали существенную помощь матерям-одиночкам, которые были вынуждены работать в течение всего дня, и не имели возможность оставить ребенка на опекуна. К концу XX века проблема с неполными семьями усилилась, став национальной, в 1980-1990 гг. в ФРГ наблюдалось резкое увеличение разводов, как в старых, так и в новых землях. Таким образом, для подобных семей школа полного дня стала единственной возможностью для полноценной работы матери (либо отца), в одиночестве воспитывающего ребенка.

Окончательным импульсом к массовому распространению школ полного дня стали опубликованные в начале декабря 2001 года результаты PISA-исследования, которые вызвали массовые

дебаты в обществе. По результатам теста ФРГ заняла одно из последних мест в рейтинговой таблице уровня образовательных компетенций школьников относительно других европейских стран. Многие политики и педагоги были убеждены, что школы с полным учебным днем могут значительно улучшить качество образования. Это связывалось с точкой зрения, что многие страны, которые показали лучшие результаты в тестировании имели традиционно учрежденную систему школ полного дня. Уже в 2002 году тема полной занятости в течение рабочего дня школьников стала главной в программах почти всех политических партий. Школа полного дня стала возможным выходом из кризиса образования страны и многими учеными расценивалась как некая панацея от образовательных неудач. Федеральным правительством было выделено 4 млрд. евро для повсеместного внедрения открытых бесплатных школ во всех федеральных землях. Так в 2002 г. для реализации разработанной модели была взята земля Северный-Рейн Вестфалия. Программа «Открытые школы полного дня как приоритетные направления» предполагала до 2007-2008 гг. перевести на полудневную форму обучения более 2/3 всех начальных школ федеративной земли» [7, с. 254]

Пройдя долгий путь становления и развития, школа полного дня в ФРГ сегодня - это многоуровневая система организации обучения школьников, обеспечивающая условия для максимального развития личности в рамках школьного дня. Как и в прежние времена, школа полного дня неразрывно связывается с трудовой школой, отвечающей запросам современного немецкого общества. Так школьники посещают уроки компьютерных технологий, ручного труда, кулинарии, ландшафтного и медиа-дизайна и пр. Им предоставляется возможность практики, к примеру, те, кто посещают занятия по кулинарии - посменно помогают поварам готовить обеды и полдники в своей школе. Одна из задач школы полного дня ФРГ сегодня — выпускать конкурентно-способных школьников, которые после получения аттестата будут иметь практические навыки, благодаря которым могут получить финансовую независимость и уверенное положение в обществе.

Однако дискуссия о том, какой должна быть школа полного дня, не прекращается. Многие родители, которые могут обеспечить контроль и уход за ребенком во внеучебное время, говорят о вторжении в личное пространство семьи. Причин, по которым родители не хотят отдавать в такие школы своих детей, немало, и все они различны: «Я хочу воспитывать своего ребенка самостоятельно, охотно возьму на себя такую ответственность», «Школы полного дня

для тех родителей, которые перенапрягаются от воспитания своих детей», «Хотя я не работаю, никогда не отдам ребенка в такую школу, потому что у нас в деревне никто так не делает», «Школы полного дня для тех родителей, которые вынуждены зарабатывать деньги». Таким образом, часто родительское влияние затрудняет распространение школ полного дня в ФРГ. Несмотря на многие протесты, правительство уверено в успехе школьной кампании, возлагая большие надежды на улучшение уровня образования школьников за счет изменения ритмики учебного времени, индивидуального подхода к ученику с учетом его психофизических и физиологических особенностей.

Также в каждой земле есть свои наработки в реализации распространения и внедрения школ полного дня. Популярность их также различна, к примеру, в Северной-Рейн Вестфалии - школа полного дня имеет большее признание, нежели в Райнланд Пфальц. Правда сегодня ситуация с общественным мнением изменяется в сторону позитивного отношения к школам этого типа. По данным исследования Bertelmans-Stiftung, проведенного 25 августа 2010 года, 63 % опрошенных родителей Германии «мечтали бы отдать своих детей в школу полного дня».

Многие немецкие ученые-педагоги, такие как Г. Хольтаппельс, Г. Гизеке, утверждают, что школа полного дня несет в себе колоссальный потенциал как исследовательская площадка для развития креативных навыков и базовых компетенций работы в команде, реализации школьниками своих собственных проектов, а также создание проектных групп из учеников одного или нескольких классов.

Г.В. Корнетов, В.Г. Безрогов в заключительной статье к монографии «Всемирный историко-педагогический процесс» ставят проблему необходимости изучения исторических основ педагогической науки для нахождения ответов на злободневные актуальные вопросы, с которыми мы сталкиваемся в динамично-изменяющемся современном мире. «В последние годы в отечественной истории педагогики идет активный поиск новых путей и способов познания педагогических феноменов прошлого, которые позволили бы переосмыслить позитивный потенциал, накопленный учеными разных стран, и продуктивно изучать проблемы, встающие перед исследователями на пороге 21 века» [1, с. 238]. В данной работе предпринята попытка описать исторический путь, который прошла система немецкого образования в целом и школа полного дня как важный элемент национальной образовательной политики, в частности.

Накопленный немецкими педагогами опыт обучения и воспитания детей в школе полного дня

представляется достаточно ценным для изучения в России, так как сегодня на высшем уровне обсуждаются проекты данного типа школ в отечественную модель образования. Безусловно, важным и интересным представляется опыт и других стран, где школа полного дня имеет богатую и продолжительную историю. В первую очередь речь идет о Франции, Швеции, Финляндии, Англии и др. странах. Но именно в ФРГ школа полного дня прошла сложный и полный противоречий путь от сугубо частных школ, до национальной программы с финансированием из федерального бюджета. За время развития данного типа школ в обществе и в руководстве страны было частым недовольство и недоверие к этой модели. Но сегодня, утверждая школу полного дня как основную форму обучения начального и среднего образования в ФРГ, уже учитываются многие аспекты, которые создавали почву для дискуссий среди политиков, педагогов-новаторов и родителей.

Таким образом, в период зарождения новой системы функционирования школ в России очень важен как позитивный, так и негативный опыт немецких коллег, учет которого может помочь избежать многих трудностей и проблем, стоящих на пути к распространению полудневных общеобразовательных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнетов Г.В., Безрогов В.Г. Итоги и перспективы историко-педагогических исследований // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. - М.: ИТОП РАО, 1996. – 270 с.
2. Огородникова И.И. История «истории педагогики» в Германии // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. - М.: ИТОП РАО, 1996. – 270 с.
3. Geißler G. Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. - Frankfurt am Main: Reihard-Verlag, 2000. – 445 s.
4. Harald L. In einem Überblicksbeitrag zur Geschichte der Ganztagschule im «Jahrbuch Ganztagschule 2004». - Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2004. – 180 s.
5. Kai S. Cortina/Jürgen Baumert/Achim Leschinsky Strukturwandel von Familie und Kindheit: Ganztagsbetreuung und Ganztagschule. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland Strukturen und Entwicklungen im Überblick. - Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. – 320 s.
6. Kontrollratsdirektive Nr. 54 URL: http://www.unikassel.de/fb1/KVilmar/ss_2_004/schulwesen/direktive54.pdf.
7. Ladenthin V., Rekus J. Die Ganztagschule Alltag, reform, Theorie. - Weinheim: Juventa, 2005. – 126 s.
8. Rutz G. Untersuchungen zur Ganztagschule. Wochenschau. - Schwalbach: Schwalbach-Limes, 1968. – 230 s.
9. Zickgraf P. Eine kurze Geschichte der Ganztagschule (3 Teilen). 2006. URL: <http://www.ganztagsschulen.org/6089.php>

**МЕТОДЫ ПРОГНОСТИКИ
В СИСТЕМЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ****Катичева М.Г.**

В статье на примере образовательной прогностики как нового направления педагогики рассматриваются ее теоретические проблемы методологической направленности. Характеризуются различия в понимании прогностики и ее места в системе науки, методологический арсенал прогнозирования педагогических проблем в исследованиях ведущих теоретиков данного направления.

Ключевые слова: прогностика, науковедение, методы прогностических исследований, междисциплинарные исследования, будущее системы образования

Современная педагогическая наука решает комплекс новых задач, обеспечивающих инновационное развитие образования. Проектировать новые технологии, совершенствовать содержание образования, ставить новые цели и задачи обучения невозможно без ответа на вопрос о том, какой тип работника будет востребован в будущем. Теоретики, с одной стороны, должны стремиться к созданию системы общего и профессионального образования, отвечающей мировым стандартам качества, и, с другой стороны, сохранить национальные культурные традиции. Необходимо превентивно представлять себе, с какими трудностями столкнется профессионально-педагогическое сообщество при реализации проектов образовательной системы будущего, а также не повторять путь использования неэффективных стратегий развития, своевременно вносить в инновационную практику необходимые коррективы. Данные вопросы находятся в сфере внимания новой отрасли науки – научного прогнозирования. Без научных прогнозов, относящихся к сфере образования, невозможно управлять развитием будущего.

Научное прогнозирование основывается на постулатах кибернетики, согласно которым каждая система одновременно и функционирует, и развивается. Поэтому проблемы научного прогнозирования всегда обращены к этим двум аспектам. Направленность прогнозов определяется своеобразием сферы их применения. В отношении сферы образования применяются такие термины, как образовательная прогностика и педагогическая футурология. Данные направления призваны разрабатывать теоретико-методологические основы педагогических инноваций, предлагать пути вне-

дрения нововведений и новаций, координировать усилия разработчиков инноваций и заказчиков. Заказчики являются важными факторами развития образования, участвуя на всех стадиях разработки и внедрения нового или инновационного продукта, предназначенного для массового потребителя. Даже разработанные в соответствии с новыми потребностями развития общества новые образовательные инновации не могут быть решены до степени исчерпанности.

Педагогической наукой всегда решаются разнообразные задачи, которые с определенной долей условности могут быть отнесены к разряду фундаментальных, а также, временно актуальных. В фундаментальными задачам относятся исследование законов, закономерностей, принципов, дидактических основоположений и пр. Задачи, с определенной долей условности отнесенные к временно актуальным, решаются в контексте потребности в разработке насущно потребных аспектов педагогической проблематики. К ним причисляются создание библиотек электронных ресурсов учебного назначения, разработка образовательных стандартов третьего поколения и стандартов педагогического профессионализма, выявление типичных стрессов учителей и определение путей их преодоления или минимизации, создание дидактических основ обучения школьников, имеющих проблемы со здоровьем, выявление факторов выбора обучающимися той или иной профессии, выявление природы и поводов для типовых конфликтов в системе школьных отношений.

Отечественными и зарубежными учеными предпринимаются попытки вскрыть с точки зрения осно-

ваний научного знания глубинные, теоретические и методологические закономерности его развития. Поиски направлений развития современного научного знания, поиск общих теоретических оснований точных, естественнонаучных и гуманитарных наук как всего комплекса научного знания привлекает внимание отечественных и зарубежных исследователей к анализу средств и методов, позволяющих установить новые закономерности развития современного знания.

Как уже отмечалось, система педагогической науки находится в состоянии постоянного развития. Возникают новые отрасли и направления, которые отражают потребности общества в усиленной разработке отдельных проблем, актуализировавшихся в современной общественной практике. Развитие педагогического знания находится под влиянием двух диаметрально противоположных, однако, взаимосвязанных процессов интеграции и дифференциации.

В педагогической науке также наблюдается возрастание интереса к теоретико-методологическим проблемам, связанным с дисциплинарной организацией и теоретическим оформлением процессов, происходящих в различных отраслях образования. Возникают и исчезают различные систематики, в которых отражаются результаты процессов интеграции и дифференциации научного педагогического знания. Возникают новые теоретические концептуализации, в которых в той или иной степени отражены особенности современного этапа развития образования как динамичной сферы социокультурной практики – педагогическая (образовательная) квалиметрия, теория использования информационных технологий в образовании, педагогическая эпистемология и др.

Отмечается, что на ход предметного самоопределения европейской педагогики оказали существенное влияние традиции неокантианства, согласно которым наука отличается не предметом или сферой исследуемой действительности, а методом, определяющим все другие факторы познания, и принципами его выбора и размещения.

Идея поиска оснований, гарантирующих принципиальную правильность метода, которому придавалась самостоятельная порождающая знание функция и свойство внутреннего самодвижения, реализовались в европейской педагогике в виде оригинальной методологической концептуализации, осмысливающей свою проблематику в логике и категориях способа познания.

Данный подход не является широко известным в отечественной педагогическом науковедении, хотя некоторые его направления разрабатывались в дореволюционной России, были терминологически

закреплены и получили признание в современной отечественной педагогике, стали предметом углубленной методологической рефлексии и имеют тенденцию к росту.

В конце XX века появляется и теоретически оформляется одна из новейших концептуализаций педагогического знания, которая получает название педагогической прогностики. Идеи о том, как следует осуществлять педагогическую работу с учетом потребностей будущего, не является новой для современного гуманитарного и социокультурного знания, однако в педагогической проекции она получает развернутую системно-теоретическую интерпретацию впервые.

Исследователь проблем образовательно-педагогической прогностики Б.С. Гершунский дал характеристику процессу осознания прогностических функций, присущих педагогической науке. Этот процесс занял долгий период в развитии образования. Как указывает исследователь, «в педагогических сочинениях далекого прошлого, в трудах Платона, Сократа, Демокрита, Квинтилиана и многих других древнегреческих и древнеримских философов, в работах прогрессивных мыслителей периода феодализма и эпохи Возрождения (Витторино да-Фельтре, Томазо Кампанелла, Франсуа Рабле, Томас Мор, Мишель Монтень и др.) содержится немало интересных для наших дней прогностических суждений и высказываний о назначении, содержании и методах обучения и воспитания» [1, с. 182].

В педагогическом наследии И.Г. Песталоцци представлена картина будущего для детей простого народа, которое связывается с созданием специальных воспитательных домов, в которых на основе соблюдения принципа природосообразности осуществляется подготовка подрастающего поколения к ремесленному труду. Значительный вклад в развитие представлений о педагогической деятельности, нацеленной в будущее, внес А. Дистервег, который в своем знаменитом труде «Руководство к образованию немецких учителей» [2] выдвинул принцип культуросообразности. Опора на требования данного принципа означала, что педагог должен в полной мере считаться с предполагаемым будущим положением своего воспитанника. Воспитанник, в свою очередь, не должен стремиться в будущем покинуть тот социально-культурный круг, к которому он принадлежит по праву рождения и к культуре которого он полностью адаптирован.

Значительную роль в развитии отечественной прогрессивной общественно-педагогической мысли в дореволюционный период внесли революционеры-демократы, а также многие передовые общественные деятели своего времени.

В настоящее время предпринимаются попытки определения прогностики как научной дисциплины, изучающей закономерности процесса разработки прогнозов в различных отраслях общественной практики и научных знаний. Несмотря на то, что процесс теоретического оформления педагогической прогностики еще не завершен, предпринимаются попытки определения ее предмета как самостоятельной отрасли научных знаний.

Многие теоретики отмечают, что по вопросу о том, как следует понимать значение терминов «прогнозирование» и «предвидение», не существует единства мнений. В глоссарии на Российском образовательном портале (www.edu.ru/db/portal) представлены следующие определения: «Предвидение педагогическое – прогнозирование и предсказание в сфере образования и развития личности ребенка, предвосхищение возможного хода событий в педагогическом взаимодействии. Осуществляется через прогнозирование (процесс получения опережающей информации об объекте, опирающийся на научно обоснованные положения и методы), предсказание (прогноз, выраженный в форме суждений и оценок). Немалую роль в П. п. играют педагогическая интуиция (способность непосредственно, без логического анализа видеть верное решение) и инсайт (озарение, открытие, внезапное рождение новой идеи). «Прогнозирование (в педагогике) - познавательная деятельность учителя, направленная на раскрытие черт и особенностей процессов будущего развития личности воспитанника и ожидаемых от них следствий, предсказание пути и условий осуществления предвидения».

Как следует из данных определений, прогнозирование является понятием более узким, чем предвидение. Оно связано, прежде всего, с деятельностью учителя, который мысленно прорисовывает траектории развития личности обучающегося. В научной литературе также получило распространение следующее определение прогнозирования в сфере образования. «Это *специально организованное системное, междисциплинарное исследование*, проводимое *непрерывно* в режиме постоянно действующего *мониторинга*. Междисциплинарное – потому, что и сами объекты прогнозирования сложны и многоаспектны, будь то частные вопросы формирования целей и содержания обучения на том или ином уровне, вопросы воспитания, или, допустим, вопросы управления учебными заведениями. *Непрерывное* – потому, что изменения в сфере образования и в социальной среде происходят непрерывно, а, следовательно, и проследить их необходимо систематически» [3, с. 30]. Данное определение принадлежит известному специалисту в области педагогической прогно-

стики Б.С. Гершунскому. Теоретик не ограничивает прогнозирование деятельностью учителя, расширяет представление об объектах прогнозирования, которые не ограничиваются им сферой развития личности обучающегося. Он также подчеркивает, что прогнозирование связано с процедурами мониторинга, что позволяет вовремя вносить коррективы в образовательный процесс.

Б.С. Гершунский полагает, что «**предметом** прогностики являются общие принципы построения методов прогнозирования развития объектов любой природы и закономерности разработки прогнозов»; «**понятийный аппарат** прогностики успешно развивается по мере расширения и углубления прогностических исследований в разных областях»... «Научная прогностика располагает значительным количеством методов прогнозирования» [3, с. 88].

Касаясь проблемы определения методов прогнозирования, Б.С. Гершунский дает определение научного метода. По его мнению, «**Научный метод** – это способ достижения определенных результатов в познании и практике. Он направляет познавательную деятельность субъекта по пути, ведущему к овладению объективной истиной» [1, с. 89]. В данном подходе представлена традиционная позиция определения метода, который ограничивает его концептами «путь», «способ», «совокупность познавательных действий». В данном подходе прослеживается традиция немецкой методологии, сохраняющей идущую от Гегеля тенденцию рассматривать метод как орудие или средство, через которое субъект приближается к объекту познания. В отечественной методологии данная позиция в целом не отрицается, имеют место определения, в которых метод сводится к процедурной стороне познавательной деятельности.

Обращаясь к проблемам методологии и методики прогностических исследований, Б.С. Гершунский выдвигает оригинальную науковедческую концепцию «эшелонов прогнозирования», имея ввиду качественное своеобразие прогностических исследований различной направленности и длительности. В этой связи он проводит различия между долгосрочными, краткосрочными и среднесрочными прогностическими исследованиями и их результатами. Данная мысль представляется нам важной для того, чтобы при рассмотрении динамики становления педагогических концепций будущего определить темпоральный масштаб педагогических изысканий, обращенных в будущее.

Согласно Б.С. Гершунскому, научный метод эвристичен. Он служит для получения нового знания, приобретения новых достоверных данных об исследуемом объекте, извлечения информации о раннее

неизвестном. Прогностические функции научного метода обусловлены его неразрывной связью с одним из важнейших элементов логической структуры науки – идеей» [1, с. 89]. В этом он полностью солидаризируется с позицией известного отечественного методолога науки П.В. Копнина, который считал, что в идее все объективное поднимается до уровня целей и задач, которые конкретизируются и корректируются познающим субъектом в процессе его исследовательской деятельности.

Развивая данную мысль, Б.С. Гершунский обращается к проблеме использования педагогикой собственных исследовательских методов. К их числу он относит наблюдение, опытную работу, собеседование, анкетирование, анализ письменных и графических работ учащихся, педагогический эксперимент, изучение учебной документации. Теоретик признает важность и значимость данных методов на этапе сбора фактического материала, его группировки и систематизации, установления тех или иных отношений. По его мнению, данные методы позволяют собрать эмпирику, которая позволит в дальнейшем выделить качественные признаки исследуемых явлений, определить их структуру. Однако Б.С. Гершунский справедливо полагает, что данные методы не являются универсальными и не способны решить весь комплекс задач, стоящих перед исследователем. В этом смысле он приводит аргумент М.Н. Скаткина, который признавал ограниченность методов исследования, которые некоторые методологи причисляли к разряду «собственно педагогических». В частности, Б.С. Гершунский признает справедливым аргумент М.Н. Скаткина, согласно которому педагогическая наука не развивалась бы, если бы ограничивалась исследованием уже имеющегося опыта, не выходила бы за пределы повседневности. Нельзя не согласиться с Б.С. Гершунским в том, что потребности современной практики образования требуют введения в исследовательский арсенал педагога новых методов, используемых в других науках. Теоретик считает вполне оправданным и даже необходимым использование в арсенале педагога методов социологии, математики, кибернетики, которые позволяют достичь многомерного видения объекта исследования и установить его неявные характеристики. По справедливому мнению Б.С. Гершунского, важно обратиться к разрешению проблемы адаптации используемых инонаучных методов. Систематика методов педагогической прогностики, предложенная Б.С. Гершунским, в полной мере учитывает данный аспект.

Б.С. Гершунский не просто предлагает свою классификационную схему, но подвергает анализу систематики, имеющиеся в зарубежном науко-

ведении. Он обращается к трудам австрийского ученого Э. Янча, который различает три группы методов прогнозирования в рамках двух стратегических подходов к прогнозированию, а именно поисковый (изыскательский) и нормативный. При использовании поискового подхода исследователь составляет прогноз на основе логики внутреннего развития объекта прогнозирования и окружающей его среды. Нормативный подход предполагает выделение заданных характеристик объекта, которые необходимо достичь. Однако в целом концепцию Э. Янча Б.С. Гершунский не считает универсальной, способной охватить все группы методов. В классификации методов образовательно-педагогической прогностики, предложенной Б.С. Гершунским, выделяются следующие.

1. Общенаучные методы. «К общенаучным методам всех без исключения наук относится весь арсенал средств, которым располагает в настоящее время логика научного исследования» [1, с. 93]. К их числу относятся две группы методов.

1.1. *Эмпирические методы:* наблюдение; измерение; эксперимент.

1.2. *Методы, применяемые на теоретическом уровне:* анализ, синтез, предположение, гипотеза, индукция, дедукция, сравнение, аналогия, идеализация, мысленный эксперимент, исторический и логический методы, классификация, систематизация, генетический метод.

2. Интернаучные методы. «Интернаучные методы применяются для прогнозирования объектов не менее чем в двух науках. При всем разнообразии интернаучных методов прогнозирования их, по мнению Г.М. Доброва, можно свести в три основных класса: методы экстраполяции, методы экспертной оценки и методы моделирования» [3, с. 93].

Таким образом, поддерживая позицию, высказанную Г.М. Добровым [4], Б.С. Гершунский в своих определениях системы частнонаучных методов различает: методы экстраполяции, метод экспертных оценок, метод комиссии, метод коллективной генерации идей, метод Дельфи, публикационный метод прогнозирования, методы моделирования, математические методы.

3. Частнонаучные методы. «Частнонаучные методы разработаны отдельными науками для прогнозирования специфических объектов этих наук. В качестве примеров можно указать на методы, используемые в метеорологии, медицине, социологии, психологии, демографии, криминологии, торговле, отдельных отраслях техники и т.д.» [1, с. 93].

На этом основании в систематике Б.С. Гершунского рассматриваются более подробно методы социологии (многофакторный корреляционный анализ,

регрессионный анализ, метод ранговой корреляции), методы психологии (тесты, метод обобщения независимых переменных, метод использования карт-схем личности, рейтинг, метод парного сравнения, методы самооценки).

Следует отметить, что Б.С. Гершунский считает данную классификацию методов условной, служащей для общего ориентира в исследованиях. Вместе с тем в данной систематике, в том числе в той ее части, которая характеризует частнонаучные методы исследования, методы педагогического исследования не представлены. Однако данное обстоятельство не является препятствием для выделения автором двух направлений исследо-

вания – личностно-ориентированного и системно-ориентированного, отражающих две научные парадигмы исследований и научно-педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория. Методология. Практика. - М.: Флинта, 2003. – 768 с.
2. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1956. - С. 56-214.
3. Добров Г.М. Наука о науке. - Киев, 1970.

ТРАНСМИГРАЦИЯ КАК ФАКТОР ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Окунева И.А.

В статье характеризуются актуальные проблемы межстрановых перемещений и трансмиграции в контексте их экономической и социокультурной значимости для современного рынка труда и системы подготовки кадров. Обосновывается необходимость учета феномена избыточности образования трансмигрантов, интегрирующихся в новые для них условия жизни в принимающих странах, предлагается образовательная программа магистерской подготовки «Международный магистр в сфере профессиональной мобильности», который будет подготовлен для консультационной и образовательной деятельности, ориентированной на работу с трудовыми мигрантами.

Ключевые слова: трансмиграция, образование, интернационализация, избыточное образование, трудовая мобильность, Международный магистр в сфере профессиональной мобильности.

Проблемы миграции населения являются проблемой научного исследования многих специалистов в области демографии, юриспруденции, мировой экономики, социологии. Существуют различные объяснения причин миграции под влиянием совокупности факторов выталкивания и притяжения, обусловленных объективными и субъективными стимулами. Межстрановые перемещения и магистральные направления людских потоков определяются различиями экономического, политического, социального характера между различным по уровню притягательности регионами и странами. При этом страны, причисляемые к странам с переходной экономикой или развивающимися рынками, занимают промежуточное положение в миграционных передвижениях. Они одновременно являются как странами-донорами, так и странами-реципиентами. Мигранты выбирают конкретную страну назначения по различным причинам:

- проживание родственников или наличие диаспор соотечественников, что особенно учитывается малоквалифицированными мигрантами, адаптирующимися к новой стране пребывания преимущественно через систему внутренних социальных связей;
- потребности в самореализации и в карьерном росте для высококвалифицированных мигрантов, высоко оценивающих возможности повышения социально-статусного продвижения;
- наличие благоприятных лингвистических факторов и институциональных предпосылок в виде образовательных центров различной направлен-

ности и пр.;

- высокий уровень научных достижений и качество образовательного процесса в конкретных научных и образовательных зарубежных центрах, что особенно важно для ученых всего мира.

Исследователи сходятся во мнении, что важнейшими причинами генерирования миграционных процессов и потоков являются причины экономического характера. Однако в последние годы все более четко проявляются и иные тенденции, связанные с развитием миграции вследствие вооруженных конфликтов, вынужденных перемещений социально-политического характера. Особое внимание исследователей привлекают проблемы изучения потоков интеллектуальной миграции, представители которой идентифицируют себя с интернациональным научным сообществом, а не с национальными локальными диаспорами. Вместе с тем данная самоидентификация не означает отрыва от родной культуры. Согласно данным А. Зигерта [3], анализ мотивов миграции и самоидентификации отечественных исследователей, мигрировавших в ФРГ, позволяет выделить следующие кластерные группы специалистов, которых причисляют к научным трансмигрантам:

- 1) представители международного научного общества;
- 2) «Индивидуалисты», не причисляющие себя к какой-либо социальной группе;
- 3) «Германофилы», желающие остаться в ФРГ на длительный срок;
- 4) «Патриоты», причисляющие себя к национальным диаспорам во время пребывания в длительной

зарубежной командировке.

Как справедливо считают многие исследователи, ученые, как и знания, не знают никаких границ, их пребывание в определенной стране определяется четко заданными временными горизонтами или четко продуманными карьерными планами. Пересечение границ научных трансмигрантов всех типологических групп приводит к определенным сдвигам в шаблонах мышления, в характере отношений к другим и к социальной действительности. Транснациональный мигрант, относящийся, согласно своей принадлежности к Международной стандартной классификации занятий (МСКЗ-88, группы 1-3) к высококвалифицированному персоналу и проживающий долгое время за рубежом [1], постепенно переопределяет свою самоидентификацию под влиянием окружения и факторов экономического характера.

Проблема трансмиграции рассматривается в контексте превращения трансмигрантов в самостоятельных акторов глобального мира. Транснациональные связи, осуществляемые ими, в научной литературе классифицируются как «Пять Т» – трансферты, телекоммуникации, торговля, транспорт, туризм. К формам проявления транснационализма причисляют также участие в политической и культурной жизни стран происхождения, передачу знаний, активное использование услуг различных секторов экономики.

Международная миграция расширяется с каждым годом. Как отмечается в докладе по международной миграции ООН в 2002 году число мигрантов составило не менее 175 тысяч человек, что составляет не менее трех процентов всего населения планеты. Вместе с тем установлено, что около 60 % всех мигрантов проживает в развитых регионах: большинство из них – в Европе (56 миллионов), Азии (около 50 миллионов), в Северной Америке (более 40 миллионов) [4]. Проблема учета мигрантов является весьма актуальной и для Российской Федерации, которая занимает второе место среди стран, принимающих мигрантов. Кроме того, Российская Федерация одновременно является и страной-реципиентом, и страной-донором. Количество прибывающих имеет тенденцию к возрастанию, что позволяет полагать, что проблема международной миграции для России является весьма актуальной. Если исключить из числа международных мигрантов тех, кто покинул пределы своего отечества по семейным основаниям, ими наиболее часто реализуются стратегии трудовой миграции. При этом во многих странах-реципиентах актуализируются различные аспекты проблемы трудовых мигрантов, в том числе тех, профессиональные квалификации и уровень образования которых не соответствуют требованиям рынка труда, являясь недостаточными или избыточными [2].

Труд является одним из факторов, формирующих

общество и его членов; его справедливо считают ключом к пониманию всей истории общества. Являясь главным проявлением жизнедеятельности человека, труд составляет основу формирования личности. Вместе с тем личность является сплавом множества необходимых компонентов. Закономерности ее формирования связаны не только с трудом, но и с образованием, воспитанием, влиянием социального окружения, общественной деятельностью, кругом общения, особенностями самореализации. В рамках исследования факторов формирующего воздействия в отечественной общественной мысли закрепилась идущая от марксистских установок идея о важности такого фактора, как перемена труда. Закон перемены труда, не охватывая всего комплекса явлений, определяющих становление личности, не выражает всего наиболее существенного, заключенного в данном явлении. Полностью солидаризируясь с утверждением о том, что перемена труда – не универсализм, а способность человека к универсализму, отметим, что абсолютная пригодность человека для удовлетворения изменяющихся потребностей в труде может быть достигнута только многосторонне развитыми людьми. Определенной способностью к перемене характера своего труда обладает каждый нормально развитый человек, образованный в соответствии с уровнем технико-технологических и гуманитарных требований своей эпохи.

Специфика закона перемены труда, как закона развития производства, развивающегося под воздействием технических переворотов и смены технико-технологических укладов, состоит в том, что он требует не некоего универсализма, заключающегося в том, что человек, однажды приобретя профессионально значимые знания, поочередно применяет их в различных областях, и не в произвольном переходе от одного вида деятельности к другой. Работник приобретает способность в случае необходимости, которая диктуется изменившимися условиями производства или внутренними побуждениями самого человека, осваивать новые виды деятельности, переходить к новым видам социальной и трудовой активности, совершенствоваться в них.

В настоящее время проблемы, связанные с изменением характера трудовой деятельности, обретают особую актуальность в контексте изменения рынка труда в сторону его глобальности. Появление нового типа трудовой мобильности (Labour mobility) связано как с готовностью и умением осваивать новую профессию, так и с готовностью к профессиональным перемещениям, включающим перемену места работы и образа жизни, повышением квалификации или частичной переквалификацией, способностью к приспособлению к иным социокультурным традициям и условиям жизни.

Профессиональная мобильность является условием экономического и социального развития современного мира и важным социокультурным феноменом. Различные аспекты профессиональной мобильности следует рассматривать в контексте более широких социально-экономических и социокультурных проблем, обращенных к феномену способности человека к труду. Современное представление о профессиональной мобильности включает оценочный аспект, поскольку любые добровольные профессиональные перемещения реализуются с целью обретения лично и социально значимого результата. К ним можно отнести улучшение материального благосостояния, повышение социального престижа, расширение властных полномочий, повышение социального статуса, самореализацию, карьерный рост и др. Профессиональная мобильность осуществляется как благодаря использованию официальных институционализированных каналов, так и через неинституционализированные каналы, которые включают как легитимную, так и нелегитимные формы. Неинституционализированные каналы профессиональной мобильности выполняют компенсаторную, селективную, адаптационную, защитную функции. Причины возникновения неинституционализированных каналов связаны с несколькими группами факторов: дискриминации по гендерному признаку, трудовому опыту, наличие конкуренции, непризнание квалификации, полученной в одной стране, в другом экономически более благополучном государстве. В настоящее время наблюдается распространение неинституционализированных каналов профессиональной мобильности, что способствует трудоустройству в случаях, когда официальные пути закрыты или затруднены. Расширению неинституциональных каналов способствует наличие неформальных отношений в профессиональных сообществах, базирующихся на отношениях теневого корпоративизма.

В настоящее время образование превращается из приоритетной сферы социальной практики в системообразующий фактор, главный ресурс развития общества. Глобальная экономика требует подготовки нового универсального типа специалистов в сфере образования. Они должны консультировать обучающихся и работников, планирующих горизонтальное и вертикальное профессиональное перемещение, по вопросам достаточности имеющегося у них образования и навыков, содействовать их профессиональной самоидентификации, ориентировать на выработку поведенческих стратегий на рынке труда в контексте его потребностей и культурных традиций тех стран, в которых работник планирует реализовать своей трудовой и интеллектуальный потенциал.

Европейские университеты могут консолидирова-

но подготовить магистров, способных превентивно смягчить ситуацию на рынке занятости в области профессиональной мобильности. Переход системы российского высшего образования на двухуровневую систему в контексте Болонских соглашений предполагает подготовку магистров по единым международным стандартам. Россия заинтересована в «европейском измерении» высшего образования. Необходимо изменить ситуацию, когда, по данным Российского комитета по статистике, более 49,0 % работников трудятся не по специальности, полученной в период образовательного периода жизненного цикла человека в силу неправильной ориентации на рынок труда в начале обучения. Страны Европы, а также иные неевропейские страны-реципиенты заинтересованы в регулируемом и адекватном их экономическим потребностям притоке работников, хаотичное появление которых усложняет социальную и правовую ситуацию. Россия также столкнулась с проблемой нерегулируемых трудовых потоков из стран азиатских постсоветских стран. Профессиональная мобильность должна войти в цивилизованное русло. В решение этой проблемы могут внести вклад университеты, объединившиеся в консорциум, поскольку они имеют потенциал и опыт работы в данном направлении.

Процессу регулирования международной трудовой миграции, включающей интеллектуальную трудовую/академическую трансмиграцию, может способствовать подготовка специалистов в области профессиональной мобильности, которые могут ориентировать потенциальных мигрантов различных типологических групп в вопросах, связанных с потребностями рынка труда, особенностями оплаты, юридическими и культурологическими особенностями пребывания в различных странах. Необходимо разработать новую международную образовательную программу магистерской подготовки программы «International Master of Education in the sphere of Professional Mobility» – «Международный магистр в сфере профессиональной мобильности», который будет подготовлен для консультационной и образовательной деятельности, ориентированной на работу с трудовыми мигрантами. Для подготовки специалистов данного профиля необходимо взаимное сближение национальных образовательных систем стран-доноров и стран-реципиентов через унифицированную подготовку специалистов в области профессиональной мобильности, содействующих развитию общего рынка труда. Для этого необходимо минимизировать риски, связанные с различиями в области правовых основ стран-участниц, заинтересованных в подготовке такого рода специалистов в области образования. Целевыми группами, привлеченными для разработки и реализации программы

«International Master of Education in the sphere of Professional Mobility» могут стать магистры и преподаватели, которые будут подготовлены к реализации данной образовательной программы магистерской подготовки.

Подготовленные магистры и преподаватели станут образцами, способными изменить образовательное и экономическое пространство в плане развития новых факторов влияния на процессы профессиональной мобильности. Их пример будет важен для смягчения последствий нерегулируемой экономической глобализации. Разработанные в проекте инновационные образовательные программы подготовки магистров и преподавателей будут иметь коммерческий и диссеминационный эффект. Разработка программы подготовки будет содействовать формированию единого пространства высшего образования в Европе.

Содержание новой образовательной программы могут стать такие учебные курсы, как «Проблемы избыточного образования в евроазиатском регионе», «Мобильность как социокультурный и экономический феномен», «Деятельность международных организаций в области профессиональной и академической мобильности», «Технологии использования информационных ресурсов в сфере профессиональной мобильности», «Этнокультурные особенности населения и их учет в образовании и на рынке труда», «Актуальные проблемы вертикальной и горизонтальной мобильности», «Актуальные проблемы международной миграции в педагогическом контексте».

Дидактическое сопровождение образовательной программы могут составить специально разработанные учебные пособия, электронный ресурс для дистанционного обучения, автодидактические тетради, электронные ресурсы и др. К их числу можно отнести новые типы учебных книг, в том числе ридеры, кейсы, графические гиды и электронные учебники.

Таким образом, создание и реализация программы магистерской подготовки «International Master of Education in the sphere of Professional Mobility» будет способствовать решению актуальных проблем создания единого образовательного и экономического пространства. Программа должна соответствовать параметрам дублинских дескрипторов (Dublin descriptors), Европейской системы квалификаций (European Qualification Framework) и макету Российских государственных стандартов третьего поколения, ориентированной на подготовку магистров, работающих в системе формального и неформального образования с обучающимися различных типологических групп.

Представляется, что, несмотря на значительное разнообразие существующих в странах Европы

разнообразием квалификаций высшего образования, число которых превышает 1000 наименований, предложенная концепция магистерской программы внесет определенный вклад в развитие системы профессиональной подготовки. Она будет способствовать реализации в образовательной политике каждой страны концептуальных преобразований, обращенных к участию в глобальном общеевропейском процессе конвергенции национальных систем в рамках Болонского процесса.

Разработка предложенной образовательной программы магистерской подготовки «International Master of Education in the sphere of Professional Mobility» будет способствовать формированию устойчивой и самоподдерживающейся международной и региональной сети, обеспечивающей совершенствование системы неформального образования взрослых, целевое повышение квалификации работников университетов, создание информационных баз данных по проблемам неформального образования, в том числе через создание специальных структур (межуниверситетских образовательных центров, виртуальных университетов неформального образования и т.п.). Могут быть расширены границы единого мирового образовательного пространства и активизирован образовательный потенциал взрослого населения, диверсифицированы программы российской магистратуры с учетом необходимости их переориентации с академической на профессиональную.

ЛИТЕРАТУРА

1. Обновление Международной стандартной классификации занятий (МКЗ). Специальный документ, представленный Международным бюро труда. UN-ECE/2004/7. - 29 October 2004. URL: <http://unstats.un.org/>
2. Окунева И.А., Прус Л.В. Ведущие теоретические подходы к исследованию проблемы избыточности образования у иммигрантов // Общественно-государственная экспертиза качества образования как необходимое условие его успешной модернизации. - Норильск: Норильский институт повышения квалификации, 2007. - С. 228-237.
3. Siegert A. Motive hochqualifizierter russischer Transmigranten, nach Deutschland zu emigrieren. Eine empirische Untersuchung unter russischen Akademikern. - Promotion an der Universität Hannover, Fachbereich Sozialwissenschaften, 2008.
4. World Economic Outlook. IMF. Wash. D.C. - April 2005. - P. 69. URL: <http://www.un.org/>

ОСОБЕННОСТИ СКРЫТОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЧНОСТЬ**Олейникова А.М**

В условиях модернизации Российского образования особенно важным для педагога является умение актуально и эффективно применять новые психолого-педагогические технологии. Использовать их в рабочем процессе для получения максимального результата. Одному из таких приемов психолого-педагогического воздействия и посвящена данная статья. В статье анализируются различные аспекты скрытого психолого-педагогического воздействия на личность. Проводится анализ результатов ряда исследований процесса межличностного взаимодействия, и приводится общая схема реализации психолого-педагогического процесса.

Ключевые слова: скрытое манипулятивное воздействие; скрытая и открытая позиция педагога.

Рассматривая различные понятия, отражающие способы и проявления тайного принуждения человека как социально-психологического явления, присущего социальному взаимодействию людей, следует отметить, что в научных исследованиях затрагиваются теоретические и прикладные вопросы изучения различных форм скрытого принуждения личности. Достаточно часто они описываются в понятиях, применяемых нами в повседневном языке и используемые в сфере социального управления, либо в общенаучных понятиях таких дисциплин, как социология, теория управления, политология, военное искусство и т.д. Наша задача раскрыть понятие скрытого принуждения личности в психолого-педагогическом контексте.

Проводя обзор литературы по данной проблематике, оказалось, что общенаучных понятий, раскрывающих обобщенную структуру такого явления, как скрытое психологическо-педагогическое принуждение личности и имеющих достаточную научную проработку немного. Достаточно часто эти понятия можно найти в психологии манипулятивного воздействия (манипуляции, манипулирование), коммуникативистике, психологии опосредованного воздействия и психологии смысла, а также в различных психолого-педагогических играх, рекламе и политических технологиях.

В рамках социальной психологии, по мнению Грачева Г. и Мельника И., рефлексия выступает в форме осознания действующим субъектом (лицом или общностью) того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями [1].

Анализ результатов ряда отечественных психологических исследований процесса межличностного взаимодействия показывает, что применение психологических манипуляций в общении является достаточно распространенным психологическим феноменом и присутствует в различных культурах и странах, как в прошлом, так и в настоящее время. Его рассмотрение, целесообразно осуществить несколько подробнее, так как это может являться основой для анализа тайного принуждения личности в других типичных ситуациях оказания информационно-психологического воздействия на человека.

При рассмотрении процесса межличностных манипуляций важно выделить его характерные особенности и в соответствии с ними задать определенные средства описания, которые позволят проводить анализ и представлять общую структуру реализации данного психолого-педагогического процесса.

Важной отличительной чертой психолого-педагогических манипуляций является отношение к партнеру по взаимодействию и общению не как к личности, обладающей самооценностью, а как к специфическому средству, посредством использования которого достигаются, как правило, скрывающиеся цели манипулятора, реализуются его интересы и удовлетворяются собственные потребности без учета интересов, воли и желаний другой стороны - человека, выступающего как объекта манипуляций.

Рассмотрение межличностной манипуляции как специфического вида психолого-педагогического воздействия предполагает выделение двух сторон в

структуре данного процесса. Одна из сторон выступает как иницирующая и осуществляющая межличностную манипуляцию, является ее вдохновителем и активным реализатором. Эта сторона обозначается как источник манипулятивного воздействия, манипулятор или актер воздействия. Вторую сторону, на которую направлено манипулятивное воздействие и которая выступает как объект межличностной манипуляции обозначают как адресат воздействия.

Важно отметить, что процесс психолого-педагогической манипуляции представляет собой скрытую или явную дискуссию двух или нескольких лиц, цель которой, состоит в достижении единства понимания и переживания, то есть психолого-педагогическая манипуляция не может быть монологом, это обязательно диалогический процесс.

Является дискуссия скрытой или явной зависит от социальных статусов манипулятора и субъекта манипуляции. Если они не равны, например, преподаватель-студент, последний, скорее всего, не будет спорить открыто, но возражения иметь может, и дискуссия, соответственно, будет скрытая; и наоборот, если статусы равны, то - явная.

Таким образом, в качестве основных структурных элементов схемы описания рассматриваемого процесса выступает с одной стороны - сам манипулятор, субъект манипуляции или актер воздействия, а с другой человек, на которого оно направлено - объект манипуляции или адресат воздействия.

Процесс манипулятивного психолого-педагогического воздействия может осуществляться непосредственно манипулятором, но бывают ситуации, когда он выступает инициатором и организатором сложной психологической манипуляции, в которой использует других лиц для достижения своих целей (например, применение метода «привлечения третьих сил»).

То есть, процесс манипулирования может быть растянут во времени и представлять многошаговую поэтапную процедуру оказания манипулятивного воздействия на человека. Он может быть относительно простым, включающий «одноактный» период общения с использованием одного или нескольких приемов манипулятивного воздействия, или структурно достаточно сложным, то есть включать комплекс (систему) разнообразных приемов психолого-педагогического манипулятивного воздействия, действие которых направлено на различные психологические структуры личности и задействующие различные психологические механизмы с поэтапной реализацией в определенные периоды времени и в различных ситуациях взаимодействия. Таким образом, сложная манипуляция имеет свою временную, пространственную, педагогическую и

социальную структуры.

В этих случаях появляются дополнительные структурные элементы, которые как бы «ретранслируют» манипулятивное воздействие от манипулятора к адресату. Их целесообразно обозначить как «медиаторы» или посредники манипулятивного воздействия. При рассмотрении сложной межличностной манипуляции возможно использовать понятие «сценарий». Но даже в случае многошаговой межличностной манипуляции на каждом этапе решаются некоторые промежуточные цели общего замысла и применяются конкретные приемы манипулятивного воздействия [3].

То есть, каждый этап многошаговой психолого-педагогической манипуляции представляет решение относительно самостоятельных подзадач и предполагает, также как правило, использование манипулятивного воздействия. Таким образом, многоэтапная психолого-педагогическая манипуляция личностью как бы состоит из более мелких элементов - периодов манипулятивного воздействия, которые могут рассматриваться как самостоятельные в исследовательских целях.

Следующей отличительной особенностью манипулятивного воздействия является его тайный, скрытый для адресата характер. В связи с чем выделяются два уровня воздействия: явный и скрытый.

Явный уровень выступает как маскировка, как прикрытие манипулятивного воздействия. Он выполняет функцию «легенды» или «мифа», - как отмечает Е.Л. Доценко, - маскирующего истинные намерения актера. Причем может скрываться как сам факт, так и цели скрытого уровня воздействия. Но показательно то, что «этот уровень, однако, скрыт от адресата лишь психологически. Феноменально же он встроен в сюжет «легенды» как набор элементов, которые могут выглядеть или как ее часть (если манипуляция достаточно искусна), или же, как случайные включения, на которые обычно не обращают внимания. Эти элементы функционально являются «приманкой», на которую, как надеется манипулятор, должен «клюнуть» адресат» - так пишет автор [2, с. 5].

Система данных понятий позволяет представить в общем виде этот процесс. Но для поиска возможностей конструктивной защиты личности от психолого-педагогических манипуляций необходимо рассматривать этот процесс в несколько ином ключе. Необходимо рассматривать его с точки зрения задач, которые возникают перед человеком при оказании на него манипулятивного воздействия.

Рассматривая педагогику в чистом виде, скрытое манипулятивное воздействие нашло отражение в работах таких авторов как А.С. Макаренко и В.Т. Фоменко. Макаренко на первое место ставил проблему воспитания и развития личности. По его

мнению, в педагогике необходимо создать метод, который даст возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности и сохранять свою индивидуальность.

Макаренко добивался в своей работе гармонии личных и общественных интересов как детей, так и педагогов. Он считал, что строгая, поддерживаемая всем коллективом воспитанников сознательная дисциплина создает в коллективе условия максимальной свободы каждой отдельной личности. Манипулятивное воздействие достигает цели, когда оно подкрепляется системой продуманных требований, а требование, в свою очередь, становится стимулом духовного развития ребенка, когда оно убеждает его своей целесообразностью и нравственным содержанием. Гуманизм в педагогике Макаренко понимал как единство уважения и требования к личности. «Мера уважения к человеку и есть мера требовательности к нему», – писал педагог [5].

Сущность педагогической позиции воспитания должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план. Воспитатель, бесконечно преследующий воспитанников явно специальными беседами, надоедает воспитанникам и почти всегда вызывает некоторое противодействие [5].

Введя понятие «скрытой педагогической позиции», Макаренко полагал, что ребенок уже живет в этой жизни, а не воспитывается ради будущей жизни. Педагог организует проживание достойной жизни, в процессе которой происходит развитие личности. В детстве оно более интенсивное, чем во взрослые годы, но нельзя сказать, что оно завершается в детстве – развитие личности протекает чуть ли не до самой смерти. Скажем так: педагог работает с детьми во имя детского проживания жизни, особенного тем, что этот период есть период интенсивного оснащения необходимым для самой жизни – в такой роли он выступает для детей. И лишь профессиональный план его работы направлен на развитие всех сторон личности [8].

В работах В.Т. Фоменко, по изучению исходных логических структур процесса обучения, рассматривается важный вопрос по определению профессиональной позиции учителя. Он должен задумываться над такими вопросами: кем являюсь я для своих учеников и воспитанников? Для чего я иду к ним? Кем мои ученики и воспитанники являются для меня? Иначе говоря, профессиональная позиция – это, прежде всего, отношение педагога-профессионала к своей миссии в школе, к своим ученикам и воспитанникам, которая предопределяет его действия и операции в общении с ними.

Позиция педагога может быть открытой и скрытой. При открытой позиции учитель не скрывает своих намерений, открыто заявляет о них, а порой спе-

циально сообщает партнерам по общению свои взгляды, убеждения и задумки. Например, учитель, ориентированный на поддержание порядка в классе, порой подчеркивает это в разговорах со своими коллегами и родителями учащихся: «Для меня главное – дисциплина!», «Может детям и не нравятся мои требования, но я считаю, что только так можно заставить их работать!».

Занимая скрытую позицию, педагог предпочитает не говорить о своих истинных намерениях либо сознательно упоминает о каких-то иных, второстепенных в данный момент деталях. При этом суть манипуляции заключается в том, что манипулятор (учитель, воспитатель), преследуя свои цели, скрыто, неявно стремится возбудить у человека (ребенка), которым манипулирует, намерения, не совпадающие с его актуальными желаниями. То есть, учитель, воспитатель, избегая прямого воздействия, прибегает к воздействию косвенному. Ему необходимо, чтобы ребенок не почувствовал, что им управляют. Для этого педагог организует ситуацию так, чтобы ребенку казалось, что он самостоятельно нашел линию своего поведения.

Педагогика манипуляции предстает в качестве конструктивного способа организации взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Однако, педагогика манипуляции отнюдь не предполагает, что ребенком манипулируют вопреки его интересам (хотя, может быть и такое). Наоборот, конструктивная манипуляция в образовании становится позитивным средством развития, причем развития значительно более продуктивного и интенсивного, позволяющего ребенку с большей глубиной осознать свое «я», чем обеспечивает педагогика авторитета.

Следуя парадигме педагогики манипуляции, воспитатель стремится сконструировать такую модель образовательного процесса, которая позволяет предъявлять ученику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого формирующего, пусть и соответствующего его интересам, ненасильственного воздействия на него, не демонстрировать свою безусловно руководящую позицию ведущего в процессе организации воспитания и обучения.

Воспитанник в контексте манипулятивной модели образования оказывается и объектом педагогического воздействия, ибо цель и средства его обучения и воспитания проектируются воспитателем (учителем), и субъектом, так как субъективно он действует самостоятельно, не осознавая, что вектор и рамки его активности определяет воспитатель (учитель). Эту позицию можно назвать квазисубъектной (т.е. мнимой: лишь кажется, что она есть, на самом деле ее нет) [7].

Манипулятивная педагогика создает благоприят-

ные условия для проявления активности ребенка. Однако, будучи педагогикой «хорошо направленной свободой», она в скрытой форме оставляет за воспитателем функции единоличного руководителя и организатора педагогического процесса. Он также, прежде всего, ориентирован на государственные и общественные нормы и установления и исходит из своих представлений о том, каким должен стать ребенок, класс и т.д. Педагог может лишь доверить детям участвовать в запланированном им же сценарии, умело исподволь руководя этим сценарием. Педагогика манипуляции не обеспечивает превращения ученика в полноправного партнера педагога, а их взаимоотношений – в подлинно субъект/субъектные. Педагогической целью здесь является создание коллективного субъекта как некой социальной общности, где роли руководителей и подчиненных скрыты [7].

Педагогика манипуляции более психологична, чем педагогика авторитета, она в большей степени направлена на учет возрастных особенностей, а потому более подходит для естественного включения ребенка в процесс социализации. И хотя она «дозированно» субъектностен ребенка, все же благодаря участию в совместных делах возникает определенная атмосфера «радости от совместности».

Педагогика манипуляции значительно реже используется педагогами, чем педагогика авторитета, поскольку требует не прямолинейных приказаний, простых для исполнения, а умения психологически адаптировать педагогическое требование, сделав его более мягким, незаметным для ребенка. В определенном смысле эффективное воспитание зависит от того, насколько педагог владеет технологиями манипулятивного воздействия. Находясь в центре событий, он незаметно унифицирует различия между детьми, формируя социальную общность, отражающую его педагогический замысел (например, дружный классный коллектив).

Ради своих целей педагог старается воздействовать и на чувства, и на поведение детей, ради этого он и пытается создать некую общность, потому что ею легче управлять. Таким образом, для воспитателя ребенок – одновременно цель, средство и результат. И все абсолютно правильно с точки зрения педагогической логики, пока она не сталкивается с тем, что ребенок не хочет становиться средством, подчиняться чужой воле, т.е. он «перестает воспитываться», и педагог вынужден прибегать к подавлению.

В целом понятно, что для того чтобы педагогическое взаимодействие было эффективным, в основе

методики его организации должна лежать особая, скрытая от глаз воспитанников, позиция педагога, основанная на системе их взаимосвязанного и взаимодополняющего деятельностного общения. Сегодня, когда педагогическое общение не терпит учителей-диктаторов и учителей-конформистов, когда высокой дисциплины можно добиться не жестокостью, а только силой логики, личным примером, умелой организацией разнообразных контактов с воспитуемыми, овладение системой приемов воздействия становится первоочередной необходимостью педагога.

Однако необходимо подчеркнуть, что педагогика не терпит шаблона. Ошибкой было бы без анализа ситуации буквально применять рекомендации или во всех случаях некритично копировать лучших преподавателей, успешно применивших тот или иной прием. Простое копирование даже самого хорошего образца без знания объективных закономерностей психики школьника часто приводит к неудачам и дает повод к неудачам и отрицательной оценке того или иного приема общения. Удача ждет, того, кто изучит передовой опыт, современную литературу, узнав не только «как», но и «почему» добился успеха учитель. Затем использует этот опыт и последние данные науки с учетом особенностей своего характера, индивидуальных особенностей коллективов и учащихся и взаимоотношений с ними, всегда творчески будет относиться к работе

ЛИТЕРАТУРА

1. Грачев Г., Мельник И. Манипулирование личностью: Организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. Монография. - М.: Ин-т философии РАН, 1999. – 235 с.
2. Доценко Е.Л. Механизмы межличностной манипуляции // Вестник Московского ун-та. Сер.14. Психология. - 1993. - № 4. - С. 5.
3. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. Учебное пособие. - М., 2000.
4. Макаренко А.С. Сочинения // Собр. соч. в 8 т. - Т. 2. – М., 1986.
5. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
6. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Том 2 / Под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Изд-во «Бонфи», 2002. – 408 с.
7. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ БАРЬЕРОВ У СТУДЕНТОВ

Мельниченко Д.В.

В статье рассматриваются проблемы психологической диагностики ценностно-смысловых барьеров студентов при изучении гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: психологический барьер, ценностно-смысловой барьер, структура и функции психологического барьера.

Особая роль в процессе усвоения знаний человеком принадлежит периоду обучения в высшем учебном заведении. Студенческий возраст наиболее благоприятен для перестройки личности студентов, их самоактуализации на самых ранних этапах обучения за счет активизации, осознания барьеров учебно-профессиональной деятельности и механизмов их преодоления. О том, что в деятельности студентов возникают и преодолеваются психологические барьеры, прямо и косвенно указывают многие ученые используя различную терминологию - «противоречивые тенденции», «кризисы развития» и собственно «психологический барьер» (Б.Ф. Зейгарник, Б.С. Братусь, Р.Х. Шакуров).

Для того чтобы творчески реализовать себя в профессиональной деятельности, будущий специалист не может не задействовать свой личностный ресурс, сконцентрированный в его смысловой сфере. В концепции смыслообразования выдвинутой и творчески развиваемой И.В. Абакумовой показано, что критериями развития смысловой сферы как раз и выступают определенные виды смыслов и переход на новый уровень развития предполагает конструктивное преодоление соответствующего смыслового барьера [1].

В контексте современной теории смысла, когда смысл понимается как инициирующее мыслительное начало, как искра пристрастности человеческого познания, появляется необходимость описания барьеров в учебном познании как ценностно-смысловых, препятствующих раскрытию личностных смыслов, рефлексии смысловых установок, формированию смыслообразующей мотивации. Проблеме преодоления личностью психологических барьеров принадлежит центральное место в целом ряде вопросов, связанных с формированием личности, ее профессиональным и личностным самоопределением. Эффективность профессионального становления, личностного роста человека, непосредственно пре-

допределяется тем, насколько ей удастся преодолеть психологические барьеры, которые сопровождают ее деятельность.

Для понимания тех затруднений, которые возникают в учебном процессе в связи с проблемами инициации смыслообразования студентов необходимо рассмотреть так называемые ценностно-смысловые барьеры.

Вслед за рядом исследователей мы рассматриваем ценностно-смысловой барьер как психическое состояние. Это переживание, которое появляется перед выполнением деятельности или во время ее протекания. В первом случае ценностно-смысловой барьер не позволяет начать деятельность, а во втором - останавливает ее, при этом внутренние и внешние причины, которые вызвали переживание ценностно-смыслового барьера могут не осознаваться личностью. Но поскольку данное переживание возникает, личность может использовать разного рода психологические защиты с целью снижения возникшего нервно-психического напряжения. Но в целом ряде случаев самостоятельно справиться с возникшими затруднениями человек не может и поэтому он нуждается в психологической консультации и психологической помощи и поддержке.

Для решения отмеченной проблемы нужно иметь четкое представление о природе ценностно-смысловых барьеров, структуре и функциях, а также владеть надежными средствами для их диагностики. Возможность определить вид и степень выразительности ценностно-смысловых барьеров индивида позволит обстоятельно подойти к решению целого ряда вопросов профессиональной психологической помощи.

Барьеры как затруднения в постижении и освоении новой информации наиболее подробно изучались в психологии интеллекта и когнитивно-ориентированной дидактике.

Особенно актуальной эта тема становится в свете

лично-центрированного подхода к обучению, связывающего различные виды активности с мотивационными, волевыми, характерологическими особенностями субъекта. Было обнаружено, что человеку при выполнении какой-либо деятельности трудно разрушить призывную систему представлений и подойти к данному явлению с новой точки зрения, то есть включить его в новую систему знаний. В некоторых конкретных задачах эта трудность связана со своеобразной завуалированностью одних исходных данных и привнесением других.

В фундаментальном исследовании Н.А. Подымова были раскрыты содержательные и динамические характеристики психологических барьеров, возникающих в процессе деятельности в различных средах, которые выступают в качестве факторов, стимулирующих или разрушающих деятельность. Он отмечает, что барьеры являются субъективным образованием, которые проявляются в переживании субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности и противоречивости ситуации. Применительно к деятельности человека, барьер представляет собой отраженное в сознании человека внутреннее препятствие, выражающееся в нарушении смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности [5].

В отечественной психологической науке существуют различные подходы к определению структуры психологического барьера. Наиболее близкой нам является трехкомпонентная структура психологического барьера выделенная М.Б. Мязиной, которая включает в себя следующие аспекты: эмоциональный компонент (отрицательные эмоции, связанные с задачами и содержанием деятельности, напряженность, неуверенность, страх), рациональный компонент (суждение, оценка ситуации, рациональная интерпретация мотивов своего поведения и отношения) и поведенческий компонент (отказ или уклонение от деятельности, нарушения в деятельности) психологического барьера [3].

Важным для нас в рамках наполнения содержания компонентов психологического барьера является положение А.Н. Леонтьева о том, что «...мотивы открываются сознанию только объективно, путем анализа деятельности, ее динамики. Субъективно же они выступают только в своем косвенном выражении в форме переживания, желания, хотения, стремления к цели... Эти непосредственные переживания и выполняют роль внутренних сигналов, с помощью которых регулируются осуществляющиеся процессы.. Для осознания действительных мотивов своей деятельности субъект тоже вынужден идти по «обходному пути», с той, однако, разницей, что на этом пути его - ориентируют сигналы-переживания, эмоциональные «метки» событий» [2, с. 205].

Психологические барьеры выполняют различные функции в деятельности. По мнению Б.Г. Ананьева, В.Е. Клочко, А.М. Матюшкина и др. чувство барьера, чувство неопределенности возникает после подключения эмоциональной оценки. Это чувство указывает район, в котором находится противоречие и подталкивает человека к смене деятельности.

Для нас важно понимание процесса преодоления психологических барьеров, изложенное в фундаментальной работе Р.Х. Шакурова. Процесс преодоления барьеров имеет три взаимосвязанные стороны: эмоционально-волевою, познавательную и операционально-поведенческую. Познание (отражение) составляет один из трех аспектов и в то же время инструмент преодоления. Р.Х. Шакуров подходит к раскрытию сущности психологических барьеров с позиций функционального анализа. Барьер в его понимании - это психологический феномен (представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др.), в котором отражены свойства объекта ограничивать проявления жизнедеятельности человека, препятствовать удовлетворению его потребностей [7].

При анализе механизмов психогенеза барьеров Р.Х. Шакуров дифференцирует их на ценностные (первичные) и операционные (вторичные). Он подчеркивает неразрывную связь генезиса эмоционально-ценностных отношений с барьерами, прежде всего ценностными - отсутствием или нехваткой предметов потребности, с их дефицитом.

Любая потребность перерастает в действие лишь при одном условии: если удовлетворяющий ее предмет отделен от индивида каким-либо барьером, считает Р.Х. Шакуров. По его мнению, барьеры играют решающую роль в конституировании и динамизации деятельности. Ценностные барьеры актуализируют потребность - приводят ее в активное состояние. В результате взаимодействия актуализированных потребностей с вторичными барьерами рождаются все другие слагаемые деятельности в их взаимосвязи: ожидания, мотивы, задачи, действия, результаты.

В исследовании Е.И. Чаплиной были выделены следующие способы преодоления психологических барьеров в учебной деятельности студентов, а также виды стратегий преодоления психологических барьеров [6].

По ее мнению, выбор способа преодоления психологических барьеров в учебной деятельности во многом определяется способностью студентов осознавать те изменения, которые происходят в их учебной деятельности в процессе овладения системы знаний. Развитая рефлексия позволяет студентам искать конструктивные способы преодоления кризиса. Личность, у которой данная способность отсутствует, прибегает к нейтральным или деструктивным спосо-

бам преодоления психологических барьеров.

Пассивная стратегия характерна для студентов, чьи действия основаны на отсутствии у них стремления к независимости, неспособности принимать ответственность и преодолевать возникшие в учебной деятельности трудности. Такие студенты не испытывают потребности в личностном развитии, в учебной деятельности они используют привычные способы поведения и решения учебных задач. Данная стратегия относится к нейтральному способу преодоления психологических барьеров, так как деструктивный характер выражен неярко, а при определенных условиях существует потенциал конструктивного разрешения.

Аффективно-агрессивная стратегия свойственна студентам, поведение которых характеризуется ярко выраженной агрессивной направленностью. События воспринимаются такими людьми однобоко, гибкость отсутствует, что приводит к выработке деструктивного способа преодоления психологических барьеров, а это затрудняет поиск положительных вариантов разрешения возникших в учебной деятельности трудностей. Агрессивность повышается за счет накопления отрицательных эмоций и становится средством борьбы против неопределенности, в которой может встретиться опасность.

Развивающая стратегия характерна для студентов с оптимистическим мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистичным подходом к жизни и сильно выраженной мотивацией достижения. Эти люди предпочитают конструктивный способ преодоления психологических барьеров.

Защитная стратегия свойственна тем студентам, которые способны выполнять определенную учебную деятельность по овладению новым учебным материалом и достигать положительных результатов за счет включения защитных механизмов при столкновениях с трудностями. Предпосылки к конструктивному разрешению кризисной ситуации будут развиваться за счет переключения на другую деятельность. Способ преодоления носит нейтральный характер, так как личностное развитие данной группы студентов нельзя считать полностью благополучным.

Депрессивную стратегию выбирают студенты, которые не могут самостоятельно преодолевать собственные психологические проблемы. Накопление отрицательного результата своих действий вызывает у них огорчение, неуверенность, а, в конечном счете - отказ от учебной деятельности. Данная стратегия относится к деструктивному способу преодоления психологических барьеров.

Развивающая стратегия обусловлена представленностью в структуре субъекта учебной деятельности сопряженности и связанности между собой отдельных его единиц во внутреннем пространстве

и времени, способностью к самосозиданию и самостроительству, устойчивостью личности, ценностными ориентациями, динамической направленностью личности, оптимистическим прогнозированием, личной ответственностью, ориентацией на успех и достижения. Развивающая стратегия предполагает деятельностное преодоление психологических барьеров.

Для решения вопроса о том, насколько выбранная студентами стратегия преодоления психологического барьера является оптимальной необходимо четко диагностировать тип психологического барьера. Однако вопросы, касающиеся особенностей психологической диагностики барьеров представлены в психолого-педагогической литературе фрагментарно и разрозненно. Мы можем указать только на некоторые отдельные работы, в которых рассматриваются интересующие нас вопросы.

Так, Подымовым Н.А. был разработан тест-опросник для определения особенностей проявления психологических барьеров у педагогов. Психологические барьеры в познавательной деятельности явились предметом научного интереса З.А. Нолиу и Пилипенко А.И. Особенности диагностики структуры психологического барьера рассматривались в исследовании М.Б. Мязиной.

Составляя комплекс методов для психологической диагностики ценностно-смысловых барьеров у студентов при изучении ими предметов гуманитарного и технического циклов, мы стремились к тому, чтобы в совокупности эти методики позволили охарактеризовать основные особенности изучаемого нами феномена. Как уже отмечалось ранее, диагностика определенных параметров ценностно-смысловой сферы личности связана с целым рядом проблем.

Выбранные нами средства исследования можно объединить в две группы: тестовые методы и методы опроса.

В группу тестовых методов вошли такие стандартизированные методики как методика «Определение эмоциональности» (В.В. Суворовой), «Самооценка психических состояний» (по Айзенку), тест-опросник для оценки типа и степени выразительности психологических барьеров А.В. Массанова. Данная методика предполагает выявление у испытуемых 4 типов психологических барьеров: мотивационного, когнитивного, эмоционального и волевого.

Для фиксации наличия смыслового барьера нами использовалась методика «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте и методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

В результате проведенного нами анкетного опроса, направленного на выявление отношения к предметам гуманитарного и технического циклов

исследуемая нами выборка студентов разделилась на 3 группы, которые мы обозначили как группы «А», «В», «С».

В группу «А» вошли студенты с резко выраженным негативным отношением к предметам гуманитарного цикла, группа «В» представлена студентами с устойчиво нейтральным отношением к предметам гуманитарного цикла и в группу «С» вошли студенты с неустойчивым (амбивалентным) отношением. Исходя из наших теоретических конструктов в отношении ценностно-смыслового барьера нами был проведен анализ основных компонент в выделенных подгруппах.

В результате изучения типа психологических защит, полученных с помощью методики «Индекс жизненного стиля» Плутчика–Келлермана–Конте мы получили следующие результаты: в подгруппе «А» из возможных 8 защитных механизмов отчетливо выражены только 4 - защита по типу «Отрицание», «Подавление», «Проекция» и «Интеллектуализация», в то время как в подгруппе «В» отчетливо выражен только один тип защиты – «Проекция». Количество и характер представленного типа психологических защит отчетливо свидетельствует о наличии сильного внутреннего напряжения и переживания, что коррелирует с данными, полученными с помощью методики Айзенка.

По показателям «Тревожность» и «Фрустрация» студенты подгруппы «А» значительно отличаются от студентов подгруппы «В» в сторону более высоких показателей.

Для студентов подгруппы «А» характерен уход от проблем, высокий уровень ведомости, более низкий уровень адаптированности, что является достаточно характерной картиной для синдрома переживания ценностно-смыслового конфликта.

Анализ типичных стратегий преодоления конфликтов (копинг-стратегий личности) показал, что стратегия разрешения проблем является ведущей

в обеих исследуемых группах, однако в группе «А» также высокие показатели отмечаются по таким стратегиям как «поиск социальной поддержки» и «стратегия избегания», что свидетельствует на наш взгляд о высоком уровне мотивационной напряженности, что также характерно для ценностно-смыслового барьера.

Таким образом, теоретические положения о том, что ценностно-смысловые барьеры выполняют не только тормозящую и подавляющую, но созидательную функцию нашло свое эмпирическое подтверждение.

ЛИТЕРАТУРА

8. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 456 с.
10. Мязина М.Б. Особенности психологического барьера, возникающего в процессе профессиональной подготовки у студентов технического вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 2003. – 24 с.
11. Нолиу З.А. Психологические особенности возникновения когнитивных барьеров в педагогическом общении: Автореф. дис... канд. психол. наук. - Ташкент, 1993. – 152 с.
12. Подымов Н.А. Психологические особенности профессиональной деятельности учителя. - Курск: Изд-во КГПУ, 1996. – 194 с.
13. Чаплина Е.И. Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Курск, 2006. – 21 с.
14. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. - 2001. - № 1. - С. 3-18.

ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ Я-ФИЗИЧЕСКОГО СПОРТСМЕНОВ В СВЯЗИ С ОСОБЕННОСТЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Шишкова А.В.

В современном спорте, когда показатели спортивных рекордов приближаются к биологическому пределу человеческих возможностей и возрастает напряженность борьбы на всех этапах соревнований конкуренция становится чрезвычайно обостренной. Подобные условия соревнований, которые мы могли наблюдать во время Зимней Олимпиады 2010 года в Ванкувере, ставят перед спортсменом и тренером все более сложные задачи в области совершенствования методов подготовки профессиональных спортсменов, чемпионов.

Ключевые слова: *психическая саморегуляция, стиль произвольной саморегуляции, психологическое сопровождение спортсменов, я-физическое.*

Успешность выступления в ответственных соревнованиях зависит от умения программировать цели и средства специальной подготовки, сознательно подчинять поведение и образ жизни принятым планам. Наряду с физической, силовой и тактической подготовкой спортсменов важную роль играет и психологическая подготовка, направленная на воспитание волевых качеств личности. Психологическая подготовка включает в себя 3 компонента: общую психологическую подготовку спортсменов, психологическую подготовку к соревнованиям и управление нервно-психическим восстановлением спортсмена после соревнования.

Тренеры спортивных сборных убеждены, что средства и методы психолого-педагогических воздействий должны быть включены во все этапы и периоды круглогодичной подготовки спортсмена, должны постоянно повторяться и совершенствоваться. Некоторые из них на том или ином этапе обучения и тренировки годовых циклов имеют преимущественное значение, особенно в связи с подготовкой к соревнованиям, участием в них и восстановлением после значительных тренировочных и соревновательных нагрузок.

Речь идет о наборе психологических «инструментов» саморегуляции, то есть навыка осознанного управления человеком функциями собственного организма. Причем функциями как произвольными, так и исходно произвольными, лишь в малой степени подвластными сознательному контролю. Среди стандартных «инструментов» перечислим методики релаксации, аутотренинга, идеомоторной и психомышечной тренировки.

1. Релаксация устраняет страх и может быть рекомендована для устранения эмоциональной

напряженности, чувства тревоги, психогенного беспокойства, волнения во время публичного выступления, в спорте.

2. Аутотренинг (АТ) помогает добиться снижения чувства тревоги, волнения, эмоциональной напряженности. Применение АТ позволяет ускорить обучение и повысить эффективность работы. При этом удастся повысить скорость ответных реакций, установить внимание, улучшить оперирование данными, способность распознавать сигналы, а также стабилизирует эмоциональную устойчивость в экстремальных условиях. АТ способствует подготовке человека к пребыванию в экстремальной обстановке, понижает эмоциональную напряженность ситуационно обусловленную, повышает скорость адаптации. С помощью АТ можно также влиять на концентрацию внимания, объем памяти и влиять на биоритмы.

3. Идеомоторная тренировка (ИТ) состоит в сознательном представлении техники движений. Идеомоторная тренировка может применяться на всех этапах подготовки специалиста. Активное представление реально выполняемых двигательных навыков способствует овладению ими, их укреплению, корректированию, а также ускорению совершенствования.

4. Психомышечная тренировка (ПМТ) направлена на совершенствование двигательных представлений главным образом за счет сосредоточения внимания и обеспечения сознательного контроля движений. В ПМТ выделяют четыре ступени перехода расслаблению и от него к активизации: общая перестройка и гармонизация состояния, целенаправленная психомышечная регуляция, общее расслабление мышц тела и активизация, обусловленная характером деятельности.

Результаты обобщения опыта тренеров, систематически использующих эти психологические «инструменты» при подготовке спортсменов к соревнованиям, свидетельствуют с одной стороны об их надежности и эффективности, а с другой – трудоемкости и монотонности освоения, неизменности на протяжении десятилетий и общедоступности. Очевидно противоречие между запросом общества и спорта на усовершенствование методов психологического сопровождения спортсменов и использованием на практике неизменного набора психотехник. Разрешение этого противоречия мы видим в углублении и расширении существующих представлений о саморегуляции в спорте.

В нашем исследовании мы опираемся на определение осознанной саморегуляции, предложенное О.А. Конопкиным, где саморегуляция понимается как «системно организованный процесс внутренней психической активности человека», направленный на инициирование, построение, поддержание и управление разными видами и формами целенаправленной произвольной активности человека [3]. У конкретного человека эта активность проявляется в особой форме «стиля произвольной саморегуляции». Это понятие описано В.И. Моросановой и характеризует индивидуальные особенности планирования и программирования целей, способы учета внешних и внутренних условий, оценивания результатов и коррекции собственной активности. В понятие «стиля» включается также степень развитости и осознанности субъектом процессов саморегуляции [4]. Иными словами, саморегуляция – это самостоятельное, целенаправленное и организованное изменение регуляторных механизмов сознания на уровне психических процессов, психофизических состояний и действия человека.

Многие исследователи подчеркивают решающую роль процессов и стилей саморегуляции в успешной спортивной деятельности (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, М.Е. Сандомирский, А.Г. Кечеджан, Г.Б. Горская, Н.Б. Стамбулова, Л.Г. Уляева и др.). Победа в сложных, изменяющихся условиях соревнований зависит не только от подготовленности спортсмена физически, но и, в значительной мере, от его психологических навыков мобилизации, снижения тревожности и предстартового напряжения, преодоления стрессовой ситуации соревнований, управления текущим психоэмоциональным состоянием. Исследователи отмечают, что особое значение психологическая подготовка приобретает на завершающих этапах спортивного совершенствования. Иными словами, у спортсмена высокой квалификации, когда другие методы подготовки исчерпали свои возможности.

На практике тренеры спорта высших достижений

стремятся повысить эффективность психологической подготовки к соревнованиям, разграничивая в ней два раздела: общей психологической подготовки к соревнованиям, которая проводится в течение всего года, и специальной психологической подготовки к выступлению в конкретных соревнованиях. В ходе общей психологической подготовки к соревнованиям формируется высокий уровень соревновательной мотивации, соревновательные черты характера, предсоревновательная и соревновательная эмоциональная устойчивость, способность к самоконтролю и саморегуляции в соревновательной обстановке. В ходе психологической подготовки к конкретным соревнованиям формируется специальная (предсоревновательная) психическая боевая готовность спортсмена перед выступлением, которая характеризуется уверенностью в своих силах, стремлением к успеху, оптимальным уровнем эмоционального возбуждения, устойчивостью к влиянию внутренних и внешних помех, способностью управлять своими действиями, эмоциями и поведением, умением немедленно и эффективно выполнять во время выступления действия, необходимые для успеха [5]. На практике наблюдается дефицит конкретных методических рекомендаций на фоне существующей необходимости повысить эффективность и разнообразить существующие методы психологической подготовки спортсменов.

Анализ организации психологической подготовки спортсменов показал, что реально в нашей стране не существует единой, разработанной, спланированной, постоянно функционирующей системы психологической подготовки спортсменов. Постоянное комплексное психологическое сопровождение деятельности спортсменов практически отсутствует. В основном имеет место только локальное сопровождение спортивной деятельности. В преддверии соревнований к спортсменам обычно приглашают психологов для проведения психодиагностических и психофизиологических исследований. Однако, при отсутствии постоянного психологического сопровождения эффективность использования психологической информации, собранной в результате работы психологов, будет низкой. Приглашение психолога в команду накануне ответственных соревнований, как это происходит в большинстве случаев, не может решить всех задач психологической подготовки. Психологическая подготовка – это комплекс мероприятий по работе с психикой спортсмена. В связи с этим одной из задач нашей работы становится разработка практических рекомендаций для тренеров на основе выявленных особенностей саморегуляции спортсменов.

Среди факторов, существенных для формирования механизмов саморегуляции, одно из централь-

ных мест принадлежит телесному Я, определяющему направление, динамику и уровень активности субъекта (И.М. Быховская, Л.Г. Уляева). В общем виде телесное или физическое Я определяется в психологии как совокупность представлений личности о своих телесных параметрах, физиологических возможностях, внешней привлекательности. В современных исследованиях выделяются как минимум три уровня представления о своем теле: «схема тела», «образ тела» и «концепция тела». Под «схемой тела» обычно понимают функциональную модель тела, ответственную за ориентацию и перемещение тела в пространстве и положение частей тела относительно друг друга (например: «Я поскользнулась и теряю равновесие»). «Образ тела» выступает как результат психического отражения телесных и двигательных качеств, в которых выражается самооценка «телесного Я» и оценка окружающих («Я чрезмерно худой и сутулый»). «Концепция тела» определяется взаимодействием человека с обществом и отражает ценность своего тела, его частей отдельных физических качеств для личности («Моя фигура вызывает восхищение окружающих»). Она служит регулятором поведения, направленного на поддержание здоровья и достижение определенных жизненных целей и влияет на включение двигательной активности в индивидуальный образ жизни. Понятие «Я-физическое», как более широкое, включает в себя все перечисленные уровни.

Многочисленные клинические исследования показали, что:

- существует позитивная взаимосвязь схемы тела и представления о «Я», а также образа тела и образа «Я» (любящий свое тело легче утверждает себя в волевом отношении);
- психическое здоровье и социальная адаптация ассоциируются с чувством собственной ценности и положительной самооценкой;
- сокращение различия между «Я» и идеальным «Я» связано с улучшением адаптации. Используя эти общие положения в качестве отправной точки, исследователи предположили, что программа развития физической готовности приведет к улучшению схемы тела, образа тела и концепции тела, к снижению расхождения между реальным «Я» и идеальным «Я», приобретение необходимых навыков приведет к такому же результату.

Правильное представление о своем теле – важный компонент активной деятельности. Чем лучше человек представляет собственное физическое «Я», тем лучше он знает, как выглядит в глазах других. Поскольку Я-физическое представляет собой продукт самосознания одно из измерений Я-концепции человека, его психический механизм на системном уровне оказывается связан с саморегуляцией, саморазви-

тием, самодвижением, самореализацией. Согласно И.М. Быховской, Л.Г. Уляевой Я-физическое определяет направление, динамику и уровень физической активности субъекта [1, 6]. Однако результаты анализа литературы и спортивной практики показывают, что проблеме формирования адекватного физического Я у спортсменов уделяется недостаточное внимание, его роль в механизмах произвольной саморегуляции явно недооценивается.

Известно, что любая регулятивная техника основывается на повышении осознанности схемы тела тренирующегося. Посредством фиксации внимания на телесных процессах достигается релаксация и трансовое состояние, становится возможным контролировать уровень бодрствования, управлять тонусом мышц и функциями внутренних органов, которые не поддаются прямому волевому воздействию. Такое одностороннее представление о связи между физическим Я и процессами саморегуляции наиболее часто встречается в литературе. По нашему мнению оно является неполным, и необходимо исследовать свойства и содержание Я-физического в связи особенностями саморегуляции на глубинном личностном уровне.

Необходимость исследования проблемы образа физического Я в спортивной деятельности вызвана отсутствием в психологической подготовке спортсменов такого содержания и методов психического развития, которые включали бы преобразования, обусловленные формированием и встраиванием элементов Я-физического в структуру личности. Анализ учебно-методической литературы, психологического и спортивно-педагогического характера, показал недостаточность теоретического материала, отражающего иерархию и динамику структурных элементов Я-физического, а также возможность их включения в состав конкретной спортивной деятельности.

Между тем, построение и динамика физического Я теснейшим образом связана со спецификой конкретной деятельности (иерархии деятельностей, в которой участвует субъект). Спортивная деятельность вообще (и конкретный вид спорта в частности) служат источником формирования образа Я-физического в соответствии с канонами данного вида деятельности, в соответствии с его мотивами, целями и условиями.

Для начинающих спортсменов спортивная деятельность служит источником развития, актуализации и осознанности физического Я в соответствии с особенностями конкретного вида спорта. Их образ Я-физического, данный в представлениях и восприятии, отличается, прежде всего, отчетливостью и точностью психического отражения, степенью осознанности. В этом смысле Я-физическое должно соответствовать их реальным двигательным способ-

ностям и физическим качествам [6]. Можно предположить, что у спортсменов высокой квалификации уже не особенности спортивной деятельности развивают образ физического Я, а напротив, сформированное, развернутое и осознанное физическое Я становится одним из факторов успешности в спортивных достижениях.

Таким образом, исследование содержания Я-физического профессиональных спортсменов в связи с особенностями стилевой саморегуляции позволит расширить существующие представления о возможностях психологической подготовки спортсменов к соревнованиям. Методические рекомендации, разработанные в ходе исследования, помогут повысить эффективность данной подготовки.

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

ЛИТЕРАТУРА

1. Быховская И.М. «Человек телесный» в социокультурном пространстве и времени. – М., 1997. – 212 с.
2. Горская Г.Б. Психологические факторы самореализации профессионалов высокого класса: Дисс. ... доктора психол. наук. – М., 1997. – 320 с.
3. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Психологический журнал. - 1987. - № 3. – С. 18–26.
4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М., 1998. – 380 с.
5. Сандомирский М.Е., Кечеджан А.Г. Психологическая саморегуляция (Ретри) в предстартовой подготовке спортсмена высокой квалификации // Медицина и спорт. – 2004. – Вып. 10. – С. 25–32.
6. Уляева Л.Г. Методы оценки сформированности образа Я-физического у занимающихся таэквондо // Юбилейный сборник научных трудов молодых ученых и студентов РГАФК. - М., 1998. - С. 192-197.
7. Физическая подготовка. Ч. II. Основы методики физической подготовки: Учеб. метод. пособие. - М.: Воен. изд-во, 1993.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ, НАЦЕЛЕННЫХ НА ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ, У СТУДЕНТОВ- ВЫПУСКНИКОВ

Астафьева И.Н.

Данная статья посвящена выявлению содержания, структуры жизненных планов, нацеленных на личностный рост, у студентов-выпускников. Рассматриваются содержательные различия в ведущих мотивах, целях и средствах мотивационно-организационного компонента жизненных планов мужчин и женщин; особенности эмоционально-оценочного компонента; различия в субъектах планов у мужчин и женщин; различия в структуре и личностных особенностях, обуславливающих структуру жизненных планов.

Ключевые слова: структура жизненного плана, мотивационно-организационный, эмоционально-оценочный компоненты жизненного плана, субъект жизненного плана.

В настоящее время основной задачей подготовки в системе высшего образования становится воспитание конкурентоспособного специалиста, способного самореализовываться, непрерывно самосовершенствоваться и развиваться, сообразно жизненным целям. При этом, несмотря на кажущееся многообразие исследований, посвященных вопросам самореализации и саморазвития, личностный рост с точки зрения особенностей его представленности в жизненном плане изучен недостаточно.

Под жизненным планом мы понимаем совокупность решений личности, касающихся целей и способов достижения в значимых сферах жизни: личностной, карьерной, семейной.

Структура жизненного плана, по нашему мнению, проявляется во взаимосвязи между элементами карьерного, матримониального планов и плана личностного роста. Взаимосвязи могут выступать как цель-средство, часть-целое, причина-следствие и автономность. В данном исследовании мы будем рассматривать целесредственную структуру жизненного плана, в которой целью является личностный рост, осуществляемый за счет матримониального и карьерного плана.

Мы предполагаем наличие влияния половой дифференциации на структуру жизненных планов студентов-выпускников и, в связи с этим, в нашем исследовании выдвигаем следующую гипотезу: содержание компонентов и структура жизненных планов, нацеленных на личностный рост, у студентов-выпускников будут обусловлены их половой принадлежностью.

Цель данного исследования заключается в определении содержания компонентов и структу-

ры жизненных планов, нацеленных на личностный рост, студентов-выпускников в связи с их половой дифференциацией.

Задачи исследования.

1. Изучение содержания компонентов жизненных планов студентов-выпускников.
2. Определение структуры и личностных детерминант жизненных планов студентов-выпускников.

Методы и этапы и процедура исследования.

Для решения поставленных задач использовался следующий методический инструментарий.

1. Анкетирование, направленное на выявление компонентов и характеристик структуры жизненных планов респондентов (Джанерьян С.Т., Астафьева И.Н.).
2. Психологическое тестирование (опросник самооотношения Столина В.В. и Панталева С.Р. [6]; методика «Шкала общей самооценки» Шварцера Р. и Ерусалема М. (русская версия) [9]; «Шкала дифференциальных эмоций Изарда К [2]; «16-факторный личностный опросник» Кеттелла Р. (форма С) [3]; методика «Свободный выбор ценностей» Фанталовой Е.Б. [8]; опросник «Автономность-зависимость» Прыгина Г.С. [4]; опросник «СТОУН» Гордеевой Т.О., Осина Е.Н., Шевяковой В.Ю. [1]; тест Куна «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) [7].
3. Метод контент-анализа для обработки ответов на «открытые вопросы анкеты и ответы по методике «Кто Я?».
4. Методы статистической обработки данных (множественный линейный регрессионный анализ и определение нормальности распределения

показателей (критерий Колмогорова-Смирнова); процедура квартилирования, биномиального распределения; непараметрические методы математической статистики: Манна-Уитни U-тест; критерии Фридмана, Вилкоксона) [5].

На первом этапе проводилось анкетирование и тестирование по выбранным методикам исследования и отдельным шкалам опросников. На втором этапе проводилась первичная обработка данных, полученных в результате анкетирования и с помощью тестовых методик, а также контент-анализ ответов на открытые вопросы анкеты и ответы по методике «Кто Я?». На третьем этапе была произведена математическая обработка данных с целью проверки гипотезы и выявления статистически значимых различий.

Структура жизненных планов представлена взаимосвязью карьерного, матримониального планов и плана личностного роста. В данном исследовании мы будем рассматривать целесредственную взаимосвязь между планом личностного роста и матримониальным и карьерным планами. Эмпирическими показателями взаимосвязи выступили субъективные оценки студентов-выпускников, по выраженности которых определялась данная структура жизненного плана. Цели плана личностного роста реализуются субъектом с учетом особенностей его матримониального и карьерного планов, исходя из этого, устанавливалось содержание мотивационно-организационного, эмоционально-оценочного компонентов и компонента «субъект» плана личностного роста, карьерного и матримониального планов, обуславливающих достижение целей, заявленных в плане личностного роста. В исследовании изучаются личностные детерминанты, обуславливающие структуру жизненного плана студентов-выпускников. В результате регрессионного анализа обнаружены личностные детерминанты, усиливающие искомую структуру жизненных планов, и личностные детерминанты, препятствующие искомой структуре. Метафорически можно выразить, что цели, связанные с личностным ростом, достигаются посредством реализации не только собственно плана личностного роста, но и матримониального и карьерного планов.

В качестве объекта исследования выступили 31 человек (22 женщины и 9 мужчин), из которых у 28 человек личностный рост является целью карьерного плана и у 3 человек личностный рост является целью матримониального плана. Средний возраст респондентов – 22 года.

Далее рассмотрим содержание компонентов жизненных планов мужчин и женщин.

Мотивационно-организационный компонент представлен мотивами, целями и средствами планов.

Ведущими мотивами жизненных планов и у

мужчин, и у женщин являются стремления к развитию собственных способностей и к комфортному уровню жизни, при этом у женщин, по сравнению с мужчинами, они выражены в большей степени. Мужчин, кроме того, планируя собственную жизнь, стремятся к стабильности.

Иерархию целей плана личностного роста у мужчин выявить не удалось в силу индивидуализированности их показателей, у женщин ведущими являются развитие собственных способностей и достижение комфортных условий для саморазвития.

В карьерном плане у мужчин снова цели индивидуализированы, в то время как у женщин обнаружен широкий спектр целей, ведущими у них являются профессиональное развитие, устройство на надежное место работы, достижение признания со стороны коллег, комфортные условия деятельности.

В матримониальном плане наиболее значимыми и для мужчин, и для женщин являются желание чувствовать себя защищенными в семье и обеспечение комфортных условий проживания в ней. Однако, для женщин, по сравнению с мужчинами, значимость этих целей выше.

Среди средств достижения целей плана личностного роста ведущим и у мужчин, и у женщин является работа над собой. Последние склонны использовать также признание со стороны значимых других и социальный статус.

В карьерном плане мужчины используют любые средства, в то время как женщины склонны достигать целей, используя собственную профессиональную компетентность и осваивая новые профессиональные навыки.

Желая реализовать цели матримониального плана, мужчины также используют любые средства, а женщины – освоение новых семейных ролей, собственный авторитет в семье и социальные контакты.

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

Субъектом всех видов планов и мужчин, и женщин являются они сами, за исключением карьерных планов мужчин, в которых субъектом планов могут выступать они сами, другие люди и обстоятельства. В плане личностного роста показатели представления о себе как о субъекте осуществления плана у женщин, по сравнению с мужчинами, выше.

Рассмотрим далее такие характеристики жизненных планов как гибкость, перспектива и реалистичность.

И у студентов-мужчин, и у студенток наиболее гибким и долгосрочным планом является карьерный план. У мужчин не удалось выявить наиболее реалистичный план, у женщин им также стал карьерный

план.

Таким образом, выявлены следующие особенности содержания планов студентов-выпускников. Различия мотивов жизненных планов выразилось в большей широте их спектра у мужчин. В плане личностного роста цели у женщин в большей степени выражены, чем у мужчин; средства достижения целей у женщин имеют более широкий спектр. В карьерном плане у мужчин, в отличие от женщин, отсутствуют ведущие цели и средства. В matrimониальном плане содержание целей у мужчин и женщин общее, однако, степень их значимости отличается, различия проявились также в степени выраженности показателей средств достижения целей.

Различия в содержании эмоционально-оценочного компонента проявилось в дифференцированности эмоциональных переживаний в связи с планированием.

Различия в представлениях о субъекте осуществления планов выразились в степени выраженности показателей субъекта «Я» в плане личностного роста.

Различия в характеристиках жизненных планов выразились в степени реалистичности карьерного плана.

Специфика структурных взаимосвязей между компонентами карьерного, matrimониального планов и плана личностного роста также обусловлена половой дифференциацией студентов-выпускников.

Проведенный нами регрессионный анализ позволил выявить, что мужчины, жизненные планы которых подчинены личностному росту, нацелены на создание семьи и обеспечение комфортных условий проживания в ней (цели matrimониального плана), достижение целей осуществляется исходя из оптимального физиологического состояния (средство matrimониального плана).

Для женщин характерно самосовершенствование в семейной сфере (цель matrimониального плана), устройство на надежное место работы (цель карьерного плана), завоевание уважения среди членов семьи (цель matrimониального плана), цели реализуются посредством собственного авторитета в семье и социальных контактов (средства matrimониального плана).

Далее с помощью регрессионного анализа были установлены личностные детерминанты, усиливающие описанную структуру, и личностные детерминанты, препятствующие ей.

В роли личностных детерминант, усиливающих структуру жизненных планов, направленных на личностный рост, у студентов-мужчин, выступили такие личностные особенности как эмоциональная нестабильность-стабильность (С+1,12), ценность отношений (0,5), интеллект (В+0,12), осознание

собственных отрицательных волевых особенностей (0,1).

Личностные детерминанты, препятствующие установленной структуре - доступность желаемых качеств (-0,96), замкнутость-общительность (А-0,69), отношение других (-0,21).

Иначе говоря, для студентов-мужчин, жизненные планы которых направлены на личностный рост, характерны эмоциональная зрелость, высокая ценность отношений со значимыми другими, высокие умственные способности и высокая степень осознанности собственных отрицательных волевых особенностей.

Структура жизненных планов, направленных на личностный рост, у студенток обусловлена такими их личностными особенностями, усиливающими структуру, как оптимизм в ситуациях неудач (1,77) и ситуациях успеха (0,66), замкнутость-общительность (А+0,44), осознанность собственных профессиональных (0,21) и эмоциональных возможностей (0,21), эмоциональных особенностей (0,18).

Препятствуют установленной структуре - оптимизм в сфере межличностных отношений (-1,1), осознанность собственных отрицательных волевых особенностей (-1,02), оптимизм в сфере достижений (-0,81), аутосимпатия (-0,63), интеллект (В-0,53), практичность-мечтательность (М-0,44), прямолинейность-дипломатичность (N-0,3), осознанность собственных профессиональных способностей (-0,25), положительных волевых (-0,25) и интеллектуальных особенностей (-0,24).

Иными словами, студенткам, жизненные планы которых направлены на личностный рост, свойственно позитивное восприятие событий, как в ситуациях успеха, так и в ситуациях неудач, общительность, высокая степень осознанности собственных эмоциональных особенностей, собственных профессиональных и эмоциональных возможностей.

Выводы, подтверждающие выдвинутую гипотезу.

1. Содержание компонентов карьерных, matrimониальных планов и плана личностного роста у мужчин и женщин различны. В плане личностного роста содержательно цели совпадают, но интенсивность их выраженности у женщин выше, чем у мужчин; средства достижения целей у женщин имеют более широкий спектр. В matrimониальном плане цели у мужчин и женщин содержательно совпадают, однако, их интенсивность отличается, как и степень выраженности показателей средств их достижения. Различия в содержании эмоционально-оценочного компонента проявилось в дифференцированности эмоциональных переживаний в связи с планированием. Различия в представлениях о субъекте осуществления планов выразились в степени выраженности показателей

субъекта «Я» в плане личностного роста. Различия в характеристиках жизненных планов выразились в степени реалистичности карьерного плана.

2. Для жизненных планов, нацеленных на личностный рост, установлено влияние на него целей и средств матримониального и карьерного планов у студентов-выпускников в зависимости от их половой дифференциации.

3. Личностными детерминантами структуры жизненных планов, направленных на реализацию карьеры, у студентов-мужчин выступают эмоциональная зрелость, высокая ценность отношений со значимыми другими, высокие умственные способности и высокая степень осознанности собственных отрицательных волевых особенностей; у студенток - позитивное восприятие событий, как в ситуациях успеха, так и в ситуациях неудач, общительность, высокая степень осознанности собственных эмоциональных особенностей, собственных профессиональных и эмоциональных возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. - Смысл, 2009. – 152 с.
2. Изард К. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2008. – 464 с.
3. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. - СПб.: Речь, 2001. – 112 с.
4. Прыгин Г.С. Индивидуально-типологические особенности субъектной саморегуляции: Монография. - Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2005. – 348 с.
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: Речь, 2001. – 350 с.
6. Столин В.В., Пантлеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. - М., 1988. - С. 123-130.
7. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб., 2006. - С. 82-103.
8. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Издательский дом БАХРАХ–М., 2001. – 128 с.
9. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. - 1996. - № 7. - С. 71-77.

МУЖСКИЕ И ЖЕНСКИЕ ВАРИАНТЫ МОНЕТАРНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СУБЪЕКТОВ С БЕСКОНФЛИКТНЫМ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫМ ОТНОШЕНИЕМ К ДЕНЬГАМ

Письменова А.А.

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

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

Цель данной работы – изучение мужских и женских вариантов монетарного поведения субъектов с бесконфликтным ценностно-смысловым отношением к деньгам, в котором мотив «Деньги» является ведущим.

Под ценностно-смысловыми отношениями к деньгам мы будем понимать психологические отношения субъектов, в которых деньги презентуются как желательные, должные, совершенные (ценность) для субъекта либо как занимающие место средства в его жизнедеятельности для реализации тех или иных его потребностей и ценностей [3]. Структурными компонентами ценностно-смысловых отношений к деньгам выступают: мотивационный компонент (отражает место мотива жизнедеятельности «деньги» и ценность денег в иерархии других мотивов жизнедеятельности и ценностей субъекта, а также потребности, которые субъект удовлетворяет за счет денег), когнитивный (отражает знания и представления о деньгах), эмоциональный (переживания и чувства субъекта в связи с деньгами), конативный (действия и намерения субъекта в адрес денег) компоненты.

Были выделены три вида ценностно-смыслового отношения личности к деньгам: конфликтное (или актуально конфликтное), потенциально конфликтное и бесконфликтное. Однако в данной работе рассматривается только бесконфликтное ценностно-смысловое отношение к деньгам.

Под бесконфликтным ценностно-смысловым отношением личности к деньгам понимается на фоне низко осознанного ведущего жизненного мотива

«Деньги» осознание денег как низко доступного средства удовлетворения низших и отдельных высших потребностей (мотивационный компонент) и одновременное осознание их как средства удовлетворения низших потребностей (когнитивный компонент), подкрепленного переживанием положительных эмоций в адрес денег (эмоциональный компонент).

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

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

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

ектом максимальной выгоды.

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

В исследовании приняли участие 137 респондентов (86 мужчин и 51 женщина) в возрасте от 20 до 77 лет. Выборку составили респонденты, имеющие высшее образование, сотрудники Южного регионального кадастрового центра (ЮРКЦ), ОАО «Красный Котельщик» и сотрудники ОАО «ЭМ'АЛЬЯНС» г. Таганрога. Специфика монетарного поведения рассматривалась на материале трех групп субъектов, выделенных по типу их ценностно-смыслового отношения к деньгам. В настоящей работе будет рассмотрена группа с бесконфликтным ценностно-смысловым отношением к деньгам, в которой мотив «Деньги» является ведущим в системе других жизненных мотивов. В группу вошло 43 человека (24 мужчины и 19 женщин).

В группе мужчин с бесконфликтным ценностно-смысловым отношением к деньгам *мотивационный компонент* представлен наибольшей выраженностью в проективной версии мотива «Деньги» в иерархии жизненных мотивов (тест ТЮФ), что свидетельствует о значимости и желательности для респондентов повышения своего материального благосостояния. В декларируемой версии мотив жизнедеятельности «Деньги» (тест ТЮФ) не характеризуется наибольшей выраженностью, на первом месте по выраженности стоят мотивы «Взаимоотношения полов», «Агрессия/самозащита», «Человеческая глупость», «Семейные неурядицы», что говорит о стремлении респондентов данной группы наладить отношения с противоположным полом и в семейной жизни, стремление к получению истинных знаний, и в то же время о том, что они не чувствуют себя, в достаточной мере, безопасно и уверенно. Несовпадение по выраженности проективной и декларируемой версии мотива «Деньги» свидетельствует о низкой осознанности респондентами значимости для них повышения своего материального положения.

В результате анализа в данной группе выявилось, что за счет денег удовлетворяются как высшие (самоактуализация), так и низшие (физиологические, безопасность) потребности. В то же время деньги

воспринимаются респондентами как эквивалент труда. Это свидетельствует, с одной стороны, о том, что для представителей данной группы деньги удовлетворяют в равной степени низшие и высшие потребности, а с другой - присваивают им объективные функции.

Ценность желаемого уровня ежемесячного заработка в данной группе приближена к доступности на фоне умеренной удовлетворенности своим материальным положением. В свою очередь, уровень удовлетворенности своим материальным положением положительно связан с доступностью желаемого уровня ежемесячного заработка, что говорит о том, что чем выше доступность желаемого уровня ежемесячного заработка, тем выше степень удовлетворенности своим материальным положением.

Содержание *когнитивного компонента* ценностно-смыслового отношения отражает ведущие объективные знания и представления о деньгах как об атрибуте цивилизации и средстве для удовлетворения физиологических потребностей.

Эмоциональный компонент представлен выраженностью положительных фундаментальных эмоций по отношению к деньгам, а именно эмоций радости. Поскольку радость появляется при реализации своих возможностей, то можно говорить об эмоциональной удовлетворенности в отношении денег респондентами данной группы.

Монетарное поведение представлено доминированием двух его видов – трата и получение денег для данной группы респондентов.

Были выявлены детерминанты монетарного поведения траты денег. Положительно на траты влияет истинный мотив жизнедеятельности «Деньги», чем выше стремление респондентов повысить свое материальное положение, тем больше они направлены на трату денег.

Результаты анализа пространственной характеристики свидетельствуют о направленности монетарного поведения трат денег на семейную сферу, собственные нужды и интересы, общественную жизнь и сферу обучения и образования, что говорит о том, что респонденты данной группы предпочитают тратить деньги на своих близких и родных, покупать им подарки и материально поддерживать их, на себя, а также тратить на повышение своего уровня образования, на своих друзей и знакомых, деньги для респондентов данной группы являются средством, которое помогает наладить отношения как в семейной жизни, так и с друзьями и знакомыми.

Накопление денег, как вид монетарного поведения, в большей степени направлено на сферы семейной жизни и на собственные нужды.

Получение денег, как вид монетарного поведения, связано со сферами собственных сил и обучения и

образования, т.е. респонденты самостоятельно зарабатывают и обеспечивают себя сами, рассчитывают только на собственные силы и считают, что в этом им помогает их профессия и уровень образования.

Во временной характеристике трат денег можно говорить об избирательности получения денег, а именно респонденты данной группы больше получают деньги во второй и третий кварталы года. Траты и накопление денег неизбирательно распределены во времени, одинаково по всем кварталам года.

Можно говорить о высокой выраженности рациональности для всех видов монетарного поведения. Это отражает стремление респондентами данной группы осознанно и целенаправленно обращаться с деньгами с целью получения максимальной выгоды для себя.

В группе женщин *мотивационный компонент* ценностно-смыслового отношения к деньгам характеризуется наибольшей выраженностью в проективной версии мотива «Деньги» в иерархии жизненных мотивов (тест ТЮФ), что свидетельствует о значимости и желательности для респондентов повышения своего материального благосостояния. В декларируемой версии мотив жизнедеятельности «Деньги» (тест ТЮФ) не характеризуется наибольшей выраженностью, на первом месте по выраженности стоит мотив «Семейные неурядицы» и «Человеческая глупость», что говорит о стремлении респондентов наладить отношения в семье и их стремление к знаниям, истине, также для респондентов данной группы может быть характерно преувеличение своих интеллектуальных способностей и принижение других. Несовпадение по выраженности проективной и декларируемой версии мотива «Деньги» свидетельствует о низкой осознанности респондентами значимости для них повышения своего материального положения.

В результате анализа в данной группе выявилось, что за счет денег удовлетворяются как высшие (интеллектуальные), так и низшие (физиологические, в безопасности) потребности. И в то же время деньги воспринимаются как эквивалент труда. Это свидетельствует, с одной стороны, о том, что для представителей данной группы деньги удовлетворяют в равной степени низшие и высшие потребности, а с другой - присваивают им объективные функции.

Ценность желаемого уровня ежемесячного заработка в данной группе приближена к его доступности на фоне умеренной удовлетворенности своим материальным положением.

Содержание *когнитивного компонента* ценностно-смыслового отношения отражает ведущие объективные знания и представления о деньгах как об атрибуте цивилизации и средстве для удовлетворения физиологических потребностей.

Результаты анализа *эмоционального компонента*

свидетельствуют о выраженности положительных фундаментальных эмоций по отношению к деньгам, а именно эмоций радости. Поскольку чувство радости появляется при реализации своих возможностей, то можно говорить об эмоциональной удовлетворенности в отношении денег респондентами данной группы.

При таком отношении монетарное поведение представлено доминированием вида монетарного поведения - трата денег для данной группы респондентов.

Выявлены детерминанты монетарного поведения трат денег. Так, положительно влияют такие декларируемый мотив «Мода» и истинный мотив «Агрессия/самозащита», иначе говоря, чем выше стремление респондентов следить за модой и стремления к безопасности, тем больше проявляется монетарное поведение трат денег.

Результаты изучения пространственной характеристики свидетельствуют о направленности монетарного поведения трат денег на семейную сферу, общественную жизнь и сферу обучения и образования, что говорит о том, что респонденты данной группы любят тратить деньги на своих близких и родных, покупать им подарки и материально поддерживать их, а также тратить на повышение своего уровня образования, на своих друзей и знакомых, деньги для респондентов данной группы являются средством, которое помогает наладить отношения как в семейной жизни, так и с друзьями и знакомыми.

Накопление денег, как вид монетарного поведения, направлено на сферы семьи, собственных нужд и потребностей, обучения и образования и увлечения.

Получение денег, как вид монетарного поведения, связано со сферой собственных сил, т.е. респонденты самостоятельно зарабатывают и обеспечивают себя сами, рассчитывают только на собственные силы.

Во временной характеристике можно говорить об отсутствии избирательности во всех видах монетарного поведения по всем кварталам года.

По характеристике монетарного поведения рациональность/импульсивность можно говорить о высокой выраженности рациональности для монетарного поведения траты денег. Это говорит о стремлении респондентов данной группы осознанно и целенаправленно тратить деньги с целью получения максимальной выгоды для себя. Для других видов монетарного поведения невозможно говорить о выраженности той или иной характеристики.

Таким образом, различия между мужскими и женскими вариантами монетарного поведения проявились в содержании доминирующего вида монетарного поведения: для мужчин ведущими видами монетарного поведения выступают получение

и трата денег, а для женщин только трата денег. Эти результаты подтверждают исследования, в которых женщины видят свою экономическую роль скорее в расходовании денег, чем в их зарплате, мужчины же, наоборот, признают свою роль «добытчика», зарабатывающего деньги, и именно поэтому имеющего власть ими распоряжаться [5]. В то же время траты денег у женщин обусловлены мотивом «Агрессия/Самозащита», что также подтверждает исследования связи трат денег с их временной терапевтической функцией и снятием тревожности [там же]. У мужчин, в свою очередь, монетарное поведение траты связано с мотивом «Деньги», что свидетельствует о возможности вкладывать деньги для получения последующей выгоды. И наконец, мужчины реализуют рациональное монетарное поведение всех его видов, что свидетельствует об обдуманном, целенаправленном поведении с целью получения максимальной выгоды, а женщины демонстрируют только рациональные траты.

Перспективу дальнейшего исследования мы видим в сравнении мужских и женских вариантов монетарного поведения субъектов с конфликтным и потенциально конфликтным ценностно-смысловым отношением к деньгам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белицкая Г.Э. Особенности отношения к деньгам: деньги как предмет личностного осмысления // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3 Всероссийского съезда психологов (25-28 июня 2003 года): В 8-и т.т. - Т.1. - СПб., 2003. - С. 379-382.
2. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ. – Ростов н/Д, 2004. – С. 241-320.
3. Джанерьян С.Т., Махрина Е.А. Содержание и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у студентов и работающих в социологических профессиях // Психол. вестник РГУ. - Ростов н/Д., 2005. - № 3. - С. 20-27.
4. Мясичев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности. Хрестоматия. - Самара, 1999. - С. 223-226.
5. Фенько А.Б. Экономическая психология. Психологический анализ отношения москвичей к деньгам // Психологический журнал. – 2004. - № 3. – С. 34-42

КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МОРСКОГО ПРОФИЛЯ**Бугакова Е.С.**

В статье рассматривается проблема «коммуникативных барьеров» в межличностном общении курсантов высших морских учебных заведений, влияние данных затруднений на успешность обучения курсантов и становления, как морских специалистов. В работе проведен анализ имеющейся по данной теме информации, поставлены задачи дальнейшего научного исследования.

Ключевые слова: межличностное общение, коммуникативные барьеры, курсанты высших морских учебных заведений.

Специфика будущей профессии, а также условия обучения в высших морских учебных заведениях предъявляют особые требования к социально-психологическим качествам современных курсантов. Поступая на 1 курс Морской академии, юноши попадают в особые условия, значительно отличающиеся от условий типичного вуза.

Практически вся деятельность курсантов вузов морского профиля строго регламентирована временными рамками. Жесткий внутренний распорядок с точностью до минуты предписывает, что и в какое время дня необходимо делать. Такое положение вещей для кого-то является рационализацией деятельности, а для кого-то становится тяжелым испытанием. В итоге кому-то из курсантов удается приспособиться к обстоятельствам и преобразовать свой ритм жизни внутри отведенных правилами рамок, а кому-то - нет.

Также следует отметить, что курсанты изолированы от привычных социальных контактов: лишены возможности постоянного общения с родителями и друзьями. Поэтому вне зависимости от своего желания они вынуждены взаимодействовать друг с другом при решении повседневных бытовых вопросов и при выполнении служебных задач. Эти процессы сопровождаются необходимостью противостояния психологическому давлению, как со стороны командиров рот, так и со стороны неформальных лидеров.

В таких условиях конструктивное общение курсантов является необходимым условием их жизнедеятельности. Оно оказывает существенное влияние на успешность их обучения и становления как морских специалистов.

Однако в процессе общения курсантам не всегда удается достичь полного взаимопонимания. В некоторых ситуациях у учащихся возникают коммуникатив-

ные барьеры, которые снижают эффективность общения, затрудняя передачу информации и препятствуя адекватному пониманию курсантами друг друга, что приводит к возникновению дискомфорта от контакта и обостряет взаимоотношения вплоть до конфликта. В свою очередь, конфронтации негативно сказываются на результатах учебной деятельности курсантов и адаптации к жизни в условиях общежития.

В связи с этим особое значение приобретает изучение сущности, содержания и причин возникновения коммуникативных барьеров в межличностном общении курсантов вузов морского профиля и выявление возможностей их преодоления в процессе групповой психологической работы.

В психологической науке существует множество работ, посвященных проблеме «коммуникативных барьеров». В отечественной и зарубежной литературе к таким работам относятся труды Г.М. Андреевой, Б.Г. Ананьева, Э. Берна, А.А. Бодалева, А.А. Брудного, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, Е.А. Орловой, В.Н. Панферова, Б.Д. Парыгина, Л.А. Петровской, К. Роджерса, В. Шутца, Л.Б. Филонова, Д.Б. Эльконина и других исследователей. Эти работы посвящены изучению межличностного восприятия, межличностной коммуникации, межличностного взаимодействия, межличностных отношений, межличностных конфликтов, коррекции общения и других проблем.

Есть целый ряд работ, ориентированных на исследование коммуникативных барьеров в различных профессиональных контекстах. Так, были проведены исследования особенностей коммуникативной сферы педагогов (Е.В. Алтухова, М.Г. Бобкова, Л. Братченко, Л.И. Габдулина, Ю.В. Еремин, Л.Х.-Д. Лайпанова, А.Б. Орлов, В.И. Панов, В.А. Петровский, А. Турецкая), сотрудников правоохранительной сферы

(М.В. Авдеева, Л. Вишневская, М.В. Иванова), госслужащих (В.Г. Зыкин, О.В. Погорелова), врачей (А.И. Кипиани, Т.В. Константинова, И.А. Терентьев) и младшего медицинского персонала (Е.Е. Богданова), психологов (Н.К. Зиналиева, Е.В. Мельник), социальных работников (Ю.П. Расторгуева), переводчиков (Е.В. Сапига), спортсменов (А.В. Челпанов) и др.

Но, несмотря на широкий спектр теоретических исследований, применительно к курсантам вузов морского профиля коммуникативные барьеры в межличностном общении будут изучены впервые. А решение данной проблемы позволит построить процесс по преодолению данного явления среди будущих морских специалистов.

С учетом этого представляется возможным следующее.

1. На основе анализа и обобщения теоретических положений о процессе межличностного общения установить сущность и содержание коммуникативных барьеров в общении курсантов вузов морского профиля.
2. Выявить психологические детерминанты, обуславливающие возникновение коммуникативных барьеров в межличностном общении курсантов вузов морского профиля.
3. Эмпирически исследовать личностные качества курсантов, испытывающих коммуникативные барьеры, а также определить влияние указанных затруднений на межличностное общение и результаты учебной деятельности данных учащихся.
4. Провести сравнительный анализ коммуникативных барьеров, возникающих в общении курсантов вузов морского профиля, и коммуникативных барьеров, присутствующих в общении представителей иных профессий.
5. Разработать и экспериментально апробировать программу психологического тренинга по преодолению коммуникативных барьеров в межличностном общении курсантов вузов морского профиля.

Обобщение итогового материала позволит сформулировать теоретические выводы и практические рекомендации для психологов, преподавателей, командиров рот в отношении того, как повысить эффективность общения курсантов, а следовательно, оптимизировать процесс обучения и воспитания будущих морских специалистов.

Следует отметить, что успешное решение данного вопроса важно не только для учебной деятельности курсантов, но и для их предстоящей профессиональной деятельности.

Существуют профессии, для которых коммуникативная компетентность специалиста не оказывает особого влияния на продукт профессиональной деятельности (например, профессия программиста),

но в морском деле это одна из основополагающих профессиональных характеристик. Еще в 80-е гг. XX века исследователи Э.С. Вересоцкий и В.Н. Парохин определили, что наряду с активностью, уверенностью в себе и ответственностью наиболее успешной деятельности морских специалистов способствует такое личностное качество, как способность находить общий язык с людьми, то есть общительность. Коммуникабельность особенно необходима представителям старшего командного состава. По данным В.Н. Парохина, около 80 % времени руководителями расходуется на то, чтобы вступать в те или иные формы взаимодействия с экипажем. Поэтому каждый руководитель должен уметь грамотно организовать процесс межличностных взаимоотношений и понимать, что контакты между людьми являются основой всех аспектов человеческих взаимоотношений [1].

Следует отметить, что общительность имеет различную по степени значимость для различных профессиональных подразделений плавсостава. В работе судоводителя направленность на общение занимает первостепенную позицию. Ученые экспериментально доказали, что успешные судоводители имеют повышенную потребность в общении, у них наиболее развиты способности к сопереживанию, к взаимопониманию и сотрудничеству с коллегами [6].

Для личности успешного механика наиболее значима направленность на дело. Основная деятельность судомеханической службы направлена на грамотное обслуживание главной и вспомогательных силовых установок судна, бесперебойная работа которых обеспечивает безопасность мореплавания, выполнение производственных операций и создает комфортные условия для жизнедеятельности экипажа. Поэтому успешные механики должны быть, прежде всего, специалистами своего дела, заинтересованными в выполнении работы как можно лучше. Но направленность на общение у судомехаников также имеет существенное значение, и отсутствие навыков коммуникации может привести к множеству проблем [6].

Коммуникативная компетентность имеет важное значение также и в связи с тем, что трудовая деятельность плавсостава протекает в экстремальных условиях. Морские специалисты являются представителями профессиональной группы, на которую воздействует множество вредных факторов, различных по своей природе и силе влияния. Об этом говорят многие авторы, среди которых А.А. Репин, Ю.М. Стенько, И.А. Жильцова. В табл. 1 представлены общие, присущие всем представителям судозипажей, экстремальные факторы [6].

Таблица 1.
Общие группы экстремальных факторов в морской деятельности

Природные	Техногенные	Временные	Социальные
Климато-зональные контрасты	Однообразные, монотонные раздражители	Чрезмерная длительность рейсов	Оторванность от семьи
Качка	Шум	Круглосуточный вахтенный режим работы	Строгое соблюдение дисциплины
Зависимость от природных условий и катаклизмов	Излучение ВЧ и СВЧ от работы средств связи	Отсутствие выходных дней	Уставные правила отношений (строгая субординация)
Нарушение биологических процессов, связанных сменой дня и ночи	Электромагнитное излучение от оборудования судна	Неравномерное распределение производственных нагрузок и отдыха: то работа, то бездеятельность	Неразделенность бытовой и производственной сфер жизнедеятельности
Нарушение периодики физиологических функций организма	Токсичность груза, полимерных материалов, из которых изготовлены корпусные детали, внутренние помещения судна		Неопределенность и ожидание (в рейсе – в отношении семьи; после рейсов – в предоставлении места работы)

Конфликты в таких условиях недопустимы, и то, что на суше можно списать на сложный характер человека, в море становится источником угрозы для безопасности плавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вересоцкий Э.С., Парохин В.Н. Труд и отдых плавсостава. Человеческий фактор в экипаже. - М.: Транспорт, 1986. – 215 с.
2. Зеер Е.Ф. Психология профессий. - Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Максимова Т.А. Анализ результатов исследования личностных особенностей первокурсников Морской академии (агрессивность, акцентуации характера) // Сборник материалов учебно-методического семинара «Проблемы подготовки морских специалистов и пути их решения». - Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2008. - С. 41-46.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: «Знание», 1996. – 308 с.
5. Матора О.В. Исследование психологического портрета курсанта, создающего коммуникативные барьеры в общении // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – М.: Изд-во МГОУ, 2009. - № 3. - С. 87-92.
6. Пузько В.И. Психологический аспект отбора успешных руководителей плавсостава // Сборник материалов учебно-методического семинара «Проблемы подготовки морских специалистов и пути их решения». - Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2008. - С. 46-64.

МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВАЯ ОСНОВА УЧАСТИЯ МОЛОДЕЖИ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Левшина А.А.

Статья посвящена анализу мотивационно-смысловой сферы молодых людей разной степени приобщенности к молодежным общественно-политическим организациям. Приводится исследование, в котором приняли участие представители политических и неполитических молодежных общественных организаций, а также студенты ЮФУ, не вовлеченные в деятельность подобного рода.

Ключевые слова: социальная активность молодежи, общественно-политические организации, мотивационно-смысловая сфера.

На протяжении долгих лет изучение политической активности молодежи в России не имело смысла. Была одна единственная партия – КПСС и единственная молодежная политическая организация – комсомол. С приходом Перестройки ситуация кардинально изменилась. Слишком долго общество ждало перемен и эти долгие годы молчания и запрета вылились в лавинообразное появление всевозможных форм социальной активности: от добровольческих дружин до неформальных группировок экстремистского характера. С тех пор, вот уже практически двадцать лет, данный процесс стабильно активен, переживая незначительные спады и пики в своем развитии. На сегодняшний день в Российской Федерации насчитываются сотни общественно-политических организаций различной идейной, политической и социальной направленности. Но, тем не менее, эта проблема так и остается неизученной. Исследования молодежных общественно-политических организаций в некоторой степени представлены в социологической и политологической отечественной литературе, что же касается психологического взгляда на эту проблему, то те немногочисленные исследования отечественных психологов, которые были предприняты в отношении участников молодежных политических организаций, касались двух проблем: потребностно-мотивационной сферы личности и особенностей притязаний данной целевой группы.

Вопросам потребностно-мотивационной сферы членов политических организаций посвящено исследование О.Ю. Гребешковой. По мнению исследователя, в основе возникновения активности личности в сфере политики лежат противоречия, возникающие при переживании человеком властных отношений и в процессе выстраивания им собственной концепции жизни. Чем более развито самосознание человека, тем более включенным он оказывается

в общественно-политические процессы в качестве их активного участника, тем продуктивнее развитие его личности [1, с. 16-19]. Что касается притязания на признание молодых людей, входящих в общественно-политические объединения современной России, то они выражаются в готовности к сплочению и активному участию в политических мероприятиях [2].

Следует отметить, что в приведенных исследованиях анализируются психологические особенности непосредственных участников молодежных политических движений, тогда как наличие рассматриваемых личностных особенностей у представителей другого полюса молодежи – аполитичной и социально неактивной – изучено не было. В то же время определение того, какие личностные образования способствуют развитию социальной и политической активности личности, может дать представление о том, какие формы поведения будут характерны для данного человека в случае его вхождения во власть, и какие способы достижения целей он будет использовать в будущем. С другой стороны, возникает вопрос: чем мотивированы участники общественных организаций неполитического характера? И, наконец, что стоит за аполитичностью и социальной пассивностью молодежи, в чем особенности их ценностно-смысловой сферы и как возможно «замотивировать» эту группу на участие в жизни общества. Исследование поставленных вопросов является важной социально-политической задачей, от решения которой зависит то, какой будет Россия завтра. Однако степень изученности социально-психологических аспектов указанной проблемы явно не соответствует общественным ожиданиям, чем и обусловлена постановка **цели** данной работы – исследование мотивационно-смысловой сферы молодых людей разной степени приобщенности к молодежным общественно-политическим

организациям.

В соответствии с поставленной целью исследования был подобран психодиагностический инструментарий, призванный оценить особенности мотивационно-смысловой сферы участников общественно-политических организаций. Также был осуществлен подбор методик, направленных на оценку мотивационной сферы личности («Мотивация одобрения», «Мотивация достижения», «Мотивация успеха и боязнь неудачи»), социальные установки и направленность личности («Методика по выявлению конвенционально-стереотипных социальных установок», «Определение направленности личности (ориентационная анкета)»), ценности и смысловые ориентации исследуемой целевой группы («Тест смысловых ориентаций», «Ценностные ориентации»).

Для исследования особенностей мотивационно-смысловой сферы молодежи различной степени вовлеченности в общественно-политическую деятельность была разработана анкета открытого типа, направленная на выявление социальной позиции личности, степени активности, отношение к участию в общественно-политической деятельности. Структурно анкета представлена блоком биографической информации (пол, возраст, ФИО – отмечалось по желанию респондента) и вопросами, предполагающими открытые ответы. Всего в анкете 13 вопросов, которые могут быть объединены в несколько блоков. Первый блок вопросов направлен на выяснение позиции личности по отношению к общественной деятельности в настоящее время (является ли членом какой-либо общественной организации, занимается ли общественной деятельностью) и планов на будущее (планирует ли заниматься общественной деятельностью сам, хотел бы, чтобы этим занимались дети), мотивы участия. Второй блок вопросов ориентирован на выявление сформированности понятийного аппарата в интересующей нас области (в чем разница между политическими и общественными организациями, «портреты» членов данных организаций). Третий блок вопросов направлен на определение позиции личности по отношению к политике и степени включенности в политическую жизнь страны. Последний вопрос состоит из трех частей и просит описать респондента себя в отдаленной перспективе: через 5, 10 и 20 лет. Данный вопрос коррелирует с вопросом мотивации участия в общественных организациях и перспективой занятия данной деятельностью в будущем.

Анализ полученных данных производился методом содержательного контент-анализа. Категории контент-анализа были определены смысловым полем вопросов анкеты. Всего было выделено 12 категорий: участие в общественной деятельности; членство в ор-

ганизациях; намерение лично участвовать в будущем в общественной деятельности; позиция по отношению к участию собственных детей в общественной деятельности; мотивы участия людей в общественной деятельности; отличие общественных и политических организаций; портрет участника молодежной общественной неполитической организации; портрет участника молодежной общественной политической организации; отношение к политике; участие в политической жизни; близость политических взглядов близким и друзьям; возможность молодежи влиять на политику; планы на будущее.

Первые четыре указанные категории были призваны разделить респондентов на 4 исследовательские группы по степени вовлеченности в общественно-политическую деятельность. Остальные категории были направлены на выявление сформированности понятийного аппарата в области общественно-политической деятельности представителей различных групп, их отношение к социальной и политической активности в зависимости от степени собственного участия, наличие социальных стереотипов, а также особенности ценностно-смысловой и мотивационной сферы респондентов.

В проведенном исследовании приняли участие молодые люди в возрасте от 14 до 30 лет, общее число – 60 человек, из них: 39 девушек и 21 юноша. Респонденты были условно разделены на две группы: те, которые являются членами общественных организаций и те, которые ими не являются. Численность каждой группы составила 30 человек. При этом обе группы по итогам анкетирования были также поделены на две подгруппы.

Первая группа, члены общественных организаций, были поделены на две подгруппы по характеру организаций: политические и неполитические, численностью 14 и 16 человек, соответственно. Респонденты подгруппы политические общественные организации были представлены членами Ростовского регионального отделения Всероссийской общественной организации «Молодая гвардия Единой России». Данная организация существует на территории города Ростова-на-Дону с 2006 года и является одной из самых многочисленных общественно-политических организаций. Во вторую подгруппу вошли волонтеры, не принадлежащие к конкретным организациям и члены общественных организаций неполитического характера, в числе которых: «Молодые медики Дона», «Эко-логика», «Донской союз молодежи», «Союз студентов ЮФУ», «Dance for life» и некоторые другие.

Молодые люди, не участвующие в общественных движениях, были отобраны из числа студентов 3-4 курсов Южного федерального университета (факультет психологии и химический факультет). Результаты их исследования были разделены методом кварти-

лирования по намерению заниматься общественной деятельностью в будущем. Были взяты 2 параметра: собственное участие и участие детей в общественно-политической деятельности. Было также получено 2 подгруппы.

Таким образом, были получены следующие группы молодых людей:

- группа 1: молодые люди, не участвующие в общественных организациях и не желающие заниматься данным родом деятельности в будущем (14 человек: 9 девушек, 5 юношей);
- группа 2: молодые люди, не участвующие в общественных организациях, но направленные на этот род деятельности в будущем (16 человек: 13 девушек, 3 юноши);
- группа 3: молодые люди, участвующие в общественных организациях неполитического характера (16 человек: 9 девушек, 7 юношей);
- группа 4: молодые люди, участвующие в общественно-политических организациях (14 человек: 8 девушек, 6 юношей).

Для анализа особенностей смысловой сферы в зависимости от степени приобщенности к общественно-политической деятельности были составлены обобщенные портреты по каждой из выделенных групп.

Группа 1.

Мотивационная сфера личности характеризуется доминированием стремления избегать неудачи. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. В основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о том, как избежать неудачи, а не о том, как достичь успеха. **Иррациональные установки** наблюдаются в сфере долженствования Я и Они, что свидетельствует о чрезмерно высоких требованиях, предъявляемых к себе и другим людям. У рассматриваемого типа личности доминируют два вида **направленности**: направленность на себя и направленность на дело. Таким образом, можно говорить об ориентации как на решение деловых проблем и достижение общей цели, так и на получение собственной выгоды и удовлетворение личных потребностей. Личность данного типа способна на усердное выполнение каких-либо значимых дел, однако, одним из ведущих критериев успешности данной деятельности будет личная заинтересованность.

Ценностно-смысловая сфера личности характеризуется высоким показателем интереса и эмоциональной насыщенности жизни, что говорит о высокой степени гедонизма, стремлении жить сегодняшним днем. **Ориентация на общественно-**

политическую деятельность очень слабая. Выраженного отношения к политике не наблюдается, позицию можно охарактеризовать как пассивную. В то же время выражено скептическое отношение по поводу возможности молодежи влиять на политику, возможно, этим и объясняется нежелание участвовать в общественно-политической жизни. Также выражается скепсис по отношению к деятельности активистов молодежных общественных организаций и явное негативное отношение к представителям политических движений.

Группа 2.

Мотивационная сфера личности носит смешанный характер: характерно ситуативное реагирование то с доминированием стремления избежать неудачи, то с мотивацией на успех. **Иррациональные установки** наблюдаются в сфере долженствования Я и Они, что свидетельствует о чрезмерно высоких требованиях, предъявляемых к себе и другим людям. Доминирующий тип **направленности личности** – направленность на дело. Данный тип направленности характеризуется заинтересованностью личности в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентацией на деловое сотрудничество. **Ценностно-смысловая сфера личности** характеризуется высоким показателем локуса контроля-жизнь, что свидетельствует об убеждении, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. **Ориентация на общественно-политическую деятельность** положительная. В оценке мотивов общественной деятельности людей наблюдается довольно существенное доминирование общественных и личных мотивов над социально нейтральными. Данное явление может быть объяснено осмысленностью данного вопроса, осознанным подходом к определению реальных мотивов этой деятельности, которые могут быть значимыми для личности.

Выражено положительное отношение к политике и определенная степень вовлеченности в политическую жизнь (ходит на выборы, следит за новостями). Однако к роли молодежи в политической жизни страны отношение амбивалентное: в участниках политических организациях, прежде всего, видит карьериста, действующего в своих интересах.

Группа 3.

Мотивационная сфера личности характеризуется доминированием мотивации на успех, при которой человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. В основе активности такого человека лежит надежда на успех и потребность в его достижении. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в дости-

жении цели, целеустремленность. **Иррациональные установки** наблюдаются в сфере долженствования Я и Они, что свидетельствует о чрезмерно высоких требованиях, предъявляемых к себе и другим людям. При этом, однако, достаточно высокие показатели общей рациональности мышления. Доминирующий тип **направленности личности** – направленность на дело. Данный тип направленности характеризуется заинтересованностью личности в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентацией на деловое сотрудничество. Самое значимое для личности – достижение успеха в общем деле. **Ценностно-смысловая сфера личности** характеризуется довольно высокими показателями по всем шкалам (цели, процесс жизни, локус контроля-Я, локус контроля-жизнь, осмысленность жизни), без выраженного доминирования какой-либо отдельной составляющей. **Ориентация на общественно-политическую деятельность** положительная. В качестве основной группы мотивов, которая движет человеком в его участии в общественной жизни, выделяются социально ориентированные мотивы: помощь ближнему, решение проблем общества. В отношении к политике избрана позиция стороннего наблюдателя: не все равно, что происходит на политической сцене, но склонен избирать пассивную роль, выделяя в политике положительные и отрицательные стороны, но, не вмешиваясь в процесс. Таким образом, в личности совмещаются две тенденции: с одной стороны, активность в решении социальных проблем и помощь обществу, с другой – безучастность по отношению к политической жизни страны.

Группа 4.

Мотивационная сфера личности характеризуется доминированием мотивации на успех и высокими показателями мотивации достижения. Человек, начиная дело, при такой мотивации имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе его активности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность. **Иррациональные установки** наблюдаются в сфере долженствования Я и Они, что свидетельствует о чрезмерно высоких требованиях, предъявляемых к себе и другим людям. У рассматриваемого типа личности доминируют два вида **направленности**: направленность на общение и направленность на дело. Таким образом, можно говорить об ориентации как на решение деловых проблем, так и на социальное одобрение, зависимость от мнения группы. Совместная деятельность, выполнение работы, тем самым, становится средством для поддержания отношений с окружающими людьми. **Ценностно-смысловая**

сфера личности характеризуется высоким показателем интереса и эмоциональной насыщенности жизни, что говорит о высокой степени гедонизма, стремлении жить сегодняшним днем. Также высокий показатель осмысленности жизни при сопоставлении двух этих показателей может говорить об осознанном стремлении «получить от жизни все»: добиться удовлетворения насущных потребностей и достичь поставленных целей. **Ориентация на общественно-политическую деятельность** ярко выраженная. В мотивации общественно-политической деятельности личные мотивы преобладают над общественными и социально нейтральными. В некоторой степени это может быть объяснено тем, что заинтересованность участников политических организаций в дальнейшем продвижении по карьерной лестнице во многом становится определяющей в их социальной активности. Отношение к политике положительное, участие в политической жизни активное. Присутствует выраженная уверенность в отношении того, что молодежь в состоянии влиять на политику. В отношении своего будущего строятся четкие профессиональные планы с ориентацией на властные структуры.

Таким образом, проведенная диагностика позволила выявить значимые отличия в мотивационно-смысловой сфере и составить усредненные портреты представителей молодежи, различающейся по степени включенности в общественно-политическую жизнь. Полученные данные об особенностях мотивационно-смысловой сферы могут быть применены в разработке психологических теорий общественно-политического участия, в работе с молодежью комитетами социальной и молодежной политике, в отборе кадров для партийной работы из числа участников молодежных общественно-политических объединений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребешкова О.Ю. Потребностно-мотивационная сфера личности как фактор политической активности. - СПб., 2004.
2. Вергазов И.Р. Специфика притязаний на признание молодежи, входящей в общественно-политические объединения современной России // Развитие личности. URL: http://rl-online.ru/articles/rl4_04/316.html.

Щербакова-Попова Л.В., Ермакова Д.

Oleinikova A.M.

Characteristics of the psychologic-pedagogical process in the works of Alfred Binet

In the article, the main principles of the psychopedagogic process in works of A. Binet are considered. The author emphasizes the contribution of Binet to development of different pedagogic fields and particularly to the pedagogical psychology.

Keywords: *reformative pedagogics, pedagogical system of Alfred Binet, cognitive activity.*

REFERENCES

1. Current problems and history of the foreign pedagogics. – M., 1987.
2. Bim-Bad B.M. Pedagogical lines at the beginning of the XX century. – M., 1994.
3. Dzhourinskii A.N. History of the foreign pedagogics. – M., 1998.
4. Dzhourinskii A.N. History of the education and pedagogical thought: Textbook for high school students. – M.: Publishing house of Vlado- Press, 2003.
5. History of the pedagogics and educations: Textbooks for pedagogical institutions / Edited by A.I. Piskounova. – M.: CC «Sphere», 2004.
6. Kornetov G.E. World-wide history of pedagogics. – M., 1994.
7. Latishina D.I. History of pedagogics (History of the education and pedagogical thought): Textbook. – M.: Gardariki, 2003.
8. Sketches about history of school and pedagogics abroad. p.1–3. – M., 1988–1991.
9. Frené S. Selected pedagogical works. / Translation from French. – M., 1990.

Shemeneva I.Y.

Traditions of the French humanistic education, realized in the paradigm of a person-oriented education

In the article, the historical background of the actual paradigm of personality-oriented education are considered. The author emphasizes the interrelation of the actual model with the humanistic ideas of past ages and gives accent to the characteristics of the actual development phase of the universal pedagogic idea

Keywords: *humanistic tendencies in the education, personality-oriented education, person motivation in the education.*

REFERENCES

1. Vigotskii L.S. Selected psychological studies. – M., AS APS URSS, 1956.

2. Vigotskii L.S. Pedagogical psychology. – M., Pedagogics, 1991.
3. Vigotskii L.S. Development of higher mental function. – M.: Publishing house of APS of RF, 1960.
4. Merlin V.S. Lectures about psychology of the man's motives: Textbook for a special course. – Perm: Publishing house of Permskii Pedagogical Institute, 1971.
5. Pedagogics: Text-book. – M., Prosvesheny, 1976.
6. Roubinshtein S.L. About thinking and ways of its studies. – M.: AS URSS, 1958.
7. Roubinshtein S.L. Bases of the general psychology. – M., 1960.

Levshina A.A.

Teaching of Psychology at Various Levels of School Education

World is changing rapidly nowadays. New inventions appear almost every day, events that happen around us every minute can change the course of history. This certainly leaves a visible print on psychology: in such conditions lability, an ability to interplay with rapidly changing reality, should become the major feature that every individual needs to obtain. In this sense psychological competence is paid special attention. It can be divided on four main types: cognitive, social, communicational, autopsychological.

However, psychological competence being obviously important is not sufficiently observed in Russian educational practice. Such academic discipline as "Psychology" does not exist in Russian curriculums; schools with over one thousand students generally have one psychologist in their staff. In such conditions we can hardly even talk about any kind of psychological competence. Although it is the level of student's psychological competence that determines his or her leadership potential, ability of team work, professional choice, stress resistance.

All these factors determine the importance of educational programmes oriented on formation of psychological competence both for one individual and for the society in whole.

Keywords: *Psychological competence, teaching of psychology, school education, professional choice*

REFERENCES

1. Kornilov K.N. About Teaching of Psychology in the Middle School // Soviet Pedagogy. – 1943. – #8–9.
2. Stoyuhina N.U. Methodology of Teaching of Psychology: History, Theory, Practice. – Moscow, 2009.
3. Cheplanov G.I. Problems of Modern Psychology. – Moscow, 1910.

Bondar C.V.**Modern music culture and studying of value-semantic orientations of people with different type of participation in music.**

In given article, consideration of the various points of view, on a problem of musical perception at the present stage became the purpose of the author. The basic views of various scientists and researchers on a theme of musical psychology and research value – semantic sphere are considered. The urgency and novelty of research and as a number of hypotheses and problems of prospective scientific work is resulted is described.

Keywords: *psychology of art, music psychology, person value– semantic sphere*

REFERENCES

1. Petrushin V.I. Musical psychology: the Manual for high schools. The 2 pub. – M.Akademicheskyy the Project, Triksta, 2008. – 400 p.
2. Seriy A.V. Janitsky M.S. Tsennostno-smyslovaya sphere of the person / the Manual. – Kemerovo: the Kemerovo state university, 1999. – 92 p.
3. Starcheus M.S. Musical psychology. – M., 1992.
4. Shkuratov V.A. Art of economical death. The creation of videoworld. – Rn/D: Narradigma, 2006. – 400 p.

Miroshnichenko A.V.**Psychological researches of information culture and feature of students' semantic sphere**

In work the question of transformations' ambivalence under the influence of information-communication technologies concerning directions of mental development – positive or negative is discussed.

The topic of psychological research of information culture in our country, the basic stages, complexities of occurring process and development speed of information technologies is mentioned.

Besides, importance and risks of universal use of an information technology, and also level of personal readiness of the personnel to such changes are brought up.

Keywords: *psychological researches, information culture, deformation of values, an information technology, specificity of motivation of students, ways of deforming influence easing.*

REFERENCES

1. Andreev A.S., Antsyborov A.V. Internet as the form of dependent behaviour. // www.narcom.ru/cabinet/online/45.html
2. Benno A. Ob of the organisation of group work and a choice of tasks for it. // the Soviet pedagogics and school. – Tartu, 1972. P. 93–104.

3. Bepalko V.P. Teorija of the textbook. Didactic aspect. – M: Pedagogics, 1988. – 160 p.
4. Bepalko of Century of the Item Composed pedagogical technology. – M: Pedagogics, 1989. – 192 p.
5. Bruner of J. Knowledge psychology. – M: Progress, 1977. – 412 p.
6. Ginetsinsky V.I. Osnovy of theoretical pedagogics. – SPb.: St.Petersburg State University Publishing house, 1992. – 154 p.
7. Grigoriev Of this year, Grinshkun V.V. Informatizatsija of formation – a new subject matter // Materials XVI of the international conference «Application of new technologies in formation». – Troitsk: MOO «Bajtik», 2005. – P. 102–104.
8. Grigoriev Of this year, Grinshkun V.V. About textbook working out «formation Information» // Bulletin МГПИ. A series computer science and formation information. – M: МГПИ, 2005. – № 1 (4). – P. 24–28.
9. Grigoriev S.V. Informational technologies in education as separate direction of preparing a pedagogical personnel // «Information Technologies and Telecommunications in Education and Science IT&TES' 2005» Materials of the International Scientific Conference. / SIIT&T Informika. – Moscow: VIZCOM, Ege Uiversity, Izmir, Turkey, 2005. – P. 98–101.
10. Leontev A.N. Problem of development of mentality. – M, 1981.
11. Mayer and physical formation. – Glazov: ГГПИ, 2006. – P. 3–15.
12. Tikhomirov O.K., Babanin L.N. «COMPUTER and new problems of psychology». – M, 1986.
13. Verbitsky A.A. active training in the higher school: the contextual approach. – M, 1991.
14. Vojskunsky A.E. psychological of research of activity of the person on the Internet // <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf>
15. Vojskunsky A.E. Psychology of a computerisation – history and the present. A.V. Brushlinsky and O.K. Tikhomirov's creative heritage and modern psychology of thinking (to the 70 anniversary from the date of a birth): Theses of reports of scientific conference / Russian Academy of Sciences, on May, 22–23 2003. – M: Russian Academy of Sciences, 2003. – P. 207–212.
16. Kostinsky A. Sushchestvuet Internet dependence? // www/library.by/portalus/modules/psychology

Mihajljuk A.N.**Features of valuable orientations of young men – representatives of various informal associations**

In article the problem of influence of youth subculture on change of the person of the young man, on formation

of its special forms of behaviour rises. The problem urgency speaks a number of circumstances: disintegration before existing steady social groups which provided youth socialisation, occurrence of set of various informal currents, communities in which own system of values, installations, models of behaviour, vital styles is formed.

The subculture is considered as system of the values, the steady samples of behaviour inherent concerning a small social generality, spatially and socially by to a greater or lesser extent isolated. An essential role in occurrence of youth subculture it is taken away to features youthful age. Grouping, self-affirmation, search of the «I» are internal requirements of the young man.

Keywords: *sense of lifes orientations, subculture, informal youth associations.*

REFERENCES

1. Aleshenoc S.V. Youth of the Russian Federation: position, a way choice. – M., 2000.
2. Baeva I.A. Psychology of youth subculture (socially-psychological aspect of a youth policy) // the Bulletin of practical psychology and formation. – 2007. – № 1 (10).
3. Bobaho V.A. Sociopolitical aspects of youth subculture // the Moscow State University Bulletin. Sulfurs. 12. Political sciences. – 1996. – № 2.
4. Queens A. Sovremennaja the Russian youth: problems and judgements // the Power. – 2008. – № 10.
5. Levicova S.I. Molodezhnaja subculture. – M, 2004.
6. Lukov V.A. Osobennosti's onions of youth subcultures in Russia // Sotsiol. Researches. – 2002. – № 10.

Glushchenko J.O.

Psychological peculiarities of value experience of the inner conflict during youth

This article provides a brief overview of the process of studying the phenomenon of internal conflict, foreign and domestic researchers of various psychological schools and trends, as well as an analysis of different approaches to the problem of meaning and value-semantic sphere concerning the issue of inner conflict.

In addition, in this paper provides a practical analysis of the empirical results obtained in the study of psychological features of value experience of internal conflict during adolescence.

Keywords: *the internal conflict, personal meaning, of sense, sense of lifes orientation, index decentration, index of negativity, index of reflexivity*

REFERENCES

1. Ancupov A.J., Shipilov A.I. Conflict. Textbook for high schools. – Moscow: UNITY, 1991.
2. Burtovaya E.V. Conflict. Textbook. – M.: UNITY, 2002.

3. Greshnev D.V. Psychological characteristics of intrapersonal conflict. – Tambov, 2003.
4. Grishin N.V. Psychology of the conflict. – St. Petersburg: Piter, 2000.
5. Egorov D.V. Self-realization as a component of strategies smyslozhiznennyh psychology students with different personal orientation. – Rostov-on-Don, 2007.
6. Leontiev D.A. Test smyslozhiznennyh orientation (LSS). 2 ed. – M.: Meaning, 2000.
7. Leontiev D.A. Methods perdelnyh meanings (ICS): Handbook of Procedures. – M.: Meaning, 1999
8. Siutsova A.V. Internal conflicts in the system of value orientations as the psychological basis of personality development. – Barnaul, 2007.
9. Stolyarenko L.D. Psychological workshop on psychology. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2003.
10. Fantalova E.B. Diagnosis of intrapersonal conflict. – Moscow: Folium, 2001.
11. <http://www.psyinst.ru>
12. Organizational Behavior by Talya Bauer. – Berrin Erdogan, 2009.

Grisina A.V.

The peculiarities of labour migrant's image transmission in russian media

Nowadays the problems of migration and migrants integration are up-to-date in contemporary Russian society as well as all over the world. Media plays a great role in forming our opinion about other nations.

According to the undoubtful influence of media on labour migrant's image creation and migration situation in the country and to the importance of tolerance in our multinational region, it's necessary to analyze the means of images transmission through media and to evaluate the results of these process in various social layers.

Keywords: *migration, integration, image transmission, non-recognition, derision, regulating, respect.*

REFERENCES

1. Bogomolova N.N. Social psychology of mass communication. Tutorial for students. – M.: Aspect Press, 2008.
2. Winterhoff-Shpyrk P. Mediapsychology. Basic principles. – H.: Publishing house Humanity center, 2007.
3. Informational society: collection of works. – M.: Publishing house AST, 2004.
4. Macymoto D. Person, culture, psychology. – St.Petersburg.: Praim-Evroznak, 2008.
5. Sedova K.F. Social psycholinguistics: collection of works. Tutorial for students. – M.: Labirint, 2007.
6. Harris R. Psychology of mass communication. – M.: Olma-Press, 2002.

7. Media language as an object of interdisciplinary study. – M.: Publishing house of MSU, 2003.

Sveshnikova D.A.

The ethnic identity in adolescence among representatives of different nationalities living in the same region

Despite the large number of studies of ethnic identity, the important issue of how aging changes of awareness of their ethnicity in general and in adolescence in particular, has been studied very superficially. There is an assumption that, studying the formation of ethnic identity in this age, we can also obtain information about inter-ethnic interactions in the environment where it occurs.

Keywords: ethnic identity, adolescence, inter-ethnic interaction, toleration.

REFERENCES

1. Ageev V.S. Cross-group interaction (socio-psychological problems). – M., 1990.
2. Asmolov A.G., Shlyagina E.I. National character and identity: the experience of ethnopsychological analysis // Psychological problems of identity. – 1984. – Vol. 2.
3. Danzanova E.Ts. Content ethnopsychological current status of the individual (On the material Buryat ethnos): Synopsis diss. cand. psychological science. – M., 1997.
4. Drobizheva L.M. Russian and ethnic identity: confrontation or compatibility // Russia reformed. – M., 2002.
5. Evmenenko E.V. Psychological characteristics of the formation of ethnic identity among children of primary school age: Diss. cand. psychological science. – Stavropol, 2003.
6. Ivanova A.A. Ethnic self-consciousness of youth in terms of historical inter-ethnic interaction (On research of indigenous ethnic groups of the North Caucasus): Diss. doctor psychological science. – M., 2001.
7. Kim K.V. Ethnic identity of children from Russian-Yakut families: Diss. cand. psychological science. – SPb., 2009.
8. Kozlova M.A. Relationship of ethnic identity, tolerance and personal maturity / For example, youth groups Ob Ugrian and Russian: Diss. cand. historical science. – M., 2004.
9. Ktsoeva (Soldatova) G.U. Ethnic stereotypes in the system of inter-ethnic relations: Diss. cand. psychological science. – M., 1985.
10. Lebedeva N.M. Social psychology ethnic migrations. – M., 1993.
11. Levkovich V.P., Pankov, N.G. Socio-psychological problems of ethnic consciousness // Social psychology and social practice. – M., 1985.
12. Leontev A.A. Identity as an ethnic category // Sov. Ethnography. - 1983. – № 3.
13. Naumenko L.I. Features of social perception of intra-integration and intergroup differentiation (On materials from the socio-psychological studies in Lithuania and Belarus): Synopsis diss. psychological science. – M., 1992.
14. Platonov Y.V. Pochebutt L.G. Ethnic social psychology. – SPb., 1993.
15. Romanova O.L. Development of ethnic identity in children and adolescents: Diss. cand. psychological science. – M., 1996.
16. Smolina T.L. The ethnic identity of young people depending on the experience of living in inokulturnoy medium: Diss. cand. psychological science. – Spb., 2006.
17. Snezhkova I.A. Formation of ethnic identity in children and youth. – M., 1983.
18. Soldatova G.U. Psychology ethnic tensions. – M., 1998.
19. Starovoitova G.V. Some methodological problems of determining the domain ethnopsychology // Social psychology and social practice. – M., 1985.
20. Stefanenko T.G., Shlyagina E.I., Enikolopov S.N. Methods ethnopsychological study. – M., 1993.
21. Tatarko A.N. The relationship of ethnic identity and psychological strategies of intercultural interaction: Diss. cand. psychological science. – M., 2004.
22. Toporkova Zh.V. The ethnic identity of children 6–10 years in terms of inter-ethnic interaction (Research materials on children of Russian, Mordovia and Tatar ethnic groups): Synopsis diss. cand. psychological science. – M., 1996.
23. Tisyachnaya S.V. Organizational and substantive conditions for the formation of ethnic identity senior students: Diss. cand. pedagogical science. – Stavropol, 2004.
24. Hotinets V.Y. Ethnic identity. – SPb., 2000.
25. Shomanbaeva A.O. Relationship value orientations and ethnic bias in personality multiethnic environment: Diss. cand. psychological science. – Yaroslavl, 2008.

Kret M.V.

Verbal aggressiveness and the relation to the teacher among the adults with different dynamics of the language acquisition

This article is dealing with aggressiveness and its influence upon success of the adults' foreign language learning. As predicted on the basis of the previous theory, the research showed that auto aggression, use of ritual forms of aggression, reciprocal aggression are typical for students with low results of language learning. This group of students is also characterized by negative attitude towards the teacher.

Keywords: *verbal aggression, negative emotions, psychological damage, anxiety, negative attitude towards the teacher, domineering attitude, cooperation*

REFERENCES

1. Agafonov S.K., Khristich O.B. Diagnostics of the suicide behavior among children and adolescents // Psychological Bulletin issue 2 (part 1). – Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov University, 1997. – p. 239–244.
2. Aichhorn A. Wayward youth. – M.: April Press, Publishing house Eksmo-Press, 2001. – 304 p.
3. Bandura A., Walters R.H. Adolescent aggression. Studies of the influence of the child-training practices and family interrelation. – M.: April Press Publishing house Eksmo-Press, 1999. – 512 p.
4. Baron R., Richardson D. Aggression. – SPb.: Piter, 1998. – 336 p.
5. Saika E.V., Kreidoun N.P., Yachina A.S. Psychological characteristics of adolescent personality with the delinquent behavior // Psychological questions 1990. – № 4. – p. 84–85.
6. Kretch D., Kruchfield A., Livson N. Moral, aggression, justice // Psychological questions. – 1992. – № 1–2. – p. 4–10.
7. Kitaigorodskaya G.A., Shemiakina G.M. Motivation in the conditions of the foreign language learning. Psychological bases of second language teaching: Collection of works / Edited by A.A. Leontiev. – M.: Publishing house of Moscow psychological and social Institute: Voronezh Publishing house of NP НПО «Модек», 2004. – p. 429–440.
8. Lozanov G. Suggestopedia in the process of the foreign language teaching. – In the collection of works: "Methods of intensive foreign language studies". Issue 1. – M., 1973. – p. 9–17.
9. Mozhguinskii U. "Aggression of the adolescents" Emotional and crisis mechanisms. – Saint-Petersbourg, 1999. – 127 p.
10. Moudrik A.V. Communication in the educational process. Textbook. – M.: Pedagogical society of Russia, 2001. – 330 p.
11. Our difficult adolescent / Edited by Regoush L.A. – Saint-Petersbourg, 1999. – p. 144.
12. Rean A.A. Aggression and personality aggressiveness // Psychological journal. – V. 17. – № 5. – 1996. – p. 3–17.
13. Remschmidt H. Adolescent and youth age: Problems of the personality development: Transl. from German. – M.: World, 1994. – 320 p.
14. Samokhina A.A. Socio-psychological deformations as the reason of the delinquent behavior. Applied psychology. – 2000. – № 3. – p. 46–55.
15. Smirnova E.O., Radeeva R. Development of the affiliation theory. Psychological questions. – 1999. – № 1. – p. 105–116.
16. Social psychology of the aggression / Edited by B. Krahé. – SPb.: Piter, 2003. – 336 p.
17. Social psychology / Edited by Zhouravleva A.L. – M.: PER CE, 2002. – 351 p.
18. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manouilov G.M. Socio-psychological diagnostics of the development of the personality and small groups. – M.: Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2002. – 490 p.
19. Cialdini R. Influence. Science and practice. – SPb.: Piter, 2004. – 286 p.
20. Sherbinina U.V. Verbal aggression. – M.: KomKnigua, 2006. – 360 p.

Kara Z.Y.

Features of art therapy

The article discusses the importance of forming a tolerant personality in the process of education under complex modern conditions when ethnic, cultural and religious aspects are actively intertwined. It also highlights the impact of art therapy on forming of a tolerant personality and examines some principles of work.

Keywords: *tolerance, tolerant behavior, consciousness, education, students, art therapy.*

REFERENCES

1. Abakumova I.V. Tolerance and personal meaning as involving characteristics of the educational process // Proceedings of the regional scientific-practical seminar. May 16–17, 2002. – Rostov-on-Don, 2002. – P. 98–103.
2. Alexeeva E.V., Bratchenko S.L. Psychological bases of tolerance of a teacher / Monologues about a teacher. – SPb.: SPbAPPE, 2003. – P. 165–172.
3. Baboschina E.B. Cultural-congruent characteristics of a modern person as landmarks of education. Forming a human of culture // World of Psychology. – 2005. – № 1.
4. Kopytin A.I. Some goals of the Russian art-therapy in the Europe-wide context. <http://mental.ru/spmat/art/mission.php>
5. Sokolova E. Education – the way to a culture of peace and tolerance // Public education. – 2002. – № 2. – P. 111–118.
6. Stepanov P. How to cultivate tolerance? // Public education. – 2001. – № 9. – P. 91–95.
7. Tolerance – what is it? / Ed. I.M. Yusupov. – Kazan, "Poznanie", 2008. – P. 14.

Бондарь Кирилл Владимирович

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

Глущенко Яна Олеговна

педагог-психолог ГОУ СПО «Новороссийский медицинский колледж»
Служебный адрес: ул. Свободы, д. 23, г. Новороссийск,
353900
Тел.: (8617) 64-51-94; e-mail: YanaGlushenko@mail.ru

Гришина Анастасия Васильевна

преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 230-32-47; e-mail: anastasiadyakova@yahoo.com

Кара Жанна Юрьевна

старший преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-07-11; e-mail: kara_j@mail.ru

Крет Марина Владимировна

преподаватель учебного центра «Класс»
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 37, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 245-83-64; e-mail: class-plus@mail.ru

Левшина Анастасия Андреевна

педагог-психолог Центра по работе с одаренными детьми «Дар»
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 55, оф. 201, г. Ростов-на-Дону, 344006
Тел.: (863) 240-39-06; e-mail: nastya_ko@yahoo.com

Мирошниченко Александр Владимирович

преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 227, 217.
Тел. (863) 2303257;
e-mail: akmrgu@mail.ru

Михайлюк Анастасия Николаевна

аспирант 2 года обучения кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 230-32-47; e-mail: anastasia.nic@mail.ru

Bondar Kirill Vladimirovich

manager «Aluminieviy mir»
Office address: r.200, b. 7, Energetic street, Rostov-on-Don, 344000
Tel: (863) 227-63-75; e-mail: alum-mir@yandex.ru

Glushchenko Jana Olegovna

Novorossiysk Medical College, teacher-psychologist
Office address: b. 23, str. Liberty, Novorossiysk, 353900
Tel: (8617) 64-51-94;
e-mail: YanaGlushenko@mail.ru

Grisina Anastasia Vasilevna

post-graduate student and teacher of Southern Federal university, Psychology Department, the seat of General Psychology
Official address: r. 239, b. 13, avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 230-32-47; e-mail: anastasiadyakova@yahoo.com

Kara Zhanna Yrevna

Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer of General Psychology Department of Psychology Faculty of the Southern Federal University
Official address: r. 217, b. 13, avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 230-32-47; e-mail: kara_j@mail.ru

Kret Marina Vladimirovna

teacher of the educational center "Class"
Official address: b. 37, avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 245-83-64; e-mail: class-plus@mail.ru

Levshina Anastasia Andreevna

educational psychologist of Centre for Development of Gifted Children „Gift“
Official address: r.201 b. 55, Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (863) 240-39-06; e-mail: nastya_ko@yahoo.com

Miroshnichenko Alexander Vladimirovic

post-graduate student of pedagogics and pedagogical psychology department, the teacher of general psychology department of the psychological faculty of Southern federal university
Office address: r. 227, 217, b. 13, avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 230-32-57; e-mail: akmrgu@mail.ru

Mihajljuk Anastas Nikolaevna

The post-graduate student 2 years of training of faculty of psychology, chair of the general psychology
Official address: r. 217, b. 13, avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 230-32-47; e-mail: anastasia.nic@mail.ru

Олейникова Анна Михайловна

аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Свешникова Дарья Александровна

редактор ООО «Неоглори»
Служебный адрес: ул. Красная, 160, оф. 309, г. Краснодар, 350000
Тел.: (861) 251-66-90; *e-mail:* oris81@inbox.ru

Шеменева Ирина Евгеньевна

зав. кафедрой французского и испанского языков факультета психологии ЮФУ, кандидат педагогических наук, доцент
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Oleinikova Anna Mihaylovna

PhD student, department of pedagogical psychology faculty of psychology of the South Federal University
Office address: b. 13, avenue M.Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Sveshnikova Darya Alexandrovna

the editor, LLC Neoglori
Official address: of. 309, b. 160, Krasnaya str., Krasnodar, 350000
Tel.: (861) 251-66-90; *e-mail:* oris81@inbox.ru

Shemeneva Irina Yevgueniévna

candidate of pedagogic sciences, associate professor, HoD (French and Spanish languages) faculty of psychology of the South Federal University
Office address: b. 13, avenue M.Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Требования к публикациям

Статьи принимаются в распечатанном и электронном вариантах в формате редактора Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи через запятую – цитируемых страниц (например, [42, с. 561]). Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PDF с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются **аннотация** объемом не более 0,5 стр. и **ключевые слова**, а также **сведения об авторе**:

- 1) фамилия, имя и отчество;
- 2) домашний почтовый адрес с индексом, телефон;
- 3) специальность, ученое звание;
- 4) место работы и должность, почтовый адрес места работы, с индексом, служебный телефон;
- 5) электронный адрес (email)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ, НАЗВАНИЕ СТАТЬИ, АННОТАЦИЮ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА СЛЕДУЕТ ПРЕДОСТАВИТЬ ТАКЖЕ И НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.

Статьи аспирантов печатаются бесплатно.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243, редакция
Зав. редакцией Щербакова Лариса Владимировна
Тел. (863) 243-15-17; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru, rpj@bk.ru

Часы работы

понедельник – пятница 13.00-18.00

суббота, воскресенье – выходной