

Ministry of Education and Science of the Russian Federation
Federal State-Funded Educational Institution
for Higher Professional Education
“Moscow State Linguistic University”



www.linguanet.ru

VESTNIK
of Moscow State Linguistic University

The year of foundation – 1940

Issue 16 (702)

PEDAGOGICS

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES
OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATION**

Moscow
FSFEI HPE MSLU
2014

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Московский государственный лингвистический университет»

ВЕСТНИК
Московского государственного лингвистического
университета

Год основания издания – 1940

Выпуск 16 (702)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Москва
ФГБОУ ВПО МГЛУ
2014

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор издания
доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
И. И. Халеева

Издание входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

Редакционная коллегия:
академик РАО, д-р психол. наук, проф. Н. Н. Нечаев
(*ответственный редактор*);
канд. психол. наук, доц. Т. В. Барлас
(*зам. ответственного редактора*);
канд. пед. наук, доц. Г. И. Резницкая
(*ответственный секретарь*);
канд. психол. наук, доц. И. В. Блиникова;
д-р психол. наук, проф. Л. П. Григорьева;
д-р пед. наук, проф. С. И. Денисенко;
д-р пед. наук, проф. М. А. Лямзин;
д-р психол. наук, проф. Т. И. Пашукова;
д-р психол. наук, проф. А. И. Подольский

© ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014

Издание зарегистрировано 10 октября 2014 г. ПИ № ФС77-59634 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

Учредитель: ФГБОУ ВПО МГЛУ

Над выпуском работали:
Редактор Д. Г. Бордукова
Компьютерная верстка Г. П. Лопатиной
Дизайн обложки А. Г. Проскуражкова

ФГБОУ ВПО МГЛУ
Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

ОАО Агентство «Роспечать»
Подписной индекс – 18066
Подписано в печать 20.10.2014 г.
Объем 12,3 п. л. Формат 60x90/16
Сетевое электронное научное издание
Заказ № 1230

Перепечатка материалов Вестника МГЛУ
возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.
Ссылка на издание при перепечатке обязательна

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Климук Е. В., Н. Н. Нечаев</i> Психолого-педагогические проблемы освоения видовременных форм глагола французского языка	9
<i>Титкова О. И.</i> Освоение лингвокогнитивного пространства социума на основе рекуррентных языковых единиц	25
<i>Измалкова А. И.</i> Задача визуального распознавания слов при чтении на родном и на иностранном языках	34
<i>Шавараков Е. О.</i> Психолого-педагогический анализ современных электронных программ обучения начальным навыкам чтения	44
<i>Денисенко С. И.</i> Оптимизация сотрудничества преподавателей и студентов в ходе образовательного процесса – насущная потребность времени	53
<i>Михайлов А. В.</i> Социально-психологическая динамика первичной профессионализации студентов ССУЗ	62
<i>Величковская С. Б.</i> Особенности развития учебного стресса у студентов разных специальностей	75
<i>Краюшкина Н. А.</i> Социально-психологическая адаптация к менеджерской деятельности и копинг-стратегии у студентов в период прохождения практики	88
<i>Бишко Е. П.</i> Мотивация как фактор, способный оказывать влияние на результативность деятельности (на примере стрелкового спорта)	97
<i>Колосницына М. Ю.</i> Основные направления исследования интегральной индивидуальности в отечественной психологии	110

<i>Григорьева Л. П.</i>	
Влияние факторов депривации на перцептивно-когнитивное развитие детей	128
<i>Подпругина В. В.</i>	
Представления об эмоциях у детей с нарушением слуха	138
<i>Лямзин М. А., Гуд М. Б.</i>	
Особенности формирования правового сознания несовершеннолетних, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции	151
<i>Кошелева Ю. П.</i>	
Субъективные и объективные характеристики «значимых отношений»	157
<i>Чистова А. А.</i>	
Соотношение структуры ценностей и читательских предпочтений молодежи	168
<i>Абдуллаева М. М.</i>	
Семантика представлений о работе и отдыхе в образе мира профессионалов	180

CONTENTS

<i>Klimuk E. V., Nechaev N. N.</i> Psycho-Pedagogical Problems of the French Verb Tense Forms Learning	9
<i>Titkova O. I.</i> Mastering the Linguo-Cognitive Space of Society on the Basis of Recurrent Lexis	25
<i>Izmalkova A. I.</i> The Task of Visual Word Recognition in Reading in Native and Foreign Language	34
<i>Shavarakov E. O.</i> Psycho-Pedagogical Analysis of Modern E-Learning Programs for Primary Reading Skills Formation	44
<i>Denisenko S. I.</i> Optimization of Cooperation between Teachers and Students in the Educational Process – an Urgent Need of Time Describes	53
<i>Mikhailov A. V.</i> Socio-Psychological Dynamics of Primary Students' Professional Colleges	62
<i>Velichkovskaya S. B.</i> Essential Features of Student Stress as Part of Professional Training	75
<i>Krayushkina N. A.</i> Social and Psychological Adaptation to Management Activities and Coping Strategies at Students during Practice	88
<i>Bishko E.</i> Motivation as a Factor, Capable to Have an Impact on Successful of Activity (on the Example of Shooting Sports)	97
<i>Kolosnytsyna M. Y.</i> Main Research of Integral Individuality in the National Psychology	110
<i>Grigorieva L. P.</i> Influence of Deprivation Effects on Perceptual / Cognitive Development in Children	128
<i>Podrugina V. V.</i> Impaired Hearing Children's Emotions Recognition	138

<i>Lyamzin M. A., Gud M. B.</i>	
Peculiarities of Formation of Legal Consciousness of Minors Registered in the Criminal-Executive	151
<i>Kosheleva Yu. P.</i>	
Subjective and Objective Attributes of «Significant Relations»	157
<i>Chistova A. A.</i>	
Correlation of Structure of Values and Reading Preferences in Young People	168
<i>Abdullaeva M. M.</i>	
Semantics of Work and Rest Representations in World Image of Different Professionals	180

УДК 372.881.1

Е. В. Климук, Н. Н. Нечаев

Климук Е. В., аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: multipolaire@gmail.com

Нечаев Н. Н., проректор МГЛУ, профессор, доктор психологических наук, академик, действительный член РАО, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: nnechaev@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ ВИДОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена системному подходу к организации освоения видовременных форм глаголов во французском языке, позволяющей эффективно преодолевать трудности, которые возникают при изучении этой ключевой части речи.

В статье с позиции психологической теории языкового сознания разбирается система видовременных форм глаголов активного залога изъявительного наклонения французского языка. Выявляются причины традиционно возникающих трудностей их освоения на примере использования наиболее распространенных актуальных учебных материалов. Данная работа может быть положена в основу разработки лингводидактических материалов, необходимых для формирования целостного представления о французских глаголах.

Ключевые слова: французский язык; видовременные формы глагола; принцип сознательности; языковое сознание; системный подход; трудности освоения языковых явлений; современные учебники французского языка.

Klimuk E. V.

Postgraduate Student of Psychological and Pedagogical Anthropology
Department of MSLU

Nechaev N. N.

Vice-Rector of Moscow State Linguistic University, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Psychology and Educational Anthropology, MSLU

PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF THE TIME FRENCH VERB FORMS

Article is devoted to a systematic approach to the development of tense forms of verbs in the French language, which effectively overcome the difficulties that arise in the study of this key part of speech.

This article from the perspective of the psychological theory of language consciousness understands the system is species – tense forms of verbs

active voice indicative mood of the French language. The reasons traditionally encountered difficulties of their development on the example of the most common topical use of training materials. This work may be the basis for the development of lingvodidakticheskih materials needed to build a complete picture of French verbs.

Key words: French; species-tense forms of the verb; principle of consciousness; linguistic consciousness; a systematic approach; difficulty mastering linguistic phenomena; modern textbooks of French.

С ускорением процессов глобализации, усилением всеобщего ощущения убыстрения времени, обусловленного новыми коммуникационными темпами в ритм технологическому прогрессу, особенно остро в обществе ощущается потребность в разработке операционно более эффективных методов обучения иностранному языку, т. е. таких методов обучения, которые обеспечивали бы в кратчайшие сроки формирование иноязычных лексических навыков, гарантирующих психологическое условие коммуникации, в последующем с необходимостью приводя к его трансформированию во вторичную языковую личность.

Тенденция выведения на первый план факторов скорости и легкости реализации цели овладения иностранным языком как ключевым в определении эффективности ее достижения сегодня сопровождается умножением в геометрической прогрессии методик, разработанных «под эгидой» более продуманного, более системного, более психологически обоснованного, а отсюда и принципиально более эффективного способа обучения языкам.

Однако несмотря на смену социально-экономической формации, обеспечившей перевод частного преподавания на коммерческие рельсы, всеобщей перефокусировке обучения на индивидуалистические позиции самоактуализации, технологическому прорыву в использовании средств обучения, во всем разнообразии современных методик не принимается во внимание фундаментальное основание психологической науки, ее предмет, а именно – ориентировочная деятельность.

К сожалению, опыт появляющихся новых методик обучения показывает, не в меньшей степени, чем опыт предыдущих, что в процессе обучения не изживаются ошибки, имевшие место при освоении материала. В качестве двух крайних, противоположных по содержанию и направленности тенденций, сменяющих друг друга

в зависимости от целей обучения, можно выделить либо «переводные», либо «интуитивные» методы изучения языка. Но оба этих подхода отражают механистическую трактовку языка, не принимая во внимание фундаментальную психологическую составляющую изучения иностранных языков, а именно – принцип осознанности освоения «предмета».

Любопытно, что некоторые сторонники современных «интенсивных» методов обучения иностранным языкам, подчеркивающие лично-коммуникативную направленность такого обучения, также сталкиваются с подобными противоречиями.

Так, по мнению И. Ю. Шехтера, «всякие попытки осознания закономерностей чужого языка могут привести только к формальному конструированию, не отмеченному для учащегося личностным смыслом» [12, с. 72]. Уместно по этому поводу привести замечание А. Н. Леонтьева о том, что речевой акт есть всегда акт целенаправленный и сознательный, ибо «только попугаи говорят автоматически», поэтому следует говорить об автоматизации, но не речевого акта в целом, а о его исполнительной стороне.

Характерно, что все речевые ошибки, регулярно продуцируемые в последующем, сегодня всё чаще начинают объясняться «нормальной» интерференцией родного языка в качестве оправданной, даже если в предложенной и примененной технологии обучения родной язык формально не заявлялся основой для освоения иностранного.

Особенно рельефно это выступает на примерах употребления изучающими иностранный язык системы видовременных форм глагола, так как изначально они являются сложными для восприятия их русскоязычными учащимися.

Основываясь на работах П. Я. Гальперина [2], в которых он выдвигает и экспериментально обосновывает теорию языкового сознания, а также Н. Н. Нечаева [5; 6], в которых показана необходимость последовательного раскрытия особенностей языкового сознания на национально-культурном, социокультурном и индивидуально-психологическом уровнях, мы делаем вывод, что самое главное, – то, чему следует учиться, – языковое сознание народа – не открывается для учащихся ни в одном из предлагаемых «системных» методов – современных ли, или ушедших в архивы лингводидактики. Подкрепим наши утверждения практическим рассмотрением ряда учебных пособий, в которых представлены методические рекомендации,

призванные облегчить освоение видовременных форм глаголов французского языка, в числе которых известнейшие и наиболее популярные в России учебники французского языка:

Г. Г. Може, М. Брюезьер. «Ускоренный курс французского языка» [4, с. 22–33];

Л. Л. Потушанская, Н. И. Колесникова, Г. М. Котова. «Начальный курс французского языка» [8, с. 27–61];

И. Н. Попова, Ж. А. Казакова «Manuel de Français» [9, с. 62–1 55];
«Учебник французского языка. Le Français. Ru. Уровень B1» [1];

Попова И. Н., Казакова Ж. А. «Практический курс. Грамматика французского языка» [10, с. 178–354];

Попова И. Н., Казакова Ж. А. «Практический курс. Грамматика французского языка. Учебник для институтов и факультетов иностранных языков» [11, с. 178–325].

Мы проанализировали:

Учебник Може [4, с. 22–33] представляет диалоги, на основе которых мы знакомимся с реалиями общения в рамках времени **Présent**, и **Futur immédiat**, после предлагается закрепить воспринятое в виде фраз-перевода и составления диалогов. Однако даже стартовые видовременные конструкции, заявленные студенту в форме распространенных фраз, не представлены в своей полноте, так как не перечислены возможные варианты их применения вне заданного предложенными ситуациями контекста, вне опоры на который времена перестают осознаваться как таковые.

Учебник Потушанской [8], казалось бы, системно разъясняет формы глаголов, дает их группировку, раскрывает особенности местоименности, модусы применения. Однако с позиции изложения глагольного материала можно отметить, что при изучении представленных материалов у учащегося не формируется целостного представления о форме **Présent** – настоящем времени, так как последовательное представление этих форм, растянутое на несколько месяцев занятий, не позволяет осуществлять их сопоставление и дифференцировку.

«**Manuel de Français**» [9] представляет еще больший объем учебной информации о французском глаголе, проясняются базовые ситуации практики выражения глагола в стартовом комплекте его временных форм и видов. Но тенденция разрозненности предъявления всего глагольного спектра приводит ученика к весьма скудным представлениям о формах отображения действий на французском

языке внутри крайне ограниченного круга ситуаций повседневной жизни. Так, на странице 62 учебника мы знакомимся со спряжением в настоящем времени некоторых глаголов I и II групп только во 2-м л. ед. ч., и лишь на 155 странице мы открываем для себя все основные аспекты спряжения I, II, III групп французского глагола в **Présent**.

«Учебник французского языка. **Le Français. Ru. Уровень B1**» [1] выполнен в усредненном варианте классических аутентичных французских и отечественных методик. Уровень B1, к которому пособие стремится вывести иноязычные лексические навыки учащегося, соответствует среднему (*англ.* *intermediate*) уровню по общеевропейской системе требований [7]. Ввиду серьезности задачи формирования практических умений пользования всей принципиально значимой схемой глаголов на этом уровне, учебник по сути представляет собой комплект из трех книг по 200 страниц каждая, включающих 2 хрестоматии и столь же объемную тетрадь-самоучитель. Учебник успешно реализует поставленную задачу овладения коммуникацией в рамках уровня B1 в условиях интенсивных каждодневных занятий, однако, в направлении системы видовременных форм глаголов бессистемность подхода видна не в меньшей степени, чем в ранее упомянутых изданиях. Так, на странице 48 авторы напоминают об образовании условного наклонения, в дополнение к чему на странице 50 указывают на правило употребления этого наклонения с временной формой прошедшего несовершенного, т. е. **Imparfait**. Но нигде нет противопоставления этих временных ситуаций русскому языку, а есть лишь варианты перекодировки фраз по указанной «инструкции», т. е. получаемые знания имеют эффект уместно примененной цитаты или же говорения на мертвом языке, когда используются афоризмы классической латыни. В результате живой иностранный язык не входит в тесное взаимодействие с родным, и обучающийся лишается возможностей осознанного овладения функционалом глагольных форм.

Подробное рассмотрение вышеперечисленных пособий для языковых высших учебных заведений в отношении представления видовременных форм глагола, показывает, что материал глагола подан бессистемно, именно в силу игнорирования значимого психологического факта – раскрытия специфики языкового сознания, выражаемого в глагольных формах. В результате закономерно возникает «извечная» интерференция родного и иностранного языков.

Предположим, что в учебниках, ориентированных на специалистов, всё обстоит по-другому. Для проверки были отобраны два известнейших учебных пособия, представляющих системный курс грамматического строя французского языка.

В этих пособиях дается значительно больше лингвистического материала, предоставляются возможности сравнительного анализа, поощряются попытки учащегося к самостоятельной практике использования глагольного ряда языка, приводятся уточняющие схемы, раскрываются детали частных случаев, подчеркиваются частотные ошибки, возникающие при освоении глагольной системы. Однако во всем этом отсутствует целенаправленное представление взгляда на глагольную систему в целом, который бы базировался на необходимости сопоставления русского языкового сознания речевому выражению французского языкового сознания.

В отличие от предыдущих учебников наблюдается поэтапное изложение существующего глагольного спектра французского языка в его формах и видах блоками в виде последовательно представляемых временных форм. Например, на страницах 213–232 учебника «Грамматика французского языка» предоставляется изобилие случаев употребления формы **Imparfait** «прошедшего незавершенного времени» французского языка: от объяснения применения формы, частных случаев и наблюдения за ними в речи носителей языка, до противопоставления иным, иногда путаемым при применении французского формам, таким, как **passé simple** или **passé composé** [10, с. 220–221].

Затем идет подробное знакомство со следующей в перспективе прошедшего видовременной формой **plus-que-parfait** и т. д.

Но такая академически детальная проработка всех форм в разнообразии соответствующих случаев, хотя и позволяет углубить и расширить понимание нужных временных конструкций, лишает возможности увидеть их системную общность, взаимосвязь.

Ясно, что никто из пользователей языка не говорит сначала в прошедшем, потом в предпрошедшем, затем в ином времени или форме, напротив, сразу подключает для заданной ситуации уместные временные конструкции. Вот почему с позиции психологической теории языкового сознания при освоении языка общее представление о возможностях реализации коммуникационных потребностей всей системы видов и форм глагола обязано возникать сразу, единым охватом,

а не сменяющимися последовательно блоками, представляющими множество особых случаев использования той или иной временной формы глагола. Пренебрежительное отношение к вышеуказанному принципу системности ведет к тому, что даже на уровне языкового вуза повторяются системные ошибки употребления глагола.

Базируясь на необходимости вскрытия системы значений, для обозначения которых носителями используются те или иные формальные структуры языка, с помощью которых эти носители выражают отношение к условиям коммуникации, следует представить методический материал о функциональном свойстве глагола французского языка в такой системе, благодаря которой обучаемый сможет адекватно ориентироваться при выборе нужной глагольной формы для выражения значимого для него смыслового содержания.

Для обеспечения подобного системного подхода в освоении видовременных форм рассмотрим, что же представляет собой система видовременных форм французского языка действительного залога изъявительного наклонения.

Вся видовременная система французского глагола изъявительного наклонения реализуется в двух планах, задающих отношение носителя языка к сообщаемому **им** действию, рассматриваемому **им** либо через призму прошлого, либо настоящего времени. Французы называют это планом прошедшего и настоящего, т. е. одни и те же временные формы присутствуют как в плане настоящего (*plan du présent*), назовем его план 1, так и в плане прошедшего (*plan du passé*), назовем его план 2.

Таблица

Название формы и плана 1	Название формы и плана 2	Принятое название формы и плана 2
Présent (du présent)	Présent (du passé)	Imparfait
Passé composé (du présent)	Passé composé (du passé)	Plus-que-parfait
Passé immédiat (du présent)	Passé immédiat (du passé)	Plus-que-parfait immédiat
Futur immédiat (du présent)	Futur immédiat (du passé)	Futur immédiat dans le passé
Futur simple (du présent)	Futur simple (du passé)	Futur dans le passé
Futur antérieur (du présent)	Futur antérieur (du passé)	Futur antérieur dans le passé
Всегда во 2-м плане	Passé simple (du passé)	Passé simple
Всегда во 2-м плане	Passé antérieur (du passé)	Passé antérieur

Перейдем к рассмотрению представленного **Présent** – соответствует форме представления русского настоящего времени. Формируется на основе глагола с окончаниями этой временной формы.

Я играю. – Je joue.

Время, понимаемое французами как «настоящее в прошедшем» или **Imparfait** – прошедшее незавершенное время (в русском языке чаще всего соответствует прошедшему времени глаголов несовершенного вида, т. е. отвечает на вопрос «что делал?»). Однако для француза эта глагольная форма выражает его представление о настоящем, выраженном в плане прошедшего. Потому что носитель этого языка стремится показать, что действие, о котором идет речь, может совершаться и до настоящего момента, хотя и представляется как прошедшее. Можно так и назвать эту форму – «настоящее в прошедшем», что позволит нам сразу определить для себя практический смысл формальной структуры окончаний *-ais/ais/ait/ions/iez/aient*, которые впервые для субъекта обучения появляются именно в этой видовременной форме. Например:

Я играл (какое-то время, но возможно и сейчас играю). – Je jouais.

Другими словами сообщается о том, *что* имело место раньше, но всё же непосредственно не оторвано от настоящего, указывается на прошлое, которое может продолжаться и в настоящем. Вот почему французский язык и на уровне формы предлагает грамматическое образование **Imparfait** как настоящее в прошедшем.

Перейдем к прошедшему времени **Passé composé**, которое указывает на законченное действие, факт совершения которого наличествует, т. е., желая сообщить имеющийся результат какого-либо действия или же выразить состояние действия как совершившегося, носитель обязательно приходит к употреблению **Passé composé**.

Проиллюстрируем:

«Il a joué» – так будет выглядеть по-французски предложение «он сыграл», «поиграл» или «играл» (но больше не играет). Где «Il» – это «он», «a» – «имеет», «joué» – «сыгранным», т. е. для француза «он сыграл матч» будет «он имеет сыгранным матч».

Или же «il est joué» – он сыгран. Где «Il» – это «он», «est» – «является», «joué» – «сыгранным», т. е. «матч сыгран» будет / «матч является сыгранным».

Plus-que-parfait. Выражает действие в прошлом, имевшее место до другого действия в прошлом с бóльшим или с меньшим их разделяющим временным интервалом. Например:

Я сыграл то, что он сыграл. – J'ai joué ce qu'il avait joué.

В то время как в русском оба глагола, сообщающие о действиях в прошлом, стоят в прошедшем времени одной и той же формы, во французском языке появляется форма *plus-que-parfait* («предпрошедшее» или, дословно, «более, чем совершенное»), очевидно, чтобы показать, что «он сыграл» до того, как «я сыграл».

Форму можно было бы назвать *passé composé dans le passé* (прошедшее сложное в прошедшем сложном), подчеркнув смысл этой формы, служащей выражением прошедшего в уже прошедшем, но исторически общепринято название **Plus-que-parfait**.

Раскрыв принципиально важные особенности выражения действия в плане прошлого во французском языке, нам необходимо представить, как носитель французского языка выражает прошедшее, в отличие от носителя русского языка.

Для носителей французского языка, в отличие от носителя русского языка, характерно точное определение временной ситуации действия относительно происходящего сейчас, так же, как важно и обозначить в речи момент непосредственного следования событий в настоящем или в прошлом, поэтому в прошедших формах мы встречаем **Passé immédiat**.

Эта форма выражает действие только что совершившееся, непосредственно предшествующее настоящему. Специфика его выражения на русском языке передается глаголом в прошедшем времени в сочетании с наречием «только что», или с аналогичными лексическими средствами. Глагол «venir» (*пойти*) используется для этой формы в нужном лице и в нужном числе в сочетании с предлогом *de* (*из*) и с инфинитивом глагола. Приведем пример.

Je viens de jouer de la guitare. – Я только что поиграл на гитаре.

Однако дословно можно было бы передать мысль, заключенную в этой французской фразе следующим образом: «я вернулся: сходил поиграть на гитаре». Но и эта форма существует в прошедшем плане выражения и называется **Plus-que-parfait immédiat**. В равной степени закономерно существует эта временная форма и в прошедшем

плане «тогда». Ее можно было бы назвать по аналогии с будущими формами времен, путем прибавления в названии *dans le passé*, т. е. *passé immédiat dans le passé*.

И это было бы не менее справедливо, но исторически закрепилось именно «предпрошедшее непосредственное», как мы указали выше. В употреблении эта форма выражает действие только что случившееся перед определенным моментом в прошлом.

Je venais de jouer de la guitare, quand mes amis sont venus. – Я только поиграл (закончил играть) на гитаре, как пришли мои друзья.

В довершении к списку форм прошедшего следует добавить **Passé simple**, которое никак не связано с настоящим временем, – вот почему оно используется в основном в письменной речи. Исторически «простое прошедшее» названо «простым» потому, что оно выражает любое действие, произошедшее ранее, чем в последние 24 часа. Но затем обратилось в историзм и теперь имеет стилевую окраску литературного повествования. В разговорной речи оно, как правило, заменяется на *passé composé*. Выражает прошедшее совершенное действие или серию таких действий, следующих друг за другом. Сравним:

Il joua de la guitare (*passé simple*) – сыграл он на гитаре.

Il a joué de la guitare (*passé composé*) – он поиграл на гитаре.

Форма **Passé simple** имеет свой не менее «литературный аналог» в плане прошедшего времени – **Passé antérieur**. Оно употребляется для выражения прошедшего действия, предшествующего другому прошедшему действию. Употребляясь вместе с *passé simple*, *passé antérieur*, встречается только в письменной речи. Выражает действие в главном предложении случившееся одновременно с действием в придаточном. Употребляется вместе с выражениями *dès que*, *après que* (как только, после того как), подчеркивающими совершенность и быстроту этого действия.

A peine eut-il joué de la guitare que ses amis vinrent.

Перейдем к формам, выражающим будущее **Futur Simple** – будущее простое, также разворачивается в двух сценариях.

Сценарий первый. Будущее, воспринимаемое говорящим относительно настоящего, т. е. того, что происходит в плане «сейчас».

Он не будет играть. – Il ne jouera pas.

Примечательно, что для высказывания в «простом будущем», как мы видим, достаточно к инфинитиву «играть» – «jouer» добавить в качестве окончания глагол *avoir* в соответствующем лице и числе, будто мы стремимся показать результат действия будущего, который выразится после его совершения. Сравним: *il a chanté* – он спел (он имеет «спетым») – **passé composé** – прошедшее время; *il chantera* – он поет.

Вот как выглядят спряжения этих глаголов во всех лицах и числах будущего и прошедшего времени (глагол «наличия» *avoir* – *иметь*, участвующий в каждой форме выделен жирным шрифтом):

J' ai chanté	Je chanter ai
Tu as chanté	Tu chanter as
Il a chanté	Il chanter a
Elle a chanté	Elle chanter a
Nous avons chanté	Nous chanter ons
Vous avez chanté	Vous chanter ez
Ils ont chanté	Ils chanter ont
Elles ont chanté	Elles chanter ont

Однако, разумеется, есть и будущее, рассматриваемое говорящим с позиции событий прошлого **Futur dans le passé**. Это тот самый *второй сценарий будущего*, когда говоривший сообщил о том, что произойдет в будущем.

Известный певец *заявил*, что петь больше не будет.

Le chanteur célèbre *a annoncé*, qu'il ne chanterait plus.

Il ne chanterait plus. – Он не будет больше петь.

Главное предложение «Певец заявил» изменило отношение говорящего к сообщению, после этой фразы он уже не сообщает лишь о намерениях кого-то не петь, говорящий сообщает нам о заявлении, сделанном в прошлом, погружая нас в события, имевшие место «тогда», а не в момент его говорения. И хотя во фразе наличествует выражение будущего, мы уже имеем дело с этим будущим, заявленным и воспринимаемым из прошлого «объявления о...».

Futur antérieur – видовременная концепция будущего, обделенная вниманием во всех взятых нами на рассмотрение учебниках: пропущенная полностью [1; 4; 8; 9], частично представленная в пособиях для языковых вузов [10; 11]. Очень часто попросту исключается из

базового грамматического материала ввиду сложности, традиционно приписываемой «предбудущему времени». Однако предпрошедшее время **plus-que-parfait** присутствует. Значит, в сознании субъекта заведомо не будет складываться логически полная картина временных планов, выражаемых видовременными формами французского языка, необходимых ему для выражения в речи своих коммуникативных намерений. Поэтому уже само знакомство с **Futur antérieur** является немаловажной деталью, выгодно отличающей пособия для языковых вузов, где форма эта, пусть и не полностью, но представлена.

Для знакомства достаточно осознать, что **Futur antérieur** выражает действие, которое должно завершиться к определенному моменту в будущем, после которого начнется следующее за ним. Носитель французского неслучайно употребляет **Futur antérieur**, когда говорит о последовательной смене будущих действий: он вкладывает в форму смысл неперменной завершенности действия, отсюда же, желая сказать о чем-то с большой долей вероятности уже произошедшем в прошлом, он вновь изберет эту форму **Futur antérieur**, составленную на базе глагола «иметь» (в будущем времени), специфически отраженного в сознании французского народа инвариантным значением результата. Например:

Он поиграет на гитаре, как только сделает урок. – *Dès qu'il aura fait la leçon, il jouera de la guitare.*

Фактически перевод выглядел бы так: «Как только он будет иметь выполненным урок, он “поиграет”, “начнет играть”, “будет играть” или “сыграет” на гитаре». Где «*il jouera*», таким образом, высказывается в простом будущем (*futur simple*) в равной степени уместными вышеозначенными вариантами.

Фраза «как только сделает урок», представлена в **Futur antérieur**, иначе, действием «предшествующим другому в будущем». Если мы хотим сказать о действии будущего перед наступлением другого действия в будущем, то мы должны использовать «*Avoir*» или «*Être*», так как они позволяют сообщить о результате наличия или состояния («будет иметь» или «будет являться») по отношению к нужному нам действию, и причастие прошедшего времени, так как оно выражает само наше действие, представленное как произошедшее.

По-другому, «как только он будет иметь сделанным урок...» (*dès qu'il aura fait la leçon...*), или иначе: «как только урок будет являться выполненным... «*dès que la leçon sera faite*».

Вновь видим отражение этой формы в виде прошлого «предбудущего», оно называется **Futur antérieur dans le passé**.

Приведем наш пример на употребление **Futur antérieur** в плане «тогда», чтобы получилось **Futur antérieur dans le passé**.

Брат сказал, что он поиграет на гитаре, как только сделает урок. – Le frère a dit, que dès qu’il aurait fait sa leçon, il jouerait de la guitare.

Вновь обращаясь в будущее, мы фиксируем, что желая высказать ближайшее будущее, момент предстоящего действия, а также выражение намерения говорящего, т. е. сообщения о том, что он собирается сделать мы употребим **Futur immédiat**.

Поскольку для француза глагол «aller» несет основной смысл движения вперед, то и действия, которые ожидаются впереди, понимаются как те, к которым нужно прийти, отсюда и форма «aller» (*идти*), удовлетворяющая коммуникативной задаче о действии, готовящемся к осуществлению в скорости движения к нему коммуниканта.

Я собираюсь поиграть на гитаре. – Je vais jouer de la guitare (досл.: «иду играть на гитаре»).

В плане прошедшего эта форма отражается как **Futur immédiat dans le passé**, поскольку к любой форме настоящего плана симметрично добавляется соответствующая форма плана прошедшего, реализующая те же функции, но относимые к плану прошлого.

Я собирался поиграть на гитаре, как пришли друзья. – J’allait jouer de la guitare, quand mes amis sont venus.

Здесь вновь говорим дословно: «Я шел играть на гитаре, когда пришли друзья», вновь употребляя глагол *aller* (*идти*), на сей раз в соответствующей форме настоящего в прошедшем плане или **Imparfait**.

В целом можно представить все видовременные формы французского языка в виде следующей таблицы.

Таблица

Система видоременных форм глаголов в изъявительном наклонении французского языка при подходе к ней с позиции языкового сознания

план настоящего («сейчас») – («DANS LE PRÉSENT»)					
Passé composé (действие до момента говорения)	Passé immédiat (действие только что совершившееся)	Présent (действие в момент говорения)	Futur immédiat (действие в ближайшем будущем)	Futur antérieur (действие, должное совершиться к определенному моменту в будущем)	Futur Simple (действие после момента говорения)
план прошедшего («тогда») – («DANS LE PASSÉ »)					
Plus-que-parfait (действие до момента говорения)	Passé Antérieur (действие прошлого, выражающее кратчайшую паузу перед наступлением другого действия в прошлом. Используется только в литературном повествовании)	Passé simple (действие до момента говорения. Используется только в литературном повествовании)	Plus-que-parfait immédiat (действие только что совершившееся)	Imparfait (действие в момент говорения)	Futur antérieur Dans le passé (действие, должное совершиться к определенному моменту в будущем)
Plus-que-parfait (действие до момента говорения)	Passé Antérieur (действие прошлого, выражающее кратчайшую паузу перед наступлением другого действия в прошлом. Используется только в литературном повествовании)	Passé simple (действие до момента говорения. Используется только в литературном повествовании)	Plus-que-parfait immédiat (действие только что совершившееся)	Imparfait (действие в момент говорения)	Futur antérieur Dans le passé (действие, должное совершиться к определенному моменту в будущем)
Plus-que-parfait (действие до момента говорения)	Passé Antérieur (действие прошлого, выражающее кратчайшую паузу перед наступлением другого действия в прошлом. Используется только в литературном повествовании)	Passé simple (действие до момента говорения. Используется только в литературном повествовании)	Plus-que-parfait immédiat (действие только что совершившееся)	Imparfait (действие в момент говорения)	Futur antérieur Dans le passé (действие, должное совершиться к определенному моменту в будущем)

Таким образом, в обоих планах мы видим стройную систему соответствий выражаемых временных отношений в своей математической симметрии напоминающую систему координат Декарта, где каждой фиксированной языком форме прошедшего, настоящего и будущего, расположившейся в плоскости прошлого, будет соответствовать аналогичная по реализуемой целевой задаче форма прошедшего, настоящего и будущего, располагающаяся в плоскости настоящего, вне зависимости от ее специфики. Соответственно, выяснив намерение говорящего, определив его речевую задачу в отношении обстоятельств совершения действия в условиях двух планов, можно безошибочно установить, какая глагольная форма наиболее точно передает содержание данной речевой ситуации.

Такое одновременное представление временных планов по отношению к говорящему и соответственно их оформление посредством необходимых для этого всех глагольных форм позволяет добиться значительного сокращения времени, необходимого для успешного усвоения материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Александровская Е. Б., Лосева Н. В., Манакина О. Е.* Учебник французского языка. Le Français. Ru. Уровень В1. – М.: НЕСТОР АКАДЕМИК ПАБЛИШЕРЗ, 2010. – 299 с.
2. *Гальперин П. Я.* Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. – 1977. – № 4. – С. 95–101.
3. *Кабанова О. Я., Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И.* Опыт применения теории поэтапного формирования умственных действий в преподавании иностранного языка в вузе. – М.: Изд-во НИИВШ, 1989. – 68 с.
4. *Можже Г. Г., Брюезьер М.* Ускоренный курс французского языка. – М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2006. – 309 с.
5. *Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И.* Сознательность как базовый принцип формирования профессионального сознания // Психологические и педагогические проблемы развития образования. – М.: ИПК МПУ РЕМА, 2004. С. 6–40. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 484. Сер. Педагогическая антропология).
6. *Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И.* Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник УРАО. – 2002. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://books.google.ru/>

7. *Общеввропейские стандарты владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой.* – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.
8. *Потушанская Л.Л., Колесникова Н.И., Котова Г.М.* Начальный курс французского языка. – 11-е изд., испр. – М.: МИРТА-ПРИНТ, 2006. – 331 с.
9. *Попова И.Н., Казакова Ж.А.* Manuel de Français. – М.: Лит-ра на ИЯ, 1961. – 21-е изд. – М.: НЕСТОР АКАДЕМИК ПАБЛИШЕРЗ, 2010. – 575 с.
10. *Попова И.Н., Казакова Ж.А.* Практический курс. Грамматика французского языка: учебник для факультетов иностранных языков. – М.: НЕСТОР АКАДЕМИК ПАБЛИШЕРЗ, 1987. – 475 с.
11. *Попова И.Н., Казакова Ж.А.* Практический курс. Грамматика французского языка: учебник для факультетов иностранных языков. – 12-е изд., перераб. и доп. – М.: НЕСТОР АКАДЕМИК ПАБЛИШЕРЗ, 2010. – 475 с.
12. *Шехтер И. Ю.* Роль смыслообразующих процессов при речевом порождении // Вопросы философии. – 1977. – № 12. – С. 68–75.

УДК 37:81

О. И. Титкова

кандидат филологических наук, профессор, директор Института права, экономики и управления информацией МГЛУ; e-mail: olgatitkova@mail.ru

ОСВОЕНИЕ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА СОЦИУМА НА ОСНОВЕ РЕКУРРЕНТНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

Статья посвящена анализу лингводидактических возможностей рекуррентной лексики в формировании вторичного языкового сознания личности. Автор обосновывает точку зрения, в соответствии с которой обучение на основе рекуррентных единиц, ориентированное на освоение современного лингвокогнитивного пространства социума, обеспечивает адекватность формируемой картины мира за счет экспликации функционального смысла социально значимых событий и явлений, а также позволяет эффективно регулировать потоки информации.

Ключевые слова: рекуррентные языковые единицы; концептуальное поле рекуррентности; система ценностей социума; экспликация социальной значимости явления; аксиологический подход к освоению лингвокогнитивного пространства социума.

Titkova O. I.

PhD (Philology), Director of the Institute of Law, Economics and Information Management, MSLU; e-mail: olgatitkova@mail.ru

MASTERING THE LINGUO-COGNITIVE SPACE OF SOCIETY ON THE BASIS OF RECURRENT LEXIS

The article is devoted to analyzing the linguodidactic potential of recurrent lexis in shaping a secondary language identity. The author substantiates the point of view that teaching on the basis of recurrent language units as a means of mastering the linguo-cognitive space of society makes it possible to form an adequate framework of reference due to explicating the functional senses of socially-relevant events and phenomena. It also provides an effective information flow regulation.

Key words: recurrent language units; concept field of recurrence; a system of social values; social-value explication of a phenomenon; axiological approach to mastering the linguo-cognitive space of society.

В начале 3-го тысячелетия привычным стало требование лингводидактов *обучать иностранному языку в системе его культуры*. Тем самым подчеркивается значимость страноведения

и лингвострановедения для формирования способности личности к полноценной межкультурной коммуникации. Вместе с тем безусловно важное для процессов вторичной аккультурации изучение исторических фактов, реалий, культурного наследия страны изучаемого языка, как, впрочем, и освоение стоящих за лексемой культурных концептов, как правило, сопряжено с потерей актуальности «сегодняшнего дня», что не может не сказаться на эффективности процесса обучения и на темпах вторичной аккультурации личности. Неслучайно существует мнение – уже в 1980-е гг. его высказывал В. Эк, один из разработчиков коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, – что формирование социальной компетенции не имеет непосредственной связи с развитием иноязычной коммуникативной способности, в том числе социолингвистической компетенции осваивающего ИЯ [8].

Однако динамика, масштабность и культурные последствия социальных процессов в современном мире таковы, что сегодня в педагогическом плане опора исключительно на «культурное наследие», с нашей точки зрения, оказывается недостаточной для воспитания современной, образованной личности, способной обоснованно, с учетом опыта предшествующих поколений оценивать происходящие в мире события, мыслить критически, способствовать устойчивому развитию общества. *Необходим новый подход*, ориентированный на целенаправленное освоение современного лингвокогнитивного пространства социума, способный обеспечить адекватность формируемой картины мира за счет экспликации функционального смысла социально значимых событий и явлений, в том числе позволяющий эффективно регулировать массовые потоки информации.

Социальная природа языка, как известно, обуславливает его тесную связь с общественным сознанием, что открывает лингвистам возможность выявлять и отслеживать «актуальные темы» общественной жизни посредством исследования корпуса языковых единиц (как правило, частотных *в определенный период времени* – см. ниже), номинирующих социально значимые события и явления. Напомним в этой связи, что такие единицы, ставшие предметом нашего специального лингвистического анализа [3–6], получили название *рекуррентных* (РЕ).

Мы исходим из того, что в определенный период жизнедеятельности лингвосоциума РЕ в комплексе вербализуют *сумму концептов*,

объединенных по признаку актуальности, социального престижа во времени. В нашей терминологии совокупность таких концептов получила название *концептуальное поле рекуррентности*.

Если *ценностная составляющая* (наряду с локально-временными параметрами) является важнейшим критерием идентификации РЕ, а она детерминирует, прежде всего, *отношение социума к обозначаемому явлению*, то можно заключить, что:

1) концептуальное поле рекуррентности способно адекватно представлять систему ценностей лингвосоциума в определенный период жизнедеятельности общества;

2) характер функционирования (т. е. статус) РЕ может служить объективным основанием для определения степени социальной значимости вербализуемого ею события / явления и позволяет прогнозировать «траекторию хождения» РЕ в лингвосоциуме (в том числе ее «угасание» или ее актуализацию);

3) стоящая за РЕ *система ценностей*, будучи достаточно устойчивой репрезентантой картиной мира данного лингвосоциума, требует приоритетной и адекватной экспликации при формировании лингвосоциокультурных компетенций, особенно в процессе вторичной аккультурации;

4) РЕ, вербализующие соответствующее концептуальное поле рекуррентности, могут служить надежным *системным основанием* для формирования социолингвистической, лингвопрагматической, лингвокультурной, социопрагматической и социокультурной компетенций как условия для эффективного развития социальной компетенции современной личности.

Как показывает специальное исследование [3], в каждый конкретный период жизнедеятельности социума наиболее употребительны *собственно рекуррентные единицы*, номинирующие актуальные социальные события и явления «сегодняшнего дня». Это единицы, связанные с «поверхностным слоем» общественного сознания: они отражают то, чем социум живет на данном этапе своего развития, *что* «занимает» массовое сознание его членов сегодня. Изучение этого пласта лексики открывает для исследователя возможность, во-первых, быстрого доступа к актуальным зонам массового сознания, их оперативной диагностики, изучения и оценки и, во-вторых, адекватной коррекции общественного сознания: реализуя научно обоснованное

лингвокогнитивное управление информацией, можно «программировать» возбуждение конкретной зоны когнитивной активности социума, вектор развития ценностных ориентаций в обществе.

Так, например, вновь актуализированная РЕ «Вставай, страна огромная!» как лозунг на многочисленных февральских митингах в Крыму или ставшая РЕ фраза «возвращение домой», актуализация которой связана с принятием решения жителями Крыма о вхождении в состав РФ, как вербализация социально значимого концепта на основе понятного всем народам действия (возвращение домой) и связанного с этим положительного эмоционального импульса являются, на наш взгляд, примерами реализации эффективного лингвокогнитивного управления информацией. Одновременно резко возросшая частотность таких РЕ, как «фашизм», «нацизм», «бандеровщина» также недвусмысленно свидетельствует о социальной значимости событий, не нуждающихся в специальной экспликации для представителей народов, пострадавших в годы Второй мировой войны.

В связи с проблемой лингвокогнитивного изучения РЕ значительный интерес представляют результаты исследований, отражающих динамику изменения ассоциативных полей во времени, например по полу, возрасту, профессии (см. специальные ассоциативные словари, интернет-ресурсы), которые, безусловно, содержат ценную информацию и для эффективной организации процесса освоения личностью «вторичной» картины мира¹.

Вместе с тем в контексте вторичной аккультурации необходимо заметить, что форма вербализации актуального концепта носителю языка редко дает представление о его актуальности, социальной значимости (исключение составляют *эмотивные РЕ*, в которых – в отличие от *информативных РЕ* – компонент «эмоции» как составляющая социального смысла превалирует над компонентом «знание»). В общем же случае концепт опирается на совокупное знание большинства членов общества и не требует экспликации. Поэтому, если освоение РЕ, маркирующих значимые для современного лингвосоциума события или явления, осуществляется носителем языка, то существует опасность фиксации в его сознании, главным образом «поверхностной информации»: *локально-временных параметров* номинируемых событий или явлений, при этом *ценностная составляющая*, которая и обуславливает *частотность РЕ*, не получает должной экспликации. Более того, родная («первичная») система ценностей

¹ Термин И. И. Халеевой [7].

оказывает сильное интерферирующее влияние на процесс освоения единицы, поэтому стихийно формируемый концепт оказывается неконгруэнтным исконному.

Поэтому мы полагаем, что в процессе освоения «актуальной лексики» именно *ценностная составляющая* в каждом случае требует экспликации и приведения к общему знаменателю – системе ценностей лингвосоциума, а также специальной фиксации в связи с осваиваемой содержательной моделью. Это оказывается возможным при «углублении» в массовое сознание лингвосоциума до уровня «национально-культурных констант», установления функционального смысла вербализуемых рекуррентными единицами событий или явлений. При наличии сорекуррентных единиц¹, эксплицирующих ценностную составляющую формируемого «вторичного» концепта (как в случае с эмотивными РЕ), целесообразно включать их в состав объектов освоения, поскольку они являются результатом активной рефлексивной деятельности современников, своеобразным «автопортретом» лингвосоциума.

Кроме того, требует учета тот факт, что и сам параметр социальной значимости в границах поля рекуррентности неравнозначен, что дает основания для дифференциации *доминантных* и *периферийных РЕ*; при этом напомним, что доминантность не является постоянным признаком и может эволюционировать. Если со временем происходит постепенная «нейтрализация» социальной значимости события или явления, то доминантная РЕ переходит в разряд периферийных, в том числе может приобрести свойства *архаичной РЕ* или *РЕ-историзма*. Если социальная значимость поддерживается длительное время, то имеет смысл говорить о константной социальной, а следовательно и об определенной культурной значимости, что обуславливает приобретение соответствующими РЕ свойств социокультурных РЕ. В случае превалирования культурной значимости события или явления на первый план выходят «ключевые слова» А. Вежбицкой [1] и «культурные константы» Ю. С. Степанова [2]. В нашей классификации подобные единицы получили название *национально-культурных РЕ*.

¹ Формирование актуального концепта сопровождается возникновением группы актуальных понятий, ассоциативно близко связанных с главным понятием данного концепта (например, феминизм – гендер – эмансипация). Единицы, вербализующие такие понятия, мы называем сорекуррентными единицами.

В связи с приведенной классификацией важно отметить, что социокультурные и национально-культурные РЕ, культурная значимость которых очевидна, несмотря на всю свою актуальность и представленность в массовом сознании лингвосоциума могут демонстрировать невысокие показатели частотности. Вместе с тем в лингводидактическом контексте представляется также важным учитывать тот факт, что социокультурные и через их посредство национально-культурные РЕ могут в определенные периоды *получать регулярно задаваемую амплитуду роста частотности*, что связано с мифологической парадигмой, господствующей в социуме в заданный период времени [3]. Поэтому *частотность собственно РЕ может прогнозироваться, если предсказуемо социальное событие или явление*. В случае цикличности подобных событий (например, таких, как выборы президента, государственные, религиозные праздники и т. п.) целенаправленный отбор и систематизация соответствующей иноязычной лексики становятся вполне оправданными с методической точки зрения. Это открывает следующие возможности для организации эффективного процесса освоения *РЕ с прогнозируемой частотностью*:

1) целенаправленно создавать условия для освоения социокультурных РЕ как собственно РЕ (приурочивая их к прогнозируемым событиям);

2) планировать выход на более глубинные, присутствующие в языковом сознании большинства представителей лингвосоциума, а следовательно, необходимые для осознания и освоения в процессе формирования «вторичной языковой личности» – термин И. И. Халеевой [7], но менее употребительные в речи слои лексики, связанные с национально-культурными детерминантами; актуализируемые «культурно-социальные переменные» позволяют обучающемуся в ходе дальнейшего осмысления установить стоящую за ними культурную детерминанту, поскольку на короткое время оба вида номинирующих их РЕ (социокультурные и национально-культурные) приобретают статус собственно рекуррентных;

3) адекватно проектировать многоуровневую модель актуализации РЕ, включая релевантные *периферийные РЕ* (в том числе *архаичные РЕ* и *РЕ-историзмы*), а также *текстовые РЕ*¹, связанные

¹ Рекуррентность на уровне высказывания мы называем текстовыми РЕ. В большинстве своем они функционируют на эмотивном уровне и зачастую представляют собой прецедентные тексты.

с актуализируемыми в данный период социокультурными и национально-культурными РЕ.

Вместе с тем конкретно-историческое развитие социума обусловливает появление большого количества и собственно рекуррентных единиц, прогнозирование которых весьма проблематично. Они, как правило, номинируют наиболее актуальные в социальном плане понятия, нередко корреспондируют с базовыми культурными концептами социума и при этом зримо демонстрируют «живую ткань» языка. Этим объясняется их огромный потенциал в развитии социальной компетенции личности, а также значительные лингводидактические возможности.

Поскольку предварительный отбор и тщательная методическая «проработка» данных единиц маловероятны, а «игнорирование» в современном учебном процессе этой, наиболее репрезентативной в социальном плане и ёмкой в когнитивном отношении, части языка вряд ли можно признать конструктивным, то представляется целесообразным найти такое лингводидактическое решение, при котором «подвижность» и социальная «заряженность» осваиваемой лексики становились бы не непреодолимым препятствием для ее методической реализации, а необходимой предпосылкой. Более того, *формирование лексической компетенции обучающегося может стать естественным условием развития социальной компетенции личности.*

Данный подход оказывается возможным, если стратегия освоения подобных труднопрогнозируемых РЕ – назовем их ***вероятностными РЕ*** – будет организована в учебном процессе как необходимый для формирования социальной компетенции *личностный опыт экспликации социально значимой информации, вербализуемой доминантной РЕ.*

Это означает, что если усвоение рассматриваемой лексики пойдет от «живого», разворачивающегося во времени и в то же время «поднимающего» и актуализирующего глубинные пласты массового сознания, социального и социолингвистического контекста осваиваемой лингвокультуры, станет личностно значимым для обучающегося, то будет создано необходимое объективное основание: *во-первых*, для интенсивного развития социальной компетенции личности; *во-вторых*, для органичного и гармоничного развития с социолингвистической, лингвопрагматической, лингвокультурной, социопрагматической и социокультурной компетенций; *в-третьих*, вследствие того, что у осваивающего иностранный язык и новую культуру

формируется ощущение причастности к актуальным событиям, их глубинное понимание, значительно повышается мотивация учения – фактор, в значительной степени определяющий эффективность всего учебного процесса.

Вместе с тем реализация обозначенного нами подхода оказывается возможной лишь в том случае, если студент становится активным субъектом учебной деятельности, планомерно определяющим характер своего учебного взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, направленного на создание каждым обучающимся лично значимого образовательного продукта.

Таким образом, РЕ, обладая значительным лингвокогнитивным потенциалом, позволяют заложить основы нового, **аксиологического подхода** к формированию социоориентированных компетенций личности на актуальном социолингвистическом основании.

В этой связи представляется необходимым особо подчеркнуть роль образования, и прежде всего лингвистического образования, как социального института, позволяющего *эксплицировать функциональный смысл социально значимых явлений/фактов разных культур* и на этом основании развивать социальную компетенцию личности, в отличие от СМИ, в задачу которых входит не поиск и объяснение подобного смысла, а активное формирование общественного мнения на основе реализации эффектов массовой коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Везжибицкая А.* Понимание культур через средство ключевых слов / пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
2. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
3. *Титкова О. И.* Время, актуальность, мода: Проблемы вербальной концептуализации (на материале немецкого языка) // Филологические науки. – 2001. – № 4. – С. 91–98.
4. *Титкова О. И.* О перспективах лингвистического исследования рекуррентных единиц лексикона // Филологические науки. – 2003. – № 2. – С. 79–86.
5. *Титкова О. И.* Рекуррентная единица как текст // Германистика: состояние и перспективы развития: материалы Международной конференции 24–25 мая 2004 г. – М.: МГЛУ, 2005. – С. 189–196.

6. *Туткова О. И.* Явление рекуррентности через призму когнитивной психологии // *Языковое сознание и межкультурная коммуникация*. – М.: МГЛУ, 2004. – С. 43–51. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 483).
7. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
8. *Ek J. A. van.* Objectives for foreign language learning. – Strasbourg : Council for Culture Cooperation of Europe, 1986. – Vol. 1. – 75 p.

УДК 159.937.522.4

А. И. Измалкова

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: mayoran@mail.ru

ЗАДАЧА ВИЗУАЛЬНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ СЛОВ ПРИ ЧТЕНИИ НА РОДНОМ И НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКАХ¹

В данном теоретическом обзоре представлены последние исследования в области визуального распознавания слов. Задача распознавания слов рассматривается нами как процесс извлечения значения слова из знака (совокупности графических характеристик стимула). В приведенных теоретических моделях описываются составляющие этого процесса – декодирование графических, фонематических и семантических характеристик вербального материала.

Ключевые слова: визуальное распознавание слов; чтение; уровни переработки информации.

Izmalkova A.

Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU

THE TASK OF VISUAL WORD RECOGNITION IN READING IN NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE

The present theoretical overview describes current studies of visual word recognition. The task of visual word recognition is viewed as a process of eliciting the meaning of a word from the symbol (the complex of graphic characteristics of a word). In the theoretical models, described below, the key components of this process are discussed – decoding graphic, phonetic and semantic characteristics of verbal stimuli.

Key words: visual word recognition; reading; levels of processing.

Чтение является одним из ключевых навыков, усваиваемых в процессе учебной деятельности. Важнейшей предпосылкой для развития навыка чтения является способность распознавания букв, морфем и слов, нарушение которой ведет к развитию дислексии и к снижению продуктивности учебной деятельности. В данной статье будут рассмотрены фундаментальные принципы и составляющие процесса визуального распознавания слов. Распознавание слов рассматривается

¹ Исследование проведено при поддержке гранта РФФИ. Проект № 14-06-00371 А.

в психологических исследованиях как в контексте задач, включающих работу с вербальной информацией (например, чтения и запоминания), так и как самостоятельная задача [9; 12; 13; 16; 18].

В современных моделях распознавания слов рассматриваются два пути переработки информации: «лексический» и «нелексический» [10]. При «лексическом пути» все единицы орфографической информации анализируются параллельно, при этом сразу обращаясь к фонетическим и семантическим репрезентациям. «Нелексический путь» предполагает последовательную переработку орфографической информации в фонологический код перед обращением к фонетическим и к семантическим репрезентациям. «Лексическим путем» анализируются преимущественно знакомые слова, «нелексическим» – незнакомые и трудные для прочтения слова.

В пользу того, что знакомые слова воспринимаются не как отдельные буквы, говорит «эффект превосходства слова»: одинаковый набор букв читается и распознается быстрее, если последовательность этих букв образует знакомое слово [8; 21]. Исследования «эффекта превосходства слова» привели к гипотезе «формы слова», в соответствии с которой для идентификации слов используется холистическая информация о слове. После распознавания всего слова целиком, уже на основе имеющихся знаний об орфографии, происходит распознавание отдельных букв слова.

Так как письменные обозначения слов в языках с алфавитной формой письменности являются конвенциональными знаками, план выражения которых не имеет ничего общего с планом содержания, то распознавание слов включает в себя поиск сходства между закодированным стимулом (начертанием слова) и его интерпретированной лексической репрезентацией. В процессе переработки визуального стимула можно выделить три вида декодирования информации – фигуративный, фонематический и семантический [1]:

- *фигуративная* переработка слов подразумевает динамическую локализацию объектов в пространстве, распознавание общих очертаний объектов;

- *фонематическая* переработка слов подразумевает распознавание фонем (минимальных единиц устной речи) и их сочетаний в слове;

- *семантическая* переработка предполагает распознавание смысловых характеристик слов.

Данная уровневая структура не подразумевает хронологическую последовательность – как только начинает осуществляться переработка информации о графических составляющих слова, осуществляется и переработка информации на уровне фонем и на семантическом уровне. В частности, «включение» семантической обработки на очень ранней стадии подтверждается фактом, что буква, включенная в слово, распознается проще, чем буква, включенная в псевдослово (так называемый «эффект превосходства слова», который будет подробнее описан ниже).

В так называемых аналитических языках (языках, регулируемых грамматическими нормами) при распознавании слов происходит работа с репрезентацией как значений слов, так и их грамматических форм (рода, числа, падежа и т. д.). В данной статье рассматривается процесс распознавания только значения слова (во всех упомянутых ниже исследованиях в качестве стимульного материала выступали существительные в неопределенной форме).

1. Иерархическая модель распознавания значения слов

1.1. Распознавание фигуративных характеристик

Ключевой проблемой исследований фигуративной системы переработки информации при визуальном распознавании слов является значение восприятия графических характеристик для распознавания слова. Обучение чтению в языках с алфавитной формой письменности начинается с изучения графем (графического отображения фонем), и распознавание слов вначале носит побуквенный характер. Приведенная далее модель является попыткой отобразить процесс идентификации отдельных букв.

В модели «вавилонского столпотворения» О. Селфриджа идентификация букв осуществляется за счет иерархически организованных уровней распознавания отдельных характеристик букв и букв целиком [19]. Основная идея заключается в том, что восприятие отдельных характеристик букв является простым примером распознавания объектов. В рамках данного подхода были выявлены наиболее информативные характеристики для распознавания букв: пересечения, горизонтальные линии и крайние грани (например, диагональные крайняя левая и крайняя правая грани «W»). На основе этих данных строятся модели распознавания букв, исходя из их простейших признаков [11].

Предполагается, что каждая буква кодируется как комбинация линий и их направлений.

Когда же «опытные читатели» знакомятся с фонологическими кодами целых слов, характер распознавания слов меняется – имеющиеся репрезентации знакомых морфем и целых слов позволяют не акцентировать внимание на анализе графем и их отдельных свойств.

Существует два основных типа теорий переработки информации при распознавания фигуративных признаков знакомых слов: теории последовательной и параллельной визуальной переработки. В теориях последовательной переработки предполагается, что распознавание слов осуществляется за счет последовательного сравнения слова-стимула со всеми словами лексикона, начиная с наиболее употребимых слов [22]. В теориях параллельной переработки¹ используется модель логогена, предложенная М. Мортонем [14]. Логоген является источником информации, включающим все сведения о формах слова, предъявленного в разных модальностях (визуальной, аудиальной и т. д.). Теории параллельной обработки предполагают, что распознавание слов осуществляется за счет одновременного сравнения слова-стимула со всеми логогенами, при этом существует «пограничное значение» сходства слова-стимула с искомым словом, когда принимается решение о сходстве. Чем слово более употребимо, тем ниже пограничное значение.

1.2. Распознавание фонематических характеристик

При чтении языка с алфавитной формой письменности распознавание графем ведет к фонематической обработке информации. Фонематический слух позволяет запомнить те признаки звуков, благодаря которым смысл одного слова отличается от смысла другого. Например, слова «день» – «тень», «бочка» – «почка», «рад» – «ряд» различаются по одному признаку, зашифрованному в фонематических противопоставлениях. В исследованиях с использованием магнитоэнцефалографии было продемонстрировано, что при чтении активация в лобных долях мозга, ассоциируемая с фонологической обработкой, сочетается по времени с активацией в затылочных долях, ассоциируемых с визуальной обработкой [13]. Остается открытым вопрос о том, какие именно процессы фонологической обработки происходят при чтении.

¹ См. например [11].

В исследованиях фонематической обработки информации с использованием аппарата регистрации движений глаз было показано, что при чтении информация о фонемах воспринимается парафо-веально, т. е. периферическим зрением [18]. Слова воспринимались быстрее, если информация, поступающая с периферической части сетчатки, соответствовала ожиданиям. Последние исследования также показали, что фонологическая информация может использоваться также для определения дальнейших точек фиксации.

Таким образом, фонологический анализ играет важную роль в распознавании слов, являясь не просто побочным продуктом чтения.

1.3. Распознавание семантических характеристик

При задачах, связанных с распознаванием слов, целью является определение их значения. Для изучения семантического аспекта распознавания слов наиболее часто используется задание «лексического решения», в котором участников просят определить, является ли предъявляемый стимул словом или псевдословом. На визуальное распознавание слов оказывают влияние следующие семантические факторы: возможность для представления, количество признаков, количество ассоциаций, семантическое родство и семантическая многозначность.

Возможность для представления характеризует возможность визуализации объектов или событий и является характеристикой, близкой к понятию «конкретность». Сравнение результатов выполнения задач лексического решения для абстрактных и конкретных слов выявило значительное превосходство слов, возможность для представления которых респонденты оценивали выше [16]. В пользу этих данных свидетельствует теория двойного кодирования А. Пайвио [15]. В соответствии с теорией двойного кодирования, для слов с высокой возможностью представления была возможность репрезентации как в вербальном, так и в визуальном коде, в то время как для слов с низкой возможностью представления была возможность репрезентации только в вербальном коде.

Одним из показателей сложности семантической обработки слова является количество его признаков. Признаки могут быть *нормативные* (например, признаки слова «корова»: имеет четыре ноги, рога и копыта); *поведенческие* (ест траву, машет хвостом); *функциональные* (дает

молоко); *контекстуальные* (живет на ферме). Количество известных признаков увеличивает скорость распознавания слова.

Результат выполнения задачи «лексического решения» зависит и от количества возможных ассоциаций к слову. Чем большее количество ассоциаций слово вызывает у респондента, тем быстрее он способен его распознать.

Количество близких по значению слов и слов, используемых в контексте данного, также положительно влияет на распознавание слов.

Влияние семантической многозначности слов является спорным вопросом в задачах «лексического решения». Многозначные слова распознаются чаще однозначных, однако это может быть связано с относительно большей частотой употребления таких слов за счет двойного значения.

Таким образом, семантический анализ при распознавании слов является сложным и разноплановым процессом, в котором задействованы разные виды семантической информации.

2. Распознавание слов и дислексия

Выделение трех уровней переработки информации при распознавании слов полезно, в частности, для анализа причин дислексии: выделяются соответственно оптическая, фонематическая и семантическая дислексии [4].

Наиболее часто встречается так называемая фонематическая дислексия [2]. В случае нарушения способности установления связей между графемами и фонемами слова, различающиеся по одному фонематическому признаку (например, «день» и «тень»), будут представлять наибольшую сложность для распознавания.

При оптической дислексии страдает буквенный гнозис. В этом случае возникают ошибки при распознавании букв, сходных по графическим характеристикам (например, «з» и «э», «р» и «ь»).

Семантическая дислексия проявляется в нарушениях понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении.

3. Распознавание слов и запоминание лексики иностранного языка

Распознавание слов является важным аспектом при любой работе с вербальной информацией. Нами было проведено исследование,

направленное на изучение запоминания слов иностранного языка в случае их неконтекстного предъявления [5]. В данном эксперименте основной задачей испытуемых было распознавание визуальных и фонематических характеристик слов родного и иностранного языков и «перенос» семантического значения слова родного языка на незнакомое слово. При предъявлении слов-стимулов осуществлялась регистрация движений глаз испытуемых с помощью компьютера, оснащенного установкой для бесконтактной регистрации движений глаз фирмы SMI RED (система основана на «методе темного зрачка») с частотой 60 Hz¹.

Мы предположили, что при изменении формы подачи материала (типа шрифта) изменится характер восприятия слов (что отразится в характеристиках движений глаз). В частности, был использован шрифт с чередованием строчных и прописных букв, который приводит к исчезновению эффекта превосходства слова [3]. Было показано, что переработка информации при распознавании слов на фигуративном уровне отражается в характере движений глаз (испытуемые совершали большее количество фиксаций при предъявлении слов разреженным шрифтом, чем при использовании неакцентуированного шрифта, жирного шрифта и шрифта с чередованием строчных и прописных букв ($F(3,301) = 2,212, p = 0,087$). Таким образом, можно утверждать, что физические характеристики начертания слов оказывают организующее влияние на фигуративный уровень переработки информации, а разреженный шрифт подталкивает к более «дробной» обработке вербального материала со снижением времени фиксации. Полученные результаты не противоречат данным о том, что характер движений глаз определяется задачами и содержанием деятельности, а не характером изображения (как было показано в классических экспериментах А. Ярбуса и подтверждено в современных психологических исследованиях, посвященных восприятию «неоднозначных изображений»), так как общий характер движений глаз (траектория, выделение точек фиксации и «областей интереса») значимо не различался между пробами [6; 7]. В данном случае изменялось только количество фиксаций на одной и той же области интереса.

Основной источник различий при запоминании слов иностранного языка был связан с последовательностью запоминания слов.

¹ Исследование было проведено в Центре тестирования МГЛУ при поддержке гранта РФФИ. Проект № 14-06-00371 А.

Результативность воспроизведения в случае локализация первой фиксации на слове родного языка была значимо выше, чем при первой фиксации на слове иностранного языка ($F(1,303) = 4,503$; $p = 0,035$). Мы предположили, что при распознавании значения слов родного языка первым происходила активизация «логогена», и графические и фонологические характеристики иностранного слова затем «встраивались» в этот логоген. Таким образом, ключевым процессом для запоминания иностранной лексики вне контекста является семантическая переработка слов (установление связи между словом родного языка и иностранным словом).

Выводы. В современных моделях визуального распознавания слов выделяются три основные составляющие этого процесса: *анализ фигуративных характеристик слов* (как всего слова, так и отдельных букв), *анализ фонематических характеристик слов* (чтение слова «про себя», анализ произношения слова) и *определение значения слова* (этап семантической переработки информации). Однако, выделяя три основные составляющие процесса декодирования информации, нельзя говорить о строгой иерархической структуре этого процесса. Хотя определение фонематических характеристик и значения слова без первичного анализа его графических характеристик не представляется возможным, фонематическая и семантическая переработка осуществляется с самых ранних этапов восприятия слова.

Однако, если рассматривать различные «стратегии» распознавания слов, можно говорить о том, что в некоторых случаях в процессе распознавания слов акцент смещается на тот или иной этап декодирования информации. Учитывая последовательность, в которой проявляются эти этапы, выделяются два пути переработки информации при чтении: *лексический* и *нелекционный*. В первом случае фонематический и семантический анализ слов происходят одновременно с фигуративным, во втором случае сначала акцент ставится на анализ графических характеристик слов и лишь затем их фонематическая и семантическая переработка происходит более активно. В большинстве случаев это продиктовано знакомостью или незнакомостью слова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Величковский Б. М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 2. – М.: Смысл, 2006. – 448 с.
2. *Визель Т. Г.* Основы нейропсихологии. – М.: АСТ, 2006. – 384 с.

3. *Зинченко В.П.* Микроструктурный анализ перцептивных процессов // Психологические исследования / под ред. А.Н.Леонтьева. – Вып. 6. – М.: Прогресс, 1976. – С. 19–31.
4. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб.: Союз, 1998. – 285 с.
5. *Майорникова А.И., Блиникова И.В.* Микроструктурный анализ запоминания незнакомых слов на иностранном языке: роль параметров предъявления и субъективных стратегий // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 57–69. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 7(667). Сер. Психологические науки).
6. *Редькина Е.А.* Исследование условий трансформации перцептивных образов // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 37–51. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 7(667). Сер. Психологические науки).
7. *Ярбус А.Л.* Роль движений глаз в процессе зрения. – М.: Наука, 1965. – 321 с.
8. *Cattell J.M.K.* The time it takes to see and name objects // *Mind*. – 1886. – Т. 11. – № 41. – P. 63–65.
9. *Coltheart M. et al.* DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud // *Psychological review*. – 2001. – Т. 108. – № 1. – P. 204–208.
10. *Grainger J., Ziegler J.C.* A dual-route approach to orthographic processing // *Frontiers in psychology*. – 2011. – Vol. 2. – P. 54–60.
11. *Grainger J., Rey A., Dufau S.* Letter perception: from pixels to pandemonium // *Trends in cognitive sciences*. – 2008. – Т. 12. – №. 10. – P. 381–387.
12. *Forster K.I.* A parallel activation model with a sequential twist // *Visual Word Recognition Vol. 1: Models and Methods, Orthography and Phonology*. – 2012. – Т. 1. – P. 52–56.
13. *Halderman L.K., Ashby J., Perfetti C.* Phonology: An early and integral role in identifying words // *Visual word recognition*. – 2011. – Т. 1. – P. 207–211.
14. *Morton J.* The logogen model and orthographic structure // *Cognitive processes in spelling*. – 1980. – P. 117–133.
15. *Paivio A.* Dual coding theory: Retrospect and current status // *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie*. – 1991. – Т. 45. – № 3. – P. 255–259.
16. *Pexman P.M.* Meaning-based influences on visual word recognition // *Visual Word Recognition Vol. 2: Meaning and Context, Individuals and Development*. – 2012. – Т. 2. – P. 24–27.
17. *Rayner K.* Do faulty eye movements cause dyslexia? *Developmental Neuropsychology*, 1:1, 1985. – P. 3–15

18. *Schotter E.R., Rayner K.* Eye movements and word recognition during reading // *Visual Word Recognition Vol. 2: Meaning and Context, Individuals and Development.* – 2012. – Т. 2. – P. 73–75.
19. *Selfridge O. G.* Pandemonium: a Paradigm for Learning // *D Blake & A Uttley: Proc. Symposium on Mechanization of Thought Processes.* – 1959. – P. 511–531.
20. *Snowling M.J.* The development of grapheme-phoneme correspondence in normal and dyslexic readers // *Journal of Experimental Child Psychology.* – 1980. – № 29. – P. 294–305.
21. *Wheeler D.D.* Processes in word recognition // *Cognitive Psychology.* – 1970. – Т. 1. – №. 1. – P. 59–85.
22. *Whitney C.* Supporting the serial in the SERIOL model // *Language and Cognitive Processes.* – 2008. – Т. 23. – №. 6. – P. 824–865.

УДК 159.9:37.015.3

Е. О. Шавараков

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: gacson@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ НАЧАЛЬНЫМ НАВЫКАМ ЧТЕНИЯ

В статье рассматриваются современные методики обучения чтению детей дошкольного возраста. Оценивается теоретическая и научно-педагогическая обоснованность использования данных методик, дается оценка с точки зрения методики Эльконина. Систематизируется современный рынок электронного программного обеспечения.

Ключевые слова: чтение; электронные методики; Эльконин; дошкольное образование.

Shavarakov E. O.

Postgraduate Student, Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, MSLU

PSYCHO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF MODERN E-LEARNING PROGRAMS FOR PRIMARY READING SKILLS FORMATION

This paper analyzes the modern methods of teaching reading and considers the validity of scientific and pedagogical use of these methods according to the methodology of Elkonin. The attempt to systematize the contemporary market of e-learning programs is being carried out.

Key words: reading; electronic techniques; Elkonin; preschool education.

На сегодняшний день интенсивное развитие компьютерных технологий в образовании принесло большое количество положительных результатов, но также и породило ряд новых проблем. Некоторые исследователи, занимаясь проблемой качества современных электронных методик обучения, подчеркивают, что при их использовании отсутствуют гарантии каких-либо высоких результатов. Обычно выделяют четыре основных недостатка: отсутствие учета психолого-педагогических условий и требований; отсутствие

адресности, т. е. учета индивидуальных особенностей обучающихся; отсутствие какой-либо унификации в использовании терминологии и обозначений; отсутствие теоретической базы при разработке методик [7].

В последнее время появилось большое количество обучающих программ в области дошкольного образования. Однако систематический анализ их положительного или негативного влияния не проводится. Особенно активно электронные обучающие программы используются для обучения дошкольников начальным навыкам чтения. Чтобы проанализировать данные обучающие программы, обратимся к теоретическим разработкам в области обучения чтению Д. Б. Эльконина.

Согласно системе Д. Б. Эльконина [12], обучение начальным навыкам чтения должно начинаться с изучения добуквенной, звуковой или фонемной грамматики, и лишь потом переходить к изучению букв как знаков для обозначения фонем. Ученый предлагает начинать обучение чтению с изучения звуковой формы слогов и слов по их графической модели. Фонематический слух формируется у дошкольника в общении с окружающими, и уже к 5–6 годам ребенок способен различать слова, похожие по звучанию, например слова отличающиеся друг от друга одним мягким или твердым, глухим или звонким звуком. Несмотря на это, многие дети вплоть до школьного возраста не способны выполнять звуковой анализ, разделять слова на составляющие звуки и выделять из них отдельные фонемы [11]. Следовательно, возникает необходимость ознакомления с фонетикой, формирования способности совершать звуковой анализ слова, различать согласные и гласные фонемы.

Д. Б. Эльконин выделил несколько этапов, которые проходит дошкольник, овладевающий чтением. Первый этап – это фонемный анализ слов и общая ориентировка в звуковой системе языка. Под фонемным анализом подразумевается определение отдельных звуков в слове. Ребенок учится находить необходимые звуки в словах в разном расположении, т. е. в конце, в середине или в начале слова. После таких действий звуковое значение закрепляется за необходимой буквой. При таком подходе к фонемному анализу каждый звук представляется как отдельный от других, а все звуки вместе выступают как множество, состоящее из нескольких отдельных частей.

На втором этапе должно происходить изучение системы гласных фонем, соотнесение их с буквами и формирование ориентации на фонемы и гласные звуки. Суть второго этапа – ознакомление ребенка с буквами как знаками для обозначения фонем.

Главные задачи этого этапа: предоставление детям знаков в качестве графического отображения фонем, не допуская при этом смешения фонем и букв; формирование умения различать согласные и гласные фонемы.

В первую очередь на данном этапе дети знакомятся с гласными звуками и с их буквенными обозначениями. У детей формируется ориентация на фонемы и гласные звуки. После того как ребенок научается понимать и применять на практике обозначения гласных фонем, можно переходить к следующей ступени – словоизменению. Словоизменение подразумевает преобразование одного слова в другое и получение всевозможных форм одного слова. Например, ребенку предлагается видоизменить слово «кит» в другое слово, изменяя одну букву. Ему выдаются полоски бумаги с изображением подходящих букв (*а, ы, у, о* и др.). Далее ребенок вставляет полоску бумаги с буквой вместо буквы «и» и читает звуко сочетание или новое получившееся слово.

На третьем и заключительном этапе ребенок знакомится с буквенным обозначением согласных звуков, продолжая работать с графической схемой фонемного состава слова. Детям предлагается игра, суть которой заключается в том, что к каждой согласной букве необходимо подставить разные гласные и затем прочесть образованные слоги (*ма, мя, ме, мо, мы, ми* и др.).

Чтение слогов, а затем и слов по букварям и по учебным пособиям начинается только после того, как дети овладевают способностью самостоятельно «конструировать» слоги, т. е. воспроизводить звуковую форму слога с опорой на буквы как на знаки для обозначения фонем на письме [8].

Подводя итог, можно сказать, что на каждом этапе данной методики выделяется одно основное действие, которое отрабатывается до тех пор, пока ребенок не овладеет им и не обретет способность пользоваться этим действием не только в развернутом, но и в сокращенном умственном плане.

Для данной методической системы характерна активная позиция ученика в процессе обучения, проявление учащимся само-

стоятельности, а также формирование познавательного интереса к словообразованию и к языку в целом. Анализ психолого-педагогических условий, выявленных Д. Б. Элькониным, показывает, что его методика является наиболее проработанной, структурированной и эффективной.

Рассмотрим с этой позиции наиболее популярные электронные методики обучения чтению детей дошкольного возраста.

Одной из наиболее популярных в Интернете методик является «Веселая Азбука от Кирилла и Мефодия» [2]. Программа представляет собой интерактивные мультфильмы, которые являются по своей сути уроками. Главным персонажем в данной мультимедийной игре является мультипликационный персонаж, который предлагает ребенку выполнять всякого рода задания. Структура программы является линейной, и в этом можно увидеть схожесть с методикой, которую разрабатывал Д. Б. Эльконин. Но если мы поближе рассмотрим структуру шагов (для более удобного сравнения назовем их этапами), то мы увидим сильные различия между двумя сравниваемыми нами методиками. Интерактивная игра «Веселая Азбука» предлагает нам следующую последовательность этапов: от букв к слогам, от слогов к словам, от слов к предложениям. Если мы попытаемся оценить данную последовательность этапов с точки зрения методики обучения исследуемого нами автора, то сможем сделать вывод о непреодолимом недостатке данной игры – об отсутствии добуквенного уровня обучения. Для системы Д. Б. Эльконина этап добуквенной или фонемной грамматики представляет собой фундамент всего развивающего обучения, на котором строится дальнейшее понимание языка в его буквенных формах.

Данную проблему мы можем наблюдать на протяжении всей работы с программой «Веселая Азбука». В большинстве заданий, которые должен выполнить ребенок, буквенная форма материала всегда выступает первичной относительно звуковой.

Следующая электронная методика, на которую мы хотели бы обратить внимание, имеет то же самое название, но выпущена другой фирмой – «Руссобит-М», и хотя во многом напоминает описанную выше программу, у нее есть свои характерные черты [3]. Принцип игры очень похож: ребенок взаимодействует с мультипликационным героем-наставником, выполняет его задания, двигаясь вперед по анимационному сюжету, который заложен в программе. Важное отличие

«Веселой Азбуки», выпущенной «Руссобит-М» от «Веселой Азбуки» производства «Кирилла и Мефодия» – в линейном сюжете, который является сквозным и проходит по всем этапам игры. Также игра снабжена заданиями, которые имеют непосредственное отношение к самому процессу обучения чтению и прохождение которых также положительно сказывается на общем развитии ребенка – это задания на логику, быстроту реакции и моторику. Данных заданий по пути прохождения образовательных этапов не так уж много, что не обременяет лишними действиями обучение чтению, но, наоборот, позволяет переключить внимание ребенка и одновременно, не выходя из образовательного процесса, увлечь его игрой, которая косвенно положительно влияет на его развитие. Данная электронная методика является наиболее привлекательной, если оценивать ее влияние с точки зрения методики Д. Б. Эльконина на образовательный процесс в целом. Она полнее, чем ее одноименный конкурент, отвечает критериям развивающего образования, когда акцент переносится с изучения учебного материала на деятельность учащегося по развитию его мышления, но в то же время не выдерживает критики со стороны теории обучения чтению детей дошкольного возраста.

Электронная методика «Веселая Азбука» от «Руссобит-М» имеет тот же недостаток, как и программа от фирмы «Кирилл и Мефодий», который выражен в отсутствии добуквенного уровня обучения ребенка или в отсутствии фонемного анализа. Под фонемным анализом подразумевается определение отдельных звуков в слове. В исследуемой нами программе мы этого не наблюдаем. Всё обучение различию звуков останавливается на поиске букв, с которых начинается какое-либо предложенное слово.

Также одними из главных недостатков программы являются: чрезмерно динамичное игровое поле, которое отвлекает ребенка от основного задания; шаблонные упражнения в конце прохождения каждого уровня; сразу дается очень много сложного материала, т. е. программа не предназначена для детей со слабым уровнем развития навыков чтения.

Далее мы бы хотели обратить внимание на популярную электронную методику по обучению дошкольников чтению от компании «Акела», которая называется «Волшебный букварь» [4]. В данной программе используется концепция «чтение посредством письма», т. е. ребенку предлагается печатать буквы и параллельно учиться их

чтению. С точки зрения Д. Б. Эльконина на процесс обучения чтению, данная методика мешает установлению отношений между знаком и «звуковой действительностью», обозначаемой им. По своей сути «Волшебный букварь» от «Акеллы» пытается учить ребенка чтению от противного. Без понимания и общей ориентации в фонемной системе языка, без изучения гласных фонем и соотнесения их с буквами и без изучения согласных фонем, словоизменения и формирования механизма чтения ребенку предлагается пробовать печатать слова в свободном или в обучающем режиме, посредством чего изучать их звучание. По нашему мнению, данная методика нарушает большинство принципов, сформулированных Д. Б. Эльconiным при обучении ребенка чтению.

Невозможно не обратить внимание на выделяющиеся технические недостатки при работе с программой: некоторые задания чрезмерно сложные и требуют хорошего знакомства со средствами ввода на компьютере; программа читает незнакомые слова по буквам, а не по звукам; не читаются имена, а также слова, состоящие больше чем из шести букв; не все слова, которые находятся в памяти программы, имеют в наличии визуальный элемент в виде соответствующей графической картинке или фотографии.

Еще одна из самых популярных программ в российском сегменте электронных методик по обучению чтению – это «Azбука Pro» [6]. Данная программа является наиболее проработанной и мультимедийно адаптированной для обучения чтению. Безусловно, можно сказать, что с технической точки зрения на данный момент это наилучший продукт в данном сегменте, но и он не избежал множества недостатков, если рассматривать данную методику с точки зрения ее научной обоснованности. Данная программа не отвечает принципам развивающего образования, которым уделялось так много внимания в отечественной педагогике, и в частности Д. Б. Эльconiным. На наш взгляд, главным недостатком обучающей программы является то, что она не создает для учащегося эффекта погружения и требует постоянного контроля педагога за ходом выполнения заданий, т. е. в условиях, когда программы и методики ввиду постоянного развития компьютерных технологий стараются по максимуму использовать их мультимедийные возможности для мотивации ребенка к познавательной деятельности, разработчики «Azбука Pro» не уделили этому вопросу достаточного внимания.

Также стоит отметить, что для данной методики трудно определить подходящий возраст обучаемого и его багаж знаний. С одной стороны, она не рассчитана на очень маленьких детей, но, с другой – очень трудно определить тот момент, когда для ребенка данная программа будет максимально эффективной.

Стоит отметить еще одну электронную методику, используемую в программе «Маленькая Баба-Яга учится читать» [1]. Несмотря на то, что эта программа позиционирует себя как обучающая чтению с самых основ, по своей сути она является пособием для детей уже хорошо знакомых с буквами и/или умеющих читать на определенном уровне. Изучение букв и фонем в ней организовано на очень примитивном уровне. В ней отсутствуют какие-либо теоретически обоснованные задания в области обучения детей дошкольного возраста чтению такие, как, например, этапы фонемного анализа Д. Б. Эльконина: интонационное выделение того, в каком порядке стоят фонемы; изучение различий между гласными и согласными звуками; знакомство с твердыми и мягкими фонемами. В программе «Маленькая Баба-Яга учится читать» данный этап обучения реализован в простой игре, которая предполагает простое соотнесение звука и буквы, что, конечно, очень примитивно в условиях, когда существует огромное количество педагогических разработок в данной области.

Одной из новых электронных методик по обучению чтению детей дошкольного возраста, можно считать онлайн-игру «Учись читать с Чипо», разработанную детским образовательным центром «Яркие дети» [5]. Игра доступна после оплаты на официальном сайте организации. В основу игры положена методика складового чтения Н. Зайцева [9]. Если мы попытаемся сравнить методики Н. Зайцева и Д. Б. Эльконина, то сможем увидеть их полную противоположность. В методике Д. Б. Эльконина преобладает психологически обоснованный подход, базирующийся на теоретическом анализе лингвистических понятий и на движении от фонемы к букве. Первые уроки по методике Эльконина являются полностью безбуквенными и наполнены звуковым анализом и графическими моделями. Н. Зайцев в своей методике исходит из конкретных образов и наглядных практических действий, не позволяющих ребенку понять сущность чтения. Если в методике Д. Б. Эльконина за основу чтения берется звук или фонема, то в системе Н. Зайцева фундаментом является склад: буква сама по себе; различные сочетания гласных и согласных; некоторые

сочетания с мягким и твердым знаком. На наш взгляд, при использовании методики Н. Зайцева ребенок сразу заучивает слоги. Он не анализирует слово, не видит его как комплекс важнейших составляющих. В будущем такое обучение чтению чревато дисграфией. Стоит также отметить, что у детей при использовании данной методики не будет развиваться фонематический слух, который необходим как для успешного обучения чтению, так и для развития мышления в целом. Чтение в любом возрасте требует аналитической деятельности, которую развивает методика Д. Б. Эльконина в отличие от методики Н. Зайцева, которая опирается на неразвитое аналитическое мышление ребенка, тем самым провоцируя его на механическое заучивание в ущерб мыслительному процессу.

Подводя итог, можно сказать, что психолого-педагогические условия – это не только те условия, которые создает учитель на уроке, это также и те действия, которые совершают родители дома, чтобы привить ребенку любовь к чтению. Для того, чтобы найти подход к ученикам, необходимо учитывать их возрастные и психологические особенности. Электронные обучающие игры могли бы помочь учителю решить подобные проблемы, но сегодня их спектр так широк, что педагогу сложно выбрать из них какую-то определенную. Кроме того, электронные обучающие игры должны успешно вписываться в программу обучения и учитывать важные психологические особенности детей. На данный момент большинство предлагаемых электронных методик не является теоретически обоснованным и проработанным с научной точки зрения, в частности при анализе их с позиции принципов методики Д. Б. Эльконина. Современные электронные методики обучения чтению или недостаточно, или вообще не учитывают психолого-педагогические условия. Это означает, что они не только малоэффективны, но и в определенной мере контрпродуктивны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баба-Яга учится читать [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://babyuser.ru/mini/861-baba-jaga-uchitsja-chitat.html>
2. Веселая азбука Кирилла и Мефодия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://obuk.ru/detlit/69055-veselaya-azbuka-kirilla-i-mefodiya.html>
3. Веселая азбука [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.russobit-m.ru/catalogue/item/vf_veselaya_azbuka/

4. Волшебный букварь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://soft.24autopartsforall.com/category_1108172/good_131983/
5. Учусь читать с Чипо [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.yarkiedeti.ru/online-reading-game/uchimsya-chitat-s-chipo/>
6. AZBUKA PRO [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.azbuka-pro.ru/azbuka.php>
7. *Аленичева Е., Монастырев Н.* Электронный учебник (проблемы создания и оценки качества) // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 114–121.
8. *Бугрименко Е. А., Жедек П. С., Цукерман Г. А.* Обучение чтению по системе Д. Б. Эльконина. Методическое пособие к букварю [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prosv.ru/ebooks/Burgimenko_chtenie_elkonenn/index.htm
9. *Зайцев В. Н.* Резервы обучения чтению. – М.: Просвещение, 1991. – 32 с.
10. *Талаева В. А., Губина М. И., Зонова И. В.* Некоторые аспекты функционального состояния младших школьников при инновационном образовании // Сибирский медицинский журнал. – 2002. – № 2. – 81–82 с.
11. Чтение и письмо по системе Д. Б. Эльконина: Кн. для учителя / Е. А. Бугрименко, П. С. Жедек, Г. А. Цукерман. – М.: Просвещение, 2003. – 240 с.
12. *Эльконин Д. Б.* Как научить детей читать. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

УДК 37.378

С. И. Денисенко

профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: sergeydenis53@mail.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА – НАСУЩНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ ВРЕМЕНИ

В статье рассматривается сущность педагогического сотрудничества преподавателей и студентов высших учебных заведений, определяются пути и условия его оптимизации в процессе реформирования системы образования. Основное внимание обращено на оптимизацию педагогического сотрудничества в ходе проведения учебных занятий, решения преподавателями и студентами различных педагогических задач.

Ключевые слова: педагогическое сотрудничество; оптимизация педагогического сотрудничества; принципы оптимизации; учебная работа; педагогическая задача; интерактивное обучение; учебно-познавательная деятельность.

S. I. Denisenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU

OPTIMIZATION OF COOPERATION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS – AN URGENT NEED OF TIME

The essence of pedagogical collaboration of teachers and students in higher education are determined by the ways and conditions of optimization in the process of reforming the education system. Focused on optimizing teachers' cooperation during the training sessions, the teachers and students of various educational tasks.

Key words: pedagogical cooperation; optimizing the teaching principles of optimization; collaboration; training; pedagogical task; online training; training and educational activities.

Изменившаяся за последние десятилетия общественная жизнь России существенным образом повлияла на характер взаимодействий в системе «человек – человек» и особенно в образовательной сфере. В современных условиях образовательный процесс

в высшей школе характеризуется возросшим объемом учебной нагрузки, изменением форм и методов проведения учебных занятий, что в свою очередь требует пересмотра отношений между преподавателями и обучаемыми, поиска новых приемов и способов установления взаимодействия.

Преподаватель высшей школы должен не только передавать готовую информацию студенту, но и вызывать у него заинтересованность в увеличении багажа знаний. Осуществлять поставленные цели возможно за счет создания в ходе занятий условий для сотрудничества и взаимодействия, т. е. формирования умений и навыков работать согласованно, совместно, что является важным фактором повышения эффективности образовательного процесса в вузе.

В психологической литературе сотрудничество/взаимодействие рассматривается, прежде всего, через призму общения, так как именно с вербальным общением связаны всякие контакты людей. В общении реализуются нравственные ценности (или антиценности), отношения, нормы. Поэтому общение нередко определяется как «субстанция нравственности». Ориентация на самоценность человеческой личности, на признание уважения ее чести и достоинства является доминирующим, интегрирующим фактором ценностной структуры гуманистической этики общения. Общение – это форма бытия человека, особый способ существования морали и реализации межличностных отношений и взаимосвязей, интерперсональный диалог.

Б. Ф. Ломов наиболее точно раскрывает неразрывную связь общения и деятельности: «Общение выступает не как система перемежающихся действий каждого из его участников, а как их взаимодействие. “Разрезать” его, отделив деятельность одного участника от деятельности другого, – значит отойти от анализа взаимного общения» [1, с. 252]. О возможности перехода к взаимодействию, к сотрудничеству и соперничеству обучаемых говорил и Л. С. Выготский, видя в этом условие для развития человека в процессе обучения [2].

По мнению Н. А. Моревой, взаимодействие как универсальная категория «представляет собой и процесс воздействия объектов друг на друга, и вид отношений в виде непосредственных или опосредованных связей, и интегрирующий фактор по объединению частей в целое, и методологический принцип познания природы и людей, и форму движения любой системы» [3, с. 223].

Оптимизация педагогического сотрудничества есть частный случай оптимизации образовательного (педагогического) процесса в вузе. В общедидактическом аспекте Ю. К. Бабанский предложил считать оптимизацией учебно-воспитательного процесса «целенаправленный выбор педагогами наилучшего варианта построения этого процесса, который обеспечивает за отведенное время максимально возможную эффективность решения задач образования и воспитания» [4, с. 78]. В дальнейшем он еще более конкретизирует это определение, называя оптимизацией научно-обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения целостности решения его задач и рациональности затрат времени как учеников, так и обучающихся.

Для оптимизации педагогического сотрудничества преподавателей и студентов требуется определить тот путь, выбор которого связан с достижением наилучшего результата педагогического воздействия, в данном случае образовательного процесса. Оптимизация образовательного процесса соотносится с управленческой стороной, т. е. с выбором эффективного подхода к осуществлению преподавания во всех его функциях, с уточнением понимания обучения и воспитания как процесса и как системы.

Оптимизация педагогического сотрудничества предусматривает использование личностно-социально-деятельностного подхода, так как человек становится личностью только в процессе социализации, т. е. общения и взаимодействия с социальной средой и с другими людьми.

В оптимизации педагогического сотрудничества предусматривается соблюдение требований ряда принципов. Это, прежде всего:

- принцип гуманизма, предполагающий признание самоценности личности, создание условий для ее гармонического саморазвития;
- принцип культуросообразности, требующий создания социокультурной среды развития личности;
- принцип природосообразности, рассматривающий человека как часть природы и предусматривающий создание для его развития соответствующей биологической, психологической среды;
- принцип целостности, обуславливающий единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности, ориентирующий на творчество, самобытность, индивидуальность каждого человека;

– принцип непрерывности, обеспечивающий последовательность и преемственность в развитии личности и предполагающий вариантность, динамичность изменений в социально-педагогической системе в соответствии с требованиями настоящего и с прогнозом на будущее.

Оптимизировать педагогическое сотрудничество возможно, применяя методы, которые позволяют улучшить взаимодействие, взаимоотношение, способствующие установлению контакта, взаимопонимания, взаимопомощи между преподавателями и студентами. К таким методам можно отнести активные методы обучения (организационные, учебно-ролевые игры, пресс-конференции, брифинги, диалоги, диспуты, дискуссии, дебаты) и др.

Таким образом, сущность оптимизации педагогического сотрудничества следует рассматривать как поэтапный процесс, в ходе которого преподаватели и студенты осуществляют совместный поиск эффективного комплекса форм, методов и средств педагогического взаимопонимания, взаимодействия, взаимоотношения и взаимопомощи в области решения дидактических и воспитательных задач в целях совершенствования образовательного процесса.

Основными признаками оптимизации педагогического сотрудничества являются:

- высокая организация совместного образовательного процесса;
- диалоговый характер общения, уважительные и доброжелательные отношения между субъектами и объектам образовательного процесса;
- поэтапность данного процесса;
- элементы моделирования взаимодействия участников процесса;
- целенаправленность на формирование у студентов способности к саморазвитию, творчеству, стремлению к самореализации в учебной деятельности.

Учебная работа – часть образовательного процесса и является основным видом деятельности высшего учебного заведения. Она включает организацию и проведение всех видов учебных занятий, текущего и итогового контроля успеваемости и качества подготовки студентов. Для преподавателя учебная работа – один из основных и важных видов деятельности. От преподавателя требуется умение найти и сконцентрировать учебный материал, логически последовательно и выразительно изложить его, донести до сознания обучаемых основные идеи, установить и поддержать правильные взаимоотношения с обучаемыми,

вызвать у них желание и стремление самостоятельно приобретать знания, развивать профессиональные навыки и умения, направлять их повседневную научно-познавательную и практическую деятельность.

Главным здесь является умение педагога принимать оптимальные дидактические решения, наиболее подходящие для той или иной ситуации по содержанию и технологии обучения. К числу оптимальных дидактических решений отнесем переход от того, *что* умеет студент делать с помощью других, к тому, *что* он может делать самостоятельно. Именно через взаимодействие, сотрудничество возможен переход развития из зоны актуального в зону ближайшего развития, что, по мнению Л. С. Выготского, является наиболее значимым в обучении.

Умение принимать оптимальные дидактические решения – универсальная задача, стоящая перед педагогом ежедневно. Это универсальное умение включает в себя десятки конкретных профессиональных функций, умений и навыков.

Процесс осмысления студентами учебной информации представляет собой сопоставление старых, сформированных еще во время школьного обучения форм мышления и новых, формирующихся при изучении нового материала в вузе. При этом между ними выявляются различные связи и отношения. Рассогласованность мнений и действий студентов существует в виде проблемы, являясь не способом порождения знания, а формой его понимания. В ходе педагогического сотрудничества студенты анализируют незнакомые аспекты и различные нюансы в изучаемом учебном материале, соотнося их с «наличными» знаниями, структурируют вопросы, в которых содержатся предположения по решению спорного вопроса или обсуждаемой проблемы.

Как правило, студент начинает задавать вопросы в том случае, когда у него уже есть один или несколько вариантов ответов на него. Так происходит процесс понимания. Новое понимание изменяет отношение не только к продукту совместной учебно-познавательной деятельности, но и воздействует на целеполагание обучаемых относительно их дальнейшей учебно-познавательной деятельности по изучению предмета.

Когда студент занимает позицию субъекта деятельности, осуществляется самонастраивание, саморегуляция, создается предрасположенность к учению. При этом познавательный интерес приобретает прочную основу своего формирования. В процессе учения активизируется работа сложнейших мыслительных процессов, воображения,

активизируются знания, отбираются нужные способы и апробируются разнообразные умения, а деятельность учения приобретает личностную значимость, окрашиваясь яркими переживаниями.

В основу разработки личностно ориентированных педагогических технологий положен диалогический подход, определяющий субъектно-объективное взаимодействие и увеличение меры свободы участников педагогического процесса. Преподаватель не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует студента к общему и профессиональному развитию, создает условия для его «самодвижения». Это включение во взаимодействие эмоционально-ценностного опыта преподавателя и студента.

Мера эффективности личностно ориентированных педагогических технологий существенно зависит от того, насколько полно представлен в них человек в его многообразной субъективности и субъектности, как учтены его профессионально-психологические особенности, каковы перспективы их развития и угасания. Отсюда приоритет субъективно-смыслового обучения по сравнению с информационным обучением, направленность на формирование у студентов множества субъективных картин мира в отличие от однозначных «программных» представлений, диагностика личностного развития, ситуационное проектирование, смыслопоисковый диалог, включение учебных задач в контекст жизненных проблем.

Коллективный характер интерактивного обучения обеспечивает оптимальные возможности педагогического сотрудничества в совместной деятельности преподавателя и студентов и позволяет выделить акты взаимодействия между ними. Чем активнее группа, тем сложнее организация обмена и реконструкции способа участия каждого в коммуникациях, тем скорее обнаруживается дефект изучаемого языка и необходимость рефлексивного отображения, наглядного и динамичного, «пространств» усвоенных информации и ситуаций коммуникации. Строится модель разных столкнувшихся содержаний и строится проект моделей взаимодействия, т. е. возникает выход в новый тип совместного «существования» на лекционных, семинарских, практических занятиях, выход в учебную игру.

В актах общения в процессе взаимодействия происходит восприятие партнерами друг друга. Г. М. Кручинский отмечает: «Взаимодействие человека с человеком в процессе общения – это и взаимодействие их внутренних миров: обмен мыслями, идеями, образами,

влияние на цели и потребности, воздействие на оценки другого человека, его эмоциональное состояние» [5, с. 125]. Он подчеркивает, что чем сложнее субъект-объектное взаимодействие, тем глубже должно быть проникновение во внутренний мир партнера, в том числе и с его помощью, и тем более совершенным является отражение его внутреннего мира. Отношение к другому человеку как к человеку в процессе взаимодействия есть, прежде всего, понимание, что у него тоже есть свой внутренний мир [5].

М. В. Фуко в «Герменевтике субъекта», исходя из универсальной деятельности мира, предлагал единый критерий успеха духовной деятельности каждого, а именно – овладение статусом субъекта. Велика в этом роль учителя. «Наставник – это тот, кого заботит забота, которую субъект проявляет по отношению к себе, – отмечал он. – Наставник выступает в роли исполнителя преобразования индивида» [6, с. 248].

Взаимоотношение между преподавателем и студентами рассматривается в аспектах взаимовлияния и взаимопонимания. Эти аспекты характеризуются как уровни педагогического сотрудничества. Взаимодействие на эмоциональном уровне проявляется как взаимоотношение и зависит от взаимопонимания. Взаимопонимание – это процесс взаимного познания, понимания, который представляет собой когнитивный уровень взаимодействия. Взаимовлияние составляет основу общения и представляет собой воздействие одного человека на другого в целях изменения его внешних и внутренних проявлений (действий, поведения и отношения, оценки) в желаемом направлении.

Особенность управленческой деятельности преподавателя состоит и в том, что в качестве объектов управления выступают и наиболее важные социальные отношения, которые имеют непосредственное дидактическое значение. Это отношения на уровнях «студенты – учебная информация (учебный материал)», «преподаватель – студенты», «студент – другие студенты». Именно глубокое знание преподавателем их дидактической сущности, условий эффективного применения, умение использовать их в учебной работе существенно влияет на качество образовательного процесса.

Основными аспектами управленческой деятельности в ходе учебного процесса являются гносеологический и коммуникативный аспекты. Гносеологический аспект связан с динамикой продвижения

учебной информации, с планом мышления. При этом учебная информация является не просто продуктом усвоения, а орудием регуляции мышления, деятельности и общения.

Коммуникативный аспект связан с развитием взаимоотношений преподавателя и студентов в ходе совместной деятельности в образовательном процессе, одним из таких видов является педагогическое сотрудничество. В коммуникативном аспекте управляющее воздействие преподавателя сосредоточено на процедурной стороне дидактического процесса и связано с соблюдением всеми участниками совместной деятельности определенных правил коммуникации, которые способствуют развитию познания.

Участвуя в совместной учебно-познавательной деятельности, каждому ее субъекту следует учитывать возможную реакцию другого субъекта и в соответствии с ней планировать свои действия, сообщения. Степень ожидания каждого субъекта неоднозначна, так как его личностный смысл определяется неявными, неосознаваемыми ориентирами. Предельные рамки степени ожидания задаются нормативно-ценностными ориентирами учебно-педагогической ситуации, относительно которых одни реакции кажутся более вероятными в ответ на то или иное действие, другие – менее вероятными, а третьи – исключаются из диапазона ожидаемого. Ожидания и вероятностные оценки задаются нормативно-ценностными ориентирами и представляют собой их отражение в индивидуальном опыте социального взаимодействия каждого студента.

Вступая во взаимодействие с преподавателем и друг с другом, при наличии минимального уровня коммуникативной компетентности у студентов формируется общее представление об «элементарном поведении» как об условном нормативно-ценностном ориентире в учебной ситуации. Целью педагогического сотрудничества не является овладение поведением, и преподаватель не ставит перед собой отдельной задачи сформировать это элементарное поведение. Педагогическое сотрудничество обеспечивает возможность взаимодействия в широком смысле слова, позволяя участникам опираться на него. На каждом этапе взаимодействия происходит взаимная корректировка поведения именно относительно этого «элементарного поведения».

Таким образом, обеспечение качества педагогического взаимодействия в образовательном процессе и доведение его до уровня

сотрудничества между преподавателем и учащимся является важным условием совершенствования системы высшего образования и придания ей нового, современного облика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
2. *Выготский Л. С.* Детская психология: Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 4. – Ч. 2. – М. : Педагогика, 1984. – 452 с.
3. *Морева Н. А.* Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов. – М. : Просвещение, 2006. – 320 с.
4. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.
5. *Кручинский Г. М.* Психология внутреннего диалога. – Минск : Университетское, 1988. – 206 с.
6. *Фуко М. В.* Герменевтика субъекта // Социологос. Общество и сферы смысла: сб. работ ; сост., общ. ред. и предисл. В. В. Винокурова, А. Ф. Филиппова. – Вып. 1. – М. : Прогресс, 1991. – С. 245–258.

УДК 159.9

А. В. Михайлов

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: valentin_rzn@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА ПЕРВИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ССУЗ¹

Статья посвящена рассмотрению социально-психологической динамики становления первичной профессионализации студентов ССУЗ. Приводятся результаты эмпирических исследований по формированию личности подростка. Анализируется роль среднего профессионального образования в формировании личности молодого человека.

Ключевые слова: первичная профессионализация; среднее профессиональное образование; психология личности подростка; социально-психологическая динамика.

Mikhailov A. V.

Postgraduate student of the Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, MSLU

SOCIO-PSYCHOLOGICAL DYNAMICS OF PRIMARY PROFESSIONALIZATION OF PROFESSIONAL COLLEGES STUDENTS

Abstract: the Article is devoted to consideration of socio-psychological dynamics of development of primary students ' professional colleges. The results of empirical studies on the formation of the personality of the teenager. Analyses the role of secondary professional education in the formation of the personality of the young person.

Key words: primary professionalization; secondary professional education; psychology of teenager personality; socio-psychological dynamics.

Как свидетельствует опыт большинства развитых стран, специалисты со средним специальным образованием составляют основу любой экономики и обеспечивают технологическое и промышленное развитие своих государств. С изменением условий производства, появлением современных технологий, интеграции с зарубежными партнерами требования к выпускникам системы среднего профессионального образования существенно возрастают.

¹ Среднее специальное учебное заведение.

Производство и рынок труда нуждаются в качественно новом типе работника с высоким уровнем социальной компетентности, профессиональной адаптации и мобильности. Поэтому проблема профессионализации специалистов среднего звена технического профиля, обеспечения их профессионального роста является одной из ключевых для развития государственных социально-экономических комплексов [2; 4; 5]. Исследования в данной области также являются актуальными в связи с тем, что в машиностроительном комплексе наблюдается кадровый дефицит квалифицированных специалистов.

В этой связи перед психолого-педагогической наукой стоит задача обеспечения первичной профессионализации будущего специалиста в образовательном процессе среднего специального учебного заведения (ССУЗа).

Под профессионализацией понимается целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора будущей профессии. Это процесс становления работника профессионалом чрезвычайно сложен и многогранен, он изучается многими отечественными учеными (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. Н. Нечаев, Н. С. Пряжников и др.). В их работах показано, что профессиональное становление – это большая часть онтогенеза человека, которая охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни; это гетерохронный процесс, который сопровождается кризисами, конфликтами и деструктивными изменениями.

В последнее время значительно возросло количество исследований, рассматривающих профессионализацию как процесс становления и развития профессионального сознания, который протекает на протяжении всей жизни индивида [1]. Эти исследования опираются на основополагающий принцип отечественной психологии – принцип единства сознания и деятельности, введенный С. Л. Рубинштейном.

Изучению этого направления профессионализации посвящены работы Г. В. Аكوпова, Т. В. Кудрявцева, А. К. Марковой, Н. Н. Нечаева и др. В данной группе исследований профессионализация рассматривается как процесс становления профессионала, осуществляющийся на протяжении всей его жизни. Профессионализация предстает как способ бытия, способ самореализации человека, становления его как субъекта, самостоятельно и творчески строящего и развивающего

собственную профессиональную деятельность. Процесс становления профессионала включает как формирование и развитие ценностно-смысловой, так и операционально-предметной сфер деятельности в их взаимосвязи. Важным является тот факт, подчеркиваемый в целом ряде исследований, что на определенном этапе становления профессионал начинает развивать саму профессиональную деятельность и проектировать ее среду или даже создавать (проектировать) новую профессию [4].

Как одно из направлений процесса общей социализации личности профессионализация представляет собой разноуровневое и много-ступенчатое явление. На наш взгляд, целесообразно различение первичной и вторичной профессионализации. Первичная профессионализация есть процесс становления специалиста. Она включает в себя приобретение профессиональных умений и навыков, необходимых для успешного начала профессиональной деятельности, т. е. приобретение специальности. В силу своего характера первичная профессионализация непосредственно связана с профессиональным образованием, в частности с ССУЗами.

Специфика первичной профессионализации состоит в том, что в ее процессе личность становится подлинным субъектом профессиональной деятельности и профессиональных отношений, обретает профессиональный статус и, таким образом, получает возможность активного и функционального участия в социальных процессах.

Вторичная профессионализация представляет собой становление и развитие профессионализма личности в ходе трудовой деятельности на основе накопления и использования профессионального опыта, профессиональной активности человека и широкого мировоззренческого подхода к решению профессиональных задач.

Таким образом, с одной стороны, процесс профессионализации достигает определенной степени завершенности при достижении личностью профессиональной зрелости, которая характеризуется обретением высокого профессионального мастерства и статуса, с другой – профессионализация продолжается в течение всей жизни человека, поскольку совершенствование профессионального мастерства и развитие профессионализма не ограничено какими-либо временными рамками [7].

На протяжении четырех лет нами было организовано лонгитюдное исследование студентов Рязанского железнодорожного

колледжа – филиала МИИТ – по выявлению социально-психологической динамики становления первичной профессионализации. С I по IV курс был проведен формирующий эксперимент с молодыми людьми 14–19 лет.

В психодиагностическую батарею входили следующие методики: *тест* СМИЛ (Собчик Л. Н.); *тест* СЖО (смысложизненных ориентаций) Леонтьева Д. А.; *тест* МИС (методика исследования самоотношения Р. С. Панталеева); *тест* ФИРО (диагностика межличностных отношений А. А. Рукавишникова; *цветовой восьмифакторный тест Люшера*; *социально-психологическая анкета*, а также *показатели успеваемости* (семестровые оценки).

Выбор данных методик неслучаен, нас интересовали социально-психологические аспекты первичной профессионализации студентов колледжа, процесс изменения социально-психологического портрета молодых людей на протяжении четырех лет (с I по IV курс), т. е. за весь период обучения. В частности, оценка отношений подростков между собой и их отношение к другим людям (ФИРО), эмоционально-ценностный компонент самосознания (МИС), анализ жизненных ориентаций (СЖО, анкета), эмоционально-волевые состояния (тест Люшера), а также характеристика психоклинических особенностей личности (СМИЛ).

В исследовании принимали участие студенты-юноши пяти учебных групп железнодорожных специальностей. Общее количество респондентов составило 120 человек. На I курсе в процессе психолого-педагогической работы было сформировано три исследовательские группы. Первая группа – *экспериментальная* (23 чел.) состояла из студентов с низкой успеваемостью и с поведением с элементами асоциальности, что определило направление нашей психокоррекционной работы (индивидуальное консультирование и социально-психологические тренинги). Следующая группа – *сравнительная* (26 чел.) состояла из молодых людей со схожими психолого-педагогическими параметрами (успеваемость и поведение). В отличие от первой группы во второй не проводилась специальная психолого-педагогическая работа. Третья группа – *общая* (самая многочисленная – 71 чел.), состояла из «хорошистов» и отличников, не нуждающихся в специальном психолого-педагогическом сопровождении. Данная группа выступала фоном и являлась положительным критерием для сравнения с экспериментальной группой.

В процессе лонгитюда были выбраны два основных направления:
 – первое – *временная динамика развития* с I по IV курс (изменение личности в период обучения);
 – второе – *межгрупповой анализ аналогичных результатов между исследуемыми группами*. Исходя из вышесказанного, перейдем к анализу полученных результатов.

Так, по тесту «Смысложизненных ориентаций» [3] были получены результаты, показанные на рисунке 1, где явно прослеживается тенденция системных отличий данных графиков.

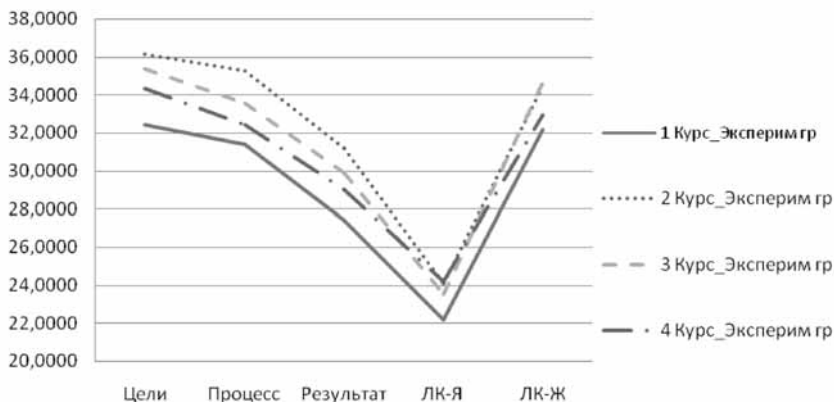


Рис. 1. Средние параметры экспериментальной группы теста СЖО

Статистически значимые отличия были получены по показателю «цели» ($p=0,05$). Все пять основных показателей имеют положительное приращение. На II курсе первые три параметра выше, но потом идет снижение, что показывает сложность данного временного этапа обучения. И здесь можно предположить, что II курс является переломным моментом для становления личности подростка. Если на I курсе происходит адаптация к новым психолого-педагогическим условиям, то на следующем курсе начинается процесс формирования первичной профессионализации. Изучаются дисциплины общепрофессионального цикла: электротехника; ОКЖД (общий курс железных дорог); материаловедение. Сказывается психолого-педагогическое воздействие коллектива; идет постепенное переосмысление жизненных ценностей. Данный факт говорит о сложности II курса, что подтверждается и другими используемыми нами психодиагностическими

методиками. На III и IV курсах процесс становления личности подростка продолжается, что видно из графиков.

На рисунках 2 и 3 приведены графики показателей теста СЖО для экспериментальной, сравнительной, общей групп студентов I и IV курсов. Прослеживается тенденция увеличения всех пяти показателей теста в экспериментальной группе с I по IV курс. Если в начале обучения график экспериментальной группы находился «внизу», то в конце (IV курс) он поднялся над «соседями», и здесь можно говорить о системных различиях.

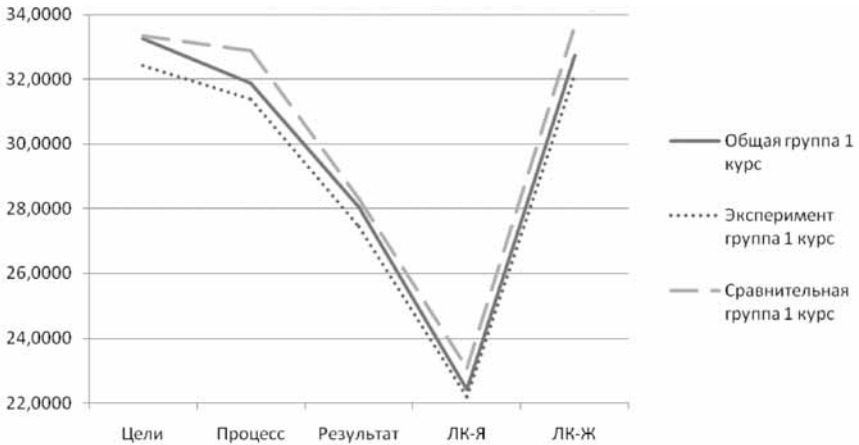


Рис. 2. Показатели теста СЖО на I курсе

Параметр «Цели в жизни» показывает наличие и степень сформированности целей будущей жизни испытуемого, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Первая шкала является наиболее значимой для определения адекватности сформированности смысловой сферы личности, так как демонстрирует осознание субъектом собственных целей и путей их достижения.

По мнению А.В.Серого и А. В. Юпитова, первые три фактора образуют смысловознательные ориентации: цели в жизни (будущее), насыщенность жизни (настоящее) и удовлетворенность самореализацией (прошлое). Два оставшихся фактора характеризуют внутренний локус контроля как общее мировоззренческое убеждение в том, что возможен и самоконтроль [6].

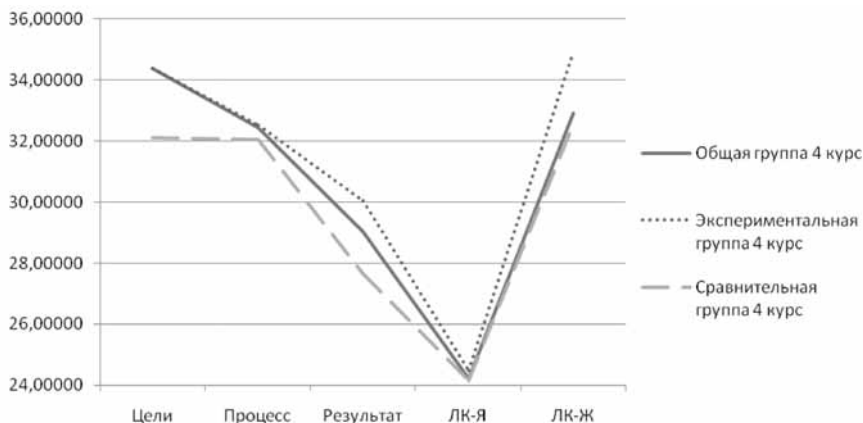


Рис. 3. Показатели теста СЖО на IV курсе

Анализ контрольных срезов теста СЖО по IV курсу позволяет составить следующее представление. Студенты экспериментальной группы показали наиболее высокие оценки по параметру «цели», что является результатом работы по их психолого-педагогическому сопровождению.

Подростки с большим оптимизмом начинают смотреть в будущее, у них появляются новые жизненные планы. Они начинают понимать, что профессия, которую они получают, важна в их жизни. Хотя статистически значимых различий здесь не зафиксировано ($p=0,07$), полученные результаты позволяют видеть положительную динамику (данные выше среднестатистических по тесту).

Показатели I курса (см. рис. 2) свидетельствуют о малом жизненном опыте респондентов. Рост профессионального опыта студентов к IV курсу приводит к расширению жизненных взглядов и, как следствие, к увеличению оценок по параметру «цели». Из графика, представленного на рисунке 3, видно, что представители экспериментальной группы видят гораздо больше смысла в будущем своего существования, чем их сверстники из сравнительной группы. Следовательно, экзистенциальная часть психолого-педагогического воздействия дала свои положительные результаты.

Следующий показатель – «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни». Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли

испытываемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. По полученным данным можно увидеть, что эмоциональная насыщенность жизни изменяется в зависимости от курса. В экспериментальной группе, как и с параметром «цели», происходит всплеск на II курсе, отсюда следует, что с «целесолаганием» идет и «процесс». Данная шкала характеризует восприятие испытуемыми особенностей настоящего момента, его важность для дальнейшего жизненного пути. По параметру «процесс жизни» получены статистически значимые различия между экспериментальной группой и среднестатистическими данными теста ($p=0,02$). Во всех трех исследовательских группах к IV курсу данный показатель приблизительно одинаков (см. рис. 3), что говорит о схожести позиций в отношении к настоящему.

Третий параметр теста СЖО – «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией». Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Данный параметр не оказывает существенного влияния на диагностику предрасположенности к развитию экзистенциальной фрустрации. Однако они показывают уверенность испытуемых в своем тыле, в поддержке семьи. Наиболее высокие баллы на IV курсе (см. рис. 3) получены в экспериментальной группе и здесь можно говорить о некотором переосмыслении жизненной позиции. Между данными экспериментальной группой и среднестатистическими данными теста зафиксированы различия ($p=0,0001$). Это можно интерпретировать перестройкой отношения к прошлым событиям жизни и к некоторым эпизодам из детства, что коррелируется с некоторыми пунктами анкеты.

Следующий показатель – «Локус контроля – Я» («Я – хозяин жизни»). Баллы всех обследованных групп соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Зафиксированы статистически значимые различия между экспериментальной и среднестатистической группами ($p=0,01$).

Параметр «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни» показывает убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их. Вера в управляемость жизни в целом играет также значимую роль в процессе

целеполагания. Студенты, вошедшие в экспериментальную группу, больше верят в возможность изменить что-либо в жизни, чем подростки из сравнительной и общей групп. Различия по данному параметру между экспериментальной и среднестатистической группами: ($p=0,001$). У студентов появляется больше уверенности и самостоятельности. Они становятся более свободными и креативными.

Суммарный балл отражает общие тенденции, проявляемые в каждой шкале в отдельности (см. рис. 4 и 5). Наиболее существенную роль данный показатель играет при определении общей жизненной позиции, «яркости» жизненных установок.

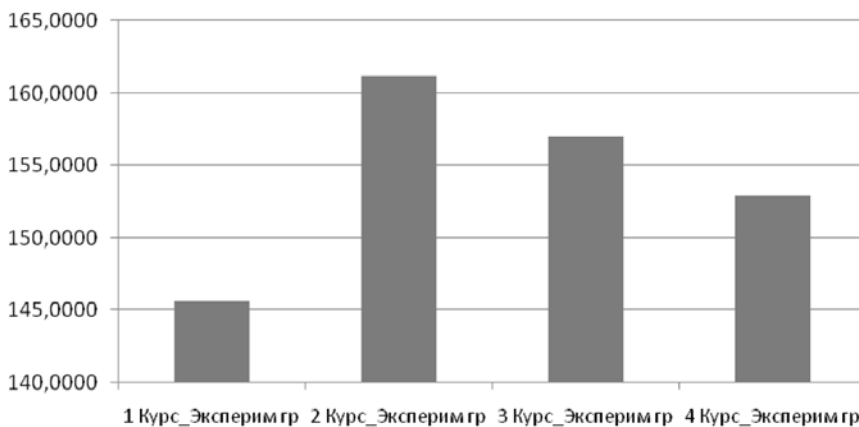


Рис. 4. Показатели суммы теста СЖО в экспериментальной группе

Важная роль в психолого-педагогических процессах принадлежит определению цели собственной жизни, соотношению ее с прошлым и будущим. Умение адекватно соотносить себя в прошлом, настоящем и в будущем, а цели своей жизни – со средствами их осуществления, соотносить свои «могу» и «хочу» позволяет личности подростка рассматривать все перспективы собственного развития, строить оптимальную стратегию поведения.

Исследование особенностей развития и динамики смысложизненных ориентаций студентов колледжа показали, что процесс первичной профессионализации идет во всех трех группах. В экспериментальной группе динамика процесса выше, что подтверждает результативность психолого-педагогического воздействия на студентов этой группы.

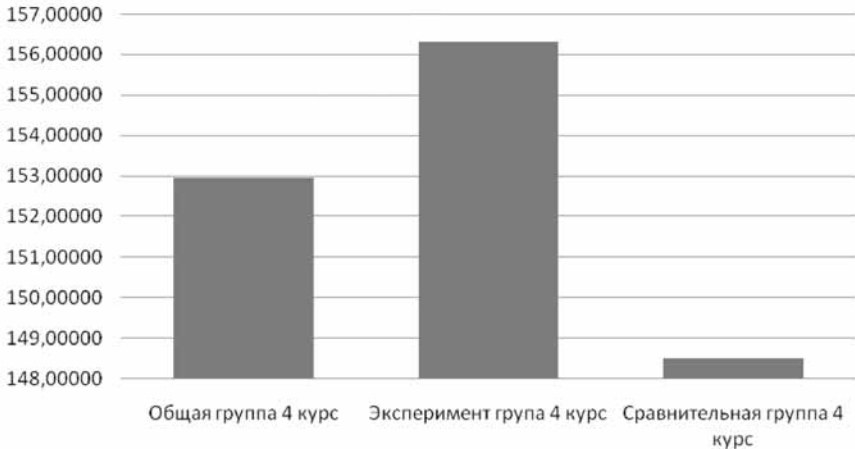


Рис. 5. Показатели суммы теста СЖО на IV курсе

Одним из внешних психолого-педагогических критериев обучения является показатель успеваемости студентов колледжа. На рисунке 6 приведены среднеарифметические оценки успеваемости. Первый показатель, взятый нами, это средний балл аттестата об окончании 9 классов. Интересным фактом остается то, что аттестаты студентов, вчерашних абитуриентов, разнятся по количеству предметов (отклонение составляет 1–2 дисциплины).

При общем государственном среднем образовании, где школа является одним из основных социальных институтов государства, происходит некоторая «самостоятельность» на местах. Есть предметы по выбору школьников (которые обычно им легче даются и нравятся). Но общее количество предметов, по нашему мнению, должно оставаться постоянным.

Это может говорить о кризисе в школьном образовании, об отсутствии общих стандартов, что в дальнейшем может привести к подчинению системы школьного обучения не государственным, а муниципальным и ведомственным стандартам.

Следующие показатели, идущие за школьным аттестатом, – это среднеарифметические значения итоговых оценок, полученных ими после окончания I, II, III и IV курсов. На графиках прослеживается динамика некоторого спада успеваемости на I курсе. Это можно объяснить адаптацией подростков к новым условиям обучения,

к новым требованиям, предъявляемым к ним, новым социально-психологическим климатом, а также возможными пробелами в знаниях школьной программы. На II и III курсах успеваемость начинает расти, постепенно выходя на уровень аттестата и подниматься выше. В сравнительной группе видна аналогичная тенденция спада на I курсе и постепенного подъема к IV курсу. Баллы меняются следующим образом: на I курсе – 3,22; к IV курсу – 3,52. В экспериментальной группе аналогичная динамика на I курсе – 3,14 к IV курсу – 3,67. Если рассмотреть статистически значимые различия временных изменений с I по IV курс, то мы получим следующие результаты: ($p=0,0001$). Данный факт можно объяснить как малыми среднеквадратичными отклонениями данных значений, так и психолого-педагогическими условиями обучения.

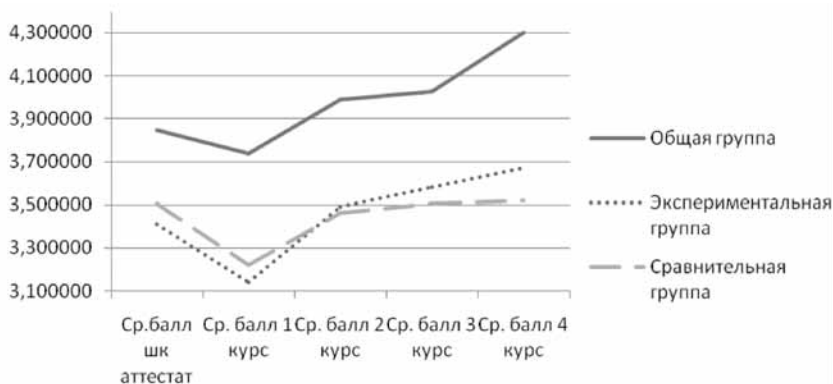


Рис. 6. Средние показатели учебной успеваемости студентов

Динамика подъема показателей в экспериментальной группе с I по IV курс визуально выше, чем в контрольной. В общей группе, где находятся «хорошисты» и отличники, оценки постепенно возрастают от 3,73 баллов на I курсе до 4,3 к IV курсу.

При рассмотрении разницы показателей баллов по I и IV курсам мы получаем следующие данные: в общей группе 0,57 балла (4,3–3,73), сравнительной – 0,3 баллов (3,52–3,22), в экспериментальной – 0,61 балла (3,75–3,14). Самое большое положительное приращение зафиксировано нами в экспериментальной группе, где мы осуществляли психолого-педагогическое воздействие. Это говорит о целесообразности проводимой работы.

В результате исследований можно говорить о социально-психологической динамике первичной профессионализации студентов колледжа. Наиболее значимыми показателями социализированного студента ССУЗа являются:

- *личностные* – гуманистическая направленность личности, способность к успешному общению и взаимодействию с людьми, успешность в социально значимых видах деятельности, адекватная самооценка, осознание профессиональной, социальной и личной перспективы;
- *ценностно-смысловые* – стремление к самореализации и самоутверждению в социуме, сформированная ценностно-смысловая сфера, активная гражданская позиция;
- *образовательные* – научное мировоззрение, устойчивый интерес к образовательной деятельности, стремление к самообразованию и саморазвитию;
- *профессиональные* – сформированность профессиональных знаний, умений, навыков и опыта деятельности, стремление к самосовершенствованию в профессиональной сфере.

Из проведенного лонгитюдное исследование следует, что положительные приращения показателей экспериментальной группы выше, чем у остальных исследуемых групп. Анализ результатов позволил сделать вывод об эффективности специально организованного психолого-педагогического воздействия, примененного нами к студентам данной группы.

Важность исследования первичной профессионализации студентов обусловлена определяющим влиянием данного процесса на успешность включения индивида в профессиональную деятельность и соответственно на ее продуктивность.

Процесс обучения в ССУЗе является лишь частью профессионализации, а полученные результаты позволяют наметить и дальнейшие перспективы изучения поставленной проблемы. Целесообразно, в частности, проследить устойчивость результатов формирования профессионально-социализированных качеств личности в первые годы самостоятельной профессионально-трудовой деятельности, после пяти лет производственного стажа и т. д. Такие исследования требуют длительного времени, но способствуют изучению динамики ценностно-смысловой основы профессионализации на всех ее этапах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ангеловский А. А.* Анализ понятия профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 12. – 2010. – № 5. – С. 306–314.
2. *Леднева О. В.* Статистический анализ и прогнозирование развития системы среднего профессионального образования в России: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – М., 2008. – 48 с.
3. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентации (СЖО). – М.: СМЫСЛ, 1992. – 16 с.
4. *Нечаев Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности. – М.: Иссл. Центр Минобрнауки РФ, 2005. – 92 с.
5. *Новиков А. М.* Профессиональное образование и национальная безопасность России // Специалист. – 2003. – № 6. – С. 6–10.
6. *Серый А. В., Юитов А. В.* Применение теста смысложизненных ориентаций к диагностике актуальных смысловых состояний // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. – Кемерово, 2002. – С. 55–72.
7. *Цвык В. А.* Профессионализация как социальный процесс // Вестник РУДН. Серия Социология. – 2003. – № 4(54). – С. 258–269.

УДК 378-052:159.9

С. Б. Величковская

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: velichkovskaya@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматриваются особенности развития учебного стресса у студентов разных специальностей. В ходе эмпирического исследования были выделены основные источники, негативные состояния и последствия стресса у студентов разных специальностей в течение семестра. Было установлено, что во время обучения учащиеся сталкиваются с информационными, временными и эмоциональными нагрузками. Обследованные группы студентов различаются по ряду изученных характеристик, что свидетельствует о том, что специфика возникновения, развития и переживания негативных последствий учебного стресса, возникающая у студентов разных специальностей, обусловлена субъективными и объективными факторами реализации учебной деятельности.

Ключевые слова: информационный стресс; монотония; утомление; пресыщение; стресс; профессиональный стресс; негативные последствия стресса; учебная деятельность; образование в высшей школе; состояния сниженной работоспособности; профессиональная подготовка; профессиональное становление; трудовая деятельность; эмоциональная напряженность; копинг; стратегии преодоления.

Velichkovskaya S. B.

Doctor of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU

ESSENTIAL FEATURES OF STUDENT STRESS AS PART OF PROFESSIONAL TRAINING

The article focuses on essential features of stress students of different specialties develop. Experimental research lays the basis for singling out the main sources, negative emotional states and the consequences of student stress during the academic term. It has been found out that while studying students suffer from informational influence, time pressure and are exposed to emotional strain. The participants in the survey showed different reactions to the established parameters which proves the idea that the specific character of student stress at the stages of its appearance, development and consequences is conditioned by subjective and objective factors related to their academic activities.

Key words: information stress; monotony; fatigue; exhaustion; stress; professional stress; negative consequences of stress; academic activities; higher education; low efficiency; professional training; professional development; work activity; emotional strain, coping.

Период обучения студентов в вузе является чрезвычайно важным и напряженным этапом в становлении профессионала. Это основной период подготовки к будущей профессиональной деятельности, который нагружен разнообразными по своей форме и содержанию видами заданий с жесткими временными рамками. Поэтому систематическое прохождение полного курса обучения может рассматриваться как отдельный вид трудовой деятельности, нацеленный на формирование у субъекта труда целого ряда профессиональных компетенций [4; 7; 12;]. С другой стороны, студенчество – это сложный период адаптации молодых людей к «взрослой» жизни, которая предполагает развитие навыка самостоятельно организовывать свой труд и отвечать за результаты своей деятельности. Неслучайно в последнее время при изучении процесса обучения в высшей школе особое внимание в исследовательских работах стало уделяться проблеме формирования не только компетентных в профессиональном плане специалистов, способных выдержать жесткую конкуренцию на современном рынке труда, но и полноценных, здоровых в психическом и физическом плане личностей [1; 3; 6; 8].

В контексте рассмотрения процесса обучения в высшей школе не только как подготовки к будущей профессии, но и как самостоятельного вида трудовой деятельности, возникает вопрос об улучшении организации «труда» студентов и об устранении негативных факторов, снижающих эффективность выполнения стоящих перед ними задач. Поэтому изучение причин, затрудняющих нормальный процесс работы и их негативных последствий, имеет непосредственную важность и для анализа труда студентов. Несмотря на различия в подходах к решению вопросов обучения в высшей школе, общность мнений исследователей заключается в выводах о том что студенчество – это период подготовки к дальнейшей трудовой, профессиональной деятельности человека. Процесс подготовки студента проходит сначала в виде адаптации к новым условиям обучения, к осознанию и четкому пониманию им своих предпочтений, а затем в виде некоторой модифицированной «трудовой деятельности». Деятельность студента всегда полипредметна и предпочтения его многосторонни, что вносит

некоторую сложность в понимание им того, *что* конкретно он хочет вынести из обучения в вузе [6; 8; 14].

Во время обучения студент сталкивается с информационными, временными и эмоциональными нагрузками [1; 3; 4; 9; 11; 13; 16]. Специфика обучения в вузе диктует сами условия обучения, и с этой точки зрения, бесспорно, обучение медиков отличается от обучения лингвистов, инженеров, экологов и т. д. Студенты сталкиваются со сложностями в обучении, присущими изучаемой ими специализации и которые вызывают дополнительные интеллектуальные и эмоциональные «затраты». При этом сам интенсивный темп студенческой жизни также является причиной возникновения стресса. Ввиду адаптации к сложностям студенческой жизни возникают типичные синдромы, которые проявляются из-за длительного переживания стресса (Бамдас и др., 1970)¹. Авторы отмечают, что синдромы учебного стресса совсем не обязательно развиваются только на начальных этапах адаптации к студенческой жизни (первый год обучения или младшие курсы). Они часто возникают на уже продвинутых стадиях обучения и являются как бы следствием накопления стрессовых воздействий, которые не были вовремя устранены. При анализе описанных выше форм дезадаптации и болезненных нарушений способности к продолжению учебы обращает на себя внимание тот факт, что для большинства из них характерны признаки истощения, снижения умственной работоспособности и неспособности к самостоятельному управлению своим поведением. Это может быть следствием не только сильных эмоциональных воздействий и мотивационных перестроек, но и систематических умственных перегрузок, временного дефицита и других факторов организации учебной деятельности.

Традиционно данная проблематика рассматривается в рамках изучения профессионального стресса, однако она является актуальной и для исследования условий оптимизации учебной деятельности студентов [2; 4; 10]. Кроме того, возрастает актуальность проведения конкретных эмпирических исследований, направленных на выявление основных источников, негативных состояний и последствий стресса у студентов разных специальностей. Исследования такого рода могут быть использованы для повышения эффективности процесса обучения и оптимизации трудностей адаптации к профессии,

¹ Цит. по [15].

для минимизации напряженности в учебной и практической деятельности студентов и начинающих работать специалистов.

Обследование было проведено в течение семестра среди студентов IV курса. Испытуемые обучаются по следующим специальностям: «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (8 человек), «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» (15 человек) и «Психология» (17 человек). Количество участников составило 40 человек, возраст колеблется от 20 до 22 лет (средний возраст – 21 год). 82,5% испытуемых – лица женского пола, 17,5% составляют лица мужского пола.

Обработка и обсуждение полученных результатов были реализованы при помощи комплекса методик, позволяющих в общем виде оценить и сопоставить различия развития синдрома учебного стресса у студентов разных специальностей. В этот психодиагностический комплекс вошли:

1. Анкета-интервью, подготовленная в ходе предварительной работы для получения информации о составе обследуемой выборки, ее демографических характеристиках и степени напряженности деятельности, входящих в ее состав студентов [2].

2. Методика «Опросник для выявления источников информационного стресса у студентов». Данная методика была разработана и апробирована Федорченко В. В., прототипом которой стал «Опросник трудового стресса» (методика JSS – Job Stress Survey). Опросник используется для определения наиболее важных стресс-факторов, присущих той или иной профессиональной группе. Характерной чертой методики является то, что она нацелена не на оценку проявлений или симптомов проявления какого-то профессионального стресса как состояния, а на анализ средовых воздействий, затрудняющих деятельность профессионала [15].

3. Методика «Дифференцированная оценка работоспособности» (ДОРС), включает четыре шкалы, соответствующие основным видам состояний сниженной работоспособности – утомлению, монотонии, пресыщению и стрессу. Выделение «пиков» по шкалам и сопоставление их с нормативными значениями позволяет выделить доминирующий вектор в развитии стрессовых реакций у отдельного человека или отдельной группы лиц [10].

4. Методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) была разработана С. Хобфоллом для исследования стратегий преодолевающего поведения. Она состоит из трех базовых

характеристик оценки стратегий: активная – пассивная, просоциальная – асоциальная, прямая – непрямая и имеет 9 тестовых шкал, позволяющих оценить предпочтения испытуемых при выборе стратегий преодоления [5].

В сводном виде сравнение данных предварительного анкетирования, полученных отдельно по каждой из групп, где были проанализированы демографические характеристики по всей выборке испытуемых в целом и по каждой группе отдельно, представлены в таблице 1. Эти результаты свидетельствуют о том, что обследованные группы студентов равноценны по своему демографическому и социальному статусу. По своей основной специальности работает восемь человек (17,5%). Из них один студент, обучающийся по специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» и семь студентов по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». В группе студентов психологических специальностей работающих нет. Данный факт можно связать со спецификой профессии психолога, требующей определенных знаний и умений и высокой ответственности в связи с тем, что приходится работать непосредственно с «человеческими судьбами». В свою очередь преподавание студентов-педагогов, работающих по специальности, можно связать с тем, что они занимаются преподаванием иностранных языков в виде частной работы со школьниками, подготовки их к экзаменам, или со взрослыми людьми, имеющими желание выучить иностранный язык. В исследовании не рассматривалось, какова специфика работы студентов по специальности, нас интересовала практическая занятость студентов как источник дополнительной нагрузки в период обучения.

Исследованные группы студентов несколько различаются по особенностям образа жизни. В группе бухгалтеров не курят 80%, в группе педагогов – 75%, в то время как в группе психологов число некурящих составляет 52,9%. В группе бухгалтеров отказываются от употребления алкоголя 13,3% испытуемых, в группе психологов – 29,4%, в группе педагогов – 12,5%. Однако стоит уточнить, что частота употребления алкоголя во всех трех группах умеренная (в большинстве случаев «изредка, по особым случаям»). Испытуемые из всех групп отмечали, что были в отпуске или отдыхали либо несколько недель назад (17,5%), либо несколько месяцев назад (45%), либо около года назад (35%). Постоянно занимается спортом 62,5% респондентов (либо практически ежедневно – 17,5%, либо каждую

неделю – 45%). В целом можно охарактеризовать испытуемых как преуспевающих, активных молодых людей, которые заботятся о своем здоровье, занимаются спортом.

Таблица 1

Демографические характеристики по всей выборке

Показатель	Вся выборка (n=40)	Бухгалтеры (n=15)	Психологи (n=17)	Педагоги (n=8)
Демографические показатели				
Пол: муж	7	4	2	1
жен.	33	11	15	7
Работа по специальности	7	1	0	6
Особенности образа жизни и вредные привычки				
Наличие стрессовых ситуаций:				
да	22	7	12	3
нет	18	8	5	5
Курение:				
да	13	3	8	2
нет	27	12	9	6
Алкоголь:				
да	32	13	12	7
нет	8	2	5	1
Не отдыхал	1	0	1	0
Год назад	14	9	2	3
Несколько месяцев назад	18	5	10	3
Несколько недель назад	7	11	4	2
Занимаются спортом:				
да	31	12	12	7
нет	9	3	5	1
Удовлетворенность обучением (в %)	55	26,7	58,8	100

Таким образом, проведенный анализ показывает, что обследованные группы студентов IV курса названных специальностей

практически *однородны* по демографическому составу, однако имеют особенности образа жизни и общей напряженности жизненных ситуаций и профессиональной деятельности.

В таблице также представлены ответы респондентов на вопрос об удовлетворенности обучением по специальности. Согласно приведенному графику все опрошенные в целом удовлетворены обучением и считают, что оно обеспечивает получение необходимых знаний и умений по специальности (55%). Студенты-бухгалтеры менее удовлетворены тем обучением, которое им дается по специальности (по обобщенному показателю «веса стресса» – 73,3% не удовлетворены обучением), чем студенты психологических специальностей и студенты-педагоги (58,8%). Группа педагогов полностью удовлетворена обучением, и студенты считают, что оно полностью обеспечивает получение необходимых знаний и умений по специальности (100% по всем показателям). Сниженную степень удовлетворенности можно проинтерпретировать следующим образом. Возможно, неудовлетворенность студентов-бухгалтеров своим обучением обусловлена спецификой обучения в языковом вузе. Специальность «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» находится в структуре факультета экономики и права, а специальности «Психология» и «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» являются подразделениями факультета гуманитарных и прикладных наук, однако изучение двух иностранных языков является обязательным предметом для всех исследуемых специальностей, что может быть дополнительным источником напряженности в учебной деятельности студентов неязыковых специальностей. Однако данное предположение требует отдельного экспериментального подтверждения.

Для полного представления картины развития учебного стресса проведена качественная интерпретация данных на основе соотношения полученных оценок по основным диагностическим показателям с тестовыми нормами отдельно по каждой группе (см. табл. 2). Результаты эмпирического исследования, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что специфика возникновения, развития и переживания негативных последствий учебного стресса, возникающего у студентов разных специальностей, обусловлена субъективными и объективными факторами реализации учебной деятельности. Обследованные группы студентов различаются между собой по степени выраженности проявлений учебного стресса.

В результате анализа и обобщения полученных данных были сделаны следующие выводы. У студентов всех специальностей наблюдается выраженный уровень стресса. При этом группы студентов различаются в оценке стресс-факторов, оказывающих на них наибольшее воздействие в процессе учебной деятельности [2]. Обследованные группы студентов различаются по ряду изученных характеристик негативных состояний и последствий стресса. Оценки проявлений сниженной работоспособности находятся в границах умеренно-выраженных значений. Исключением здесь является значение показателя монотонии у студентов-бухгалтеров, который имеет нижнюю границу выраженного значения. Также в зависимости от специальности в некоторой степени различаются стратегии, используемые студентами для преодоления стресса. У всех трех групп выражена просоциальная стратегия преодоления (поиск социальной поддержки). У группы бухгалтеров эта стратегия имеет верхний предел средней выраженности, у студентов психологических специальностей и у студентов-педагогов данная стратегия имеет нижний предел высоких значений. Также у студентов-бухгалтеров и педагогов выражена на уровне верхнего предела среднего значения пассивная стратегия (избегания). У студентов психологических специальностей эта стратегия приобретает нижний предел высокой степени выраженности.

Та же ситуация складывается в применении такой копинг-стратегии, как агрессивные действия. У студентов психологических специальностей и у студентов-педагогов уровень стратегии поиска социальной поддержки выше, чем у студентов-бухгалтеров. У студентов психологических специальностей в сравнении с остальными группами более выраженные проявления таких копинг-стратегий, как избегание и агрессивные действия.

Установленные значимые различия по выраженности состояния «утомления» между студентами-бухгалтерами и группами студентов психологических специальностей и студентов-педагогов свидетельствуют о связи выраженности этого состояния со спецификой деятельности студентов. Группа студентов изучаемой экономической специальности характеризуется выраженной степенью утомления в отличие от групп студентов «гуманитарной» направленности.

Таблица 2

Качественная интерпретация степени выраженности проявлений
учебного стресса по основным диагностическим показателям

Показатели методик	Вся выборка (n=40)	Бухгалтеры (n=15)	Психологи (n=17)	Педагоги (n=8)
Опросник для выявления источников информационного стресса у студентов:				
– сила стресса	выраженный	выраженный	выраженный	выраженный
– частота стресса	выраженный	выраженный	выраженный	выраженный
– вес стресса	выраженный	выраженный	выраженный	выраженный
ДОРС				
– монотония	умеренно-выраженный	выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный
– утомление	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный
– пресыщение	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный
– состояние стресса	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный
SACS				
– асертивные действия	средний	средний	средний	средний
– вступление в социальный контакт	средний	средний	средний	средний
– поиск соц. поддержки	высокий	средний	высокий	высокий
– осторожные действия	средний	средний	средний	средний
– импульсивные действия	средний	средний	средний	средний
– избегание	высокий	высокий	высокий	высокий
– манипуляция	средний	средний	средний	средний
– асоциальные действия	средний	средний	средний	низкий
– агрессивные действия	высокий	высокий	высокий	средний

Связь со спецификой направления обучения также подтверждается значимыми различиями по применению такой стратегии преодоления стресса, как «Вступление в социальный контакт» между студентами-бухгалтерами и студентами-педагогами. Косвенно эти данные подтверждаются и установленными сведениями об удовлетворенности обучением по специальности (см. табл. 1).

Для выявления структуры и качественной специфики учебного стресса у студентов обследованных групп нами был проведен факторный анализ массивов данных. При факторизации массива всех основных показателей используемых методик по всей выборке испытуемых было выведено 4-факторное решение, описывающее 62 % общей дисперсии (см. табл. 3). В представленной таблице отражено возникновение, развитие стресса, поиск копинг-стратегий и их «фиксация». Так, *Фактор 1* «Напряженность ситуации» представляет собой возникновение стресса как негативного средового стимула. В *Факторе 2* «Негативные проявления переживания напряженности ситуации» отражена реакция на негативные воздействия среды, которые были представлены в предыдущем факторе, т. е. состояние пресыщения подразумевает ситуацию, при которой человек в короткие сроки пытается закончить малоосмысленную, неинтересную для него деятельность. Затем он пытается найти «пути выхода» из этой ситуации, зачастую связанную с неэффективными способами борьбы с повышенной напряженностью ситуации. Далее следует поиск наиболее подходящих стратегий преодоления стрессовой ситуации (*Фактор 3* «Совладание с ситуацией»), в том числе и в виде попыток «привыкнуть», «избежать», «договориться». *Фактор 4* представляет собой ядро конструктивного копинга как способа позитивного разрешения напряженности в деятельности. Наиболее эффективные копинги формируются в конструктивные «адаптированные» стратегии, т. е. в те способы деятельности, которые оказались наиболее удачными для совладания с учебной ситуацией.

Значимых различий по объединенным показателям между группами по специальности обнаружено не было. Однако были найдены значимые различия между группами по состояниям сниженной работоспособности, а также по используемым этими группами копинг-стратегиями (см. табл. 4). В таблице приведены значимые различия между группой бухгалтеров и группами студентов психологических специальностей и педагогов по показателю индекса утомления. Это

может свидетельствовать о связи выраженности этого состояния с характером деятельности студентов разных специальностей. Из-за большей нагрузки в процессе учебной деятельности бухгалтеры острее переживают состояние, вызванное учебными нагрузками, т. е. из-за «экономической» направленности специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» у студентов возникают проблемы в совмещении экономических аспектов (характерных для данной специальности) с гуманитарными (языками).

Таблица 3

Структура учебного стресса у студентов разных специальностей

Напряженность ситуации	Негативные проявления переживания напряженности ситуации	Совладание с ситуацией	Ядерные формы конструктивного копинга
Вес – 2.92 % дисперсии – 18,13	Вес – 2.80 % дисперсии – 17.50	Вес – 2.39 % дисперсии – 14,91	Вес – 1.87 % дисперсии – 11.67
Сила стресса (0,86) Частота стресса (0,85) Вес стресса (0,96) Пресыщение (0,49)	Пресыщение (0,54) Стресс (0,54) Манипуляция (0,84) Асоциальные действия (0,82) Агрессивные действия (0,65)	Монотония (0,52) Ассертивные действия (-0,56) Вступление в социальный контакт (0,56) Осторожные действия (0,63) Импульсивные действия (0,62) Избегание (0,77)	Вступление в социальный контакт (0,61) Поиск социальной поддержки (0,87)

В свою очередь между группами студентов психологических специальностей и педагогов – группами гуманитарной направленности – такие различия не были обнаружены. Как было описано ранее, студенты всех трех специальностей используют схожие копинг-стратегии для преодоления стрессовых ситуациях. Однако на уровне тенденции мы наблюдаем различия между студентами-бухгалтерами

и студентами-педагогами по стратегии «Вступление в социальный контакт».

Таблица 4

Значимые различия по основным показателям методик между группами испытуемых

Показатель	Между всеми группами*	Между отдельными группами**		
		1–2	1–3	2–3
Утомление	$\chi^2 = 7.63$ $P < 0.05$	U = 63,00 $P < 0.05$	U = 28,50 $P < 0.05$	–
Вступление в соц. контакт	–	–	U = 31,50 $P < 0.1$	–

*По критерию Краскела-Уоллиса

**По критерию Манна-Уитни

Полученные выводы служат базой для определения пути дальнейшей экспериментальной работы. Результаты, полученные в ходе исследования, не являются достаточными для полного и точного описания специфики возникновения, развития и переживания учебного стресса студентами разных специальностей. Проведенное исследование может стать основой для работы, направленной на получение более развернутой информации о характерных стресс-факторах, о специфике развития и переживания учебного стресса у студентов разных специальностей в течение семестра и в сессионный период.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абдурагимова Н. А.* Связь прокрастинации с академической успеваемостью и мотивацией достижения у студентов. *Дипломная работа.* – М.: МГЛУ, 2011. – 72 с.
2. *Агафонова О. А.* Особенности развития учебного стресса у студентов разных специальностей. *Квалификационная работа.* – М.: МГЛУ, 2013. – 61 с.
3. *Бодров В. А.* Информационный стресс. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 382 с.
4. *Величковская С. Б.* Оценка проявлений стресса у слушателей второго высшего образования // *Психологические закономерности формирования познавательной деятельности.* – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 70–81. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып.7 (667). Серия Психологические науки).

5. *Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* «Синдром выгорания» в системе «человек – человек» // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер-Пресс, 2001. – 448 с.
6. *Жучкова Л. Ю.* Особенности становления профессиональной идентичности у студентов-психологов разных курсов // Выпускная квалификационная работа. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 2012. – 53 с.
7. *Игнатьева В. Л.* Теоретические основания организации системы психолого-педагогической поддержки студентов в вузе // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 121–125. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 7(613). Сер. Психологические науки).
8. *Идобаева О. А., Резницкая Г. И.* Самоактуализация личности как условие психологического благополучия современных студентов. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 29–42. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 6(622). Серия Педагогические науки).
9. *Ковалёва Л. М.* Исследование особенностей проявления стрессовых состояний студентов медицинских колледжей в период их профессиональной подготовки // Вісник СевНТУ. – Вип. 104: Педагогіка: зб. наук. пр. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2010. – С. 103–106.
10. *Леонова А. Б., Величковская С. Б.* Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности // Психология психических состояний / под ред. А. О. Прохорова. – Вып. 4. – Казань, 2002. – С. 326–344.
11. *Маленова А. Ю.* Особенности и личностные детерминанты копинг-поведения в ситуациях оценивания на примере ситуации экзамена: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Омск, 2007. – 22 с.
12. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
13. *Стародубцева Е. А.* Психосберегающие технологии обучения иностранному языку в языковом вузе: на материале преподавания английского языка: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 2007. – 21 с.
14. *Суслова О. И.* Формирование мотивационного компонента профессионального становления будущих педагогов-психологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2007. – 22 с.
15. *Федорченко В. В.* Исследование информационного стресса у студентов-психологов на различных этапах обучения. Дипломная работа. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 2000. – 84 с.
16. TK-Stress-Studie NRW-Studenten 2012. Ergebnisse einer repräsentativen Forsa-Umfrage aus Mai 2012. – RUL: <https://www.tk.de>

УДК 378.147.88

Н. А. Краюшкина

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: gleb_9a@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ К МЕНЕДЖЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ

В статье дается краткий обзор теоретических представлений и подходов к изучению преодолевающего поведения. Перечисляются и характеризуются основные функции, виды и структура копинга, указываются наиболее адаптивные и дезадаптивные копинг-стратегии. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи между уровнем социально-психологической адаптации и выбором варианта копинг-стратегии у юношей и у девушек в период прохождения практики. Выявлены половые особенности совладающего поведения.

Ключевые слова: совладающее поведение; копинг-стратегии; социально-психологическая адаптация; профессиональная адаптация.

Krayushkina Natalia A.

Post Graduate Student, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO MANAGEMENT ACTIVITIES AND KOPING-STRATEGII AT STUDENTS DURING PRACTICE

In article the short review of theoretical representations and approaches to the behavior study, overcoming a stress (coping) is given. Basic functions, types and coping structure are listed and characterized, the adaptive and non-adaptive coping-strategy are specified. Results of empirical research of correlation between level of a social and psychological adaptaptation and a choice of option of kopig-strategy at young men and girls during practical training are provided. Sexual features a behavior koping are revealed

Key words: the overcoming behavior (coping); coping-strategy; social and psychological adaptation; stress; disadaptation.

Важность практической подготовки в профессиональном становлении выпускников не вызывает сомнения. Формирование специалиста готового к профессиональной деятельности, успешно адаптирующегося в социуме, возможно при создании условий, при которых

акцент с контроля за объемом знаний переносится на возможность применения их на практике. Необходимо создать условия, при которых студенты могут самостоятельно решать поставленные задачи, используя комплекс теоретических знаний, практических умений и навыков. Одним из реальных факторов социальной и профессиональной адаптации студентов является преддипломная практика.

Актуальность проблемы профессиональной адаптации студентов обусловлена потребностью общества в профессионально компетентных специалистах, обладающих мобильностью, активностью, умением ориентироваться в сложных профессиональных ситуациях, готовностью к профессиональному становлению и к повышению квалификации, что в свою очередь требует создания непрерывно функционирующей системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации обучающихся. Имеются данные о том, что успешность социально-психологической адаптации и стратегии поведения в трудных ситуациях взаимосвязаны [1].

Проблема преодоления личностью стрессовых и критических ситуаций исследуется учеными в различных областях знания. Устойчивый интерес к данной проблеме обусловлен усилением негативного воздействия природных, экологических, социальных и других неблагоприятных условий на личность. В этой связи особую значимость приобретает изучение психологических способов совладания со стрессом как фактора успешной адаптации человека в современном мире [1–5].

Студенты – одна из наиболее подверженных стрессам категорий населения, особенно на выпускном курсе, когда надо выбирать работу и переходить к самостоятельной взрослой жизни. Эффективность овладения копинг-стратегиями у студентов неравномерна и зависит от целого ряда факторов. Анализ современных исследований связи копинг-поведения и пола респондентов показывает, что исследования очень разнородны как по охвату разных профессий, так и по результатам, полученным исследователями.

Профессиональная деятельность менеджеров отличается постоянным нервно-психическим и эмоциональным напряжением, обусловленным как содержанием работы, так и специфической обстановкой, в которой она осуществляется. Проблема сохранения и укрепления их профессионального здоровья особенно актуальна, и ее решение напрямую связано с исследованием эффективности индивидуальных

способов совладания с трудными ситуациями и способности к адаптации. Причем эти способы совладания у представителей женского и мужского пола могут оказаться неодинаковыми.

Мужчины и женщины по-разному преодолевают стресс. А. Вингерхётс изучал различия, связанные с полом, в копинг-стратегиях при психологических и соматических симптомах и установил, что мужчины используют более активные, сфокусированные на проблеме копинг-стратегии, в то время как женщины используют стратегии, основанные на эмоциях [9].

Но относительно существования полоролевых особенностей копинга у мужчин и у женщин единого мнения у ученых еще нет и данные многих авторов противоречивы и не соотносятся друг с другом. Поэтому мы решили проверить имеются ли полоролевые различия копинга в рамках эмпирической части нашего исследования.

Для выявления индивидуальных способов совладания с трудными ситуациями и способности к адаптации у юношей и у девушек мы разработали методику исследования, в которой предполагалось использование тест-опросника для определения уровня субъективного контроля, методики для выявления стратегий и моделей преодолевающего поведения, разработанных Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой и опросника для диагностики уровня социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд [6; 7].

В качестве испытуемых выступали 48 юношей и 52 девушки, возрастом от 19 до 25 лет, проходившие преддипломную практику по специальности «Менеджмент» как будущие специалисты по работе с персоналом и с клиентами.

Результаты исследования показали, что существует разница во взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями у юношей и у девушек (см. табл. 1). Это показывает сравнительно-сопоставительный анализ частот и значимость их различий по всем показателям социально-психологической адаптации и шкалам субъективного контроля.

Как видно из таблицы 1, значимые различия между юношами и девушками имеют место в отношении двух показателей социально-психологической адаптации (самопринятие и принятие других) и по одной шкале субъективного контроля (интернальность в области неудач).

Таблица 1

**Процентное соотношение уровней развития основных показателей
социально-психологической адаптации и шкал УСК
(у юношей и у девушек)**

Показатели	Девушки (уровень развития, %)			Юноши (уровень развития, %)		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Адаптация	41	29	30	41	23	36
Самопринятие	49	35	6	28	36	36
Принятие других	14	43	43	39	24	37
Эмоциональная комфортность	14	60	26	17	34	49
Интернальность	24	41	35	30	21	49
Стремление к доминированию	22	49	29	21	30	49
Эскапизм	20	16	64	20	12	68
Общая интернальность	39	24	37	36	11	53
Интернальность в области достижений	10	74	16	15	72	13
Интернальность в области неудач	19	67	14	46	31	23
Интернальность в семейных отношениях	51	33	16	54	23	23
Интернальность в обла- сти производственных отношений	26	31	43	40	39	21
Интернальность в об- ласти межличностных отношений	55	20	25	60	15	25
Интернальность в отношении здоровья и болезни	51	29	20	60	21	19

В группе юношей более высокий уровень принятия других, который составляет – 39% и интернальности в области неудач – 46%. В группе девушек более высокий уровень самопринятия – 49%, что может быть объяснено тем фактом, что успех в профессиональной деятельности для мужского пола был более важен, чем для женского, поэтому неудачи влекут за собой, как следствие, изменение отношения к себе и более низкий уровень самопринятия.

Следующим этапом нашей работы было экспериментальное исследование особенностей копинг-поведения выбранной нами группы испытуемых, которое началось с определения уровней развития девяти копинг-стратегий. С помощью анализа частот были выделены низкая, средняя и высокая степени выраженности копинг-стратегий.

Таблица 2

**Процентное соотношение степеней выраженности копинг-стратегий
(у юношей и у девушек)**

Копинг-стратегии	Девушки (уровень развития, %)			Юноши (уровень развития, %)		
	высокая	средняя	низкая	высокая	средняя	низкая
Ассертивные действия	23	16	61	19	2	79
Осторожные действия	4	57	39	15	51	34
Избегание	43	29	28	38	23	39
Вступление в социальный контакт	22	31	47	48	17	35
Поиск соц. поддержки	53	22	25	30	32	38
Асоциальные действия	10	41	49	6	41	53
Агрессивные действия	24	37	39	21	36	43
Импульсивные действия	8	22	70	37	19	44
Манипулятивные действия	40	25	35	17	40	43

Значимые различия между юношами и девушками выявлены по четырем копинг-стратегиям, а именно – «вступление в социальный контакт», «поиск социальной поддержки», «импульсивные действия» и «манипулятивные действия». В группе юношей более высокая степень выраженности таких копинг-стратегий, как «вступление в социальный контакт», что составляет – 48% и «импульсивные действия» – 37%. В группе девушек более высокая степень выраженности копинг-стратегий «поиск социальной поддержки», что составляет – 53% и «манипулятивные действия» – 40%. Таким образом, можно сделать вывод, что студентам и студенткам свойственны про-социальные стратегии поведения, но юноши более склонны вступать в социальный контакт, а девушки в трудных ситуациях стремятся найти поддержку в своем окружении. Кроме этого, юношам более свойственны прямые копинг-стратегии, а девушкам – манипулятивные.

Для того чтобы выяснить, как связаны уровень социально-психологической адаптации и выбор варианта копинг-стратегии,

мы прибегли к процедуре корреляционного анализа показателей социально-психологической адаптации и копинг-стратегий.

Таблица 3

Взаимосвязь показателей социально-психологической адаптации и копинг-стратегий (у девушек)

Показатели СПА / Копинг-стратегии	Адаптация	Самопринятие	Принятие других	Эмоциональная комфортность	Интернальность	Стремление к доминированию	Эскапизм
Ассертивные действия							
Осторожные действия					318*		
Избегание							
Вступление в соц. контакт		466**					
Поиск соц. поддержки	294*	589**		352*			
Асоциальные действия							
Агрессивные действия							
Импульсивные действия							
Манипулятивные действия						412*	

* $p \geq 0,05$; ** $p \geq 0,01$

В группе девушек корреляционный анализ показал наличие значимых связей между такими показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями, как «адаптация» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,294$, при), «самопринятие» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,466$, при), «самопринятие» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,589$, при), «эмоциональная комфортность» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,352$, при), «интернальность» и «осторожные действия» ($r = 0,318$, при) и «стремление к доминированию» и «манипулятивные действия» ($r = 0,412$, при).

Это означает, что высокий уровень адаптации у студенток связан, прежде всего, с выбором такой копинг-стратегии, как «поиск социальной поддержки», что может являться одним из условий более

низкой адаптации, поскольку поддержку не всегда возможно получить и даже нельзя на нее рассчитывать. Кроме этого, выбор данной копинг-стратегии связан с самопринятием, т. е. поддержку других людей девушки могут расценивать как знак своей нужности, небезразличия к ним, и тем самым это может способствовать повышению их самопринятия и чувствам эмоционального комфорта, что ощущают испытуемые, чувствуя поддержку других людей.

Также следует отметить, что в данной группе интернальность связана с выбором копинг-стратегии «осторожные действия», т. е. чувствуя свою ответственность за происходящие события, девушки склонны вести себя осторожно.

Таблица 4

Взаимосвязь показателей социально-психологической адаптации и копинг-стратегий (у юношей)

Показатели СПА \ Копинг-стратегии	Адаптация	Самопринятие	Принятие других	Эмоциональная комфортность	Интернальность	Стремление к доминированию	Эскапизм
Ассертивные действия	416**	308*			396**	321*	
Осторожные действия							
Избегание							
Вступление в соц. контакт							
Поиск соц. поддержки							
Асоциальные действия							
Агрессивные действия					382**		
Импульсивные действия				424**			
Манипулятивные действия							

* $p \geq 0,05$; ** $p \geq 0,01$

В группе юношей можно выделить значимые корреляции между такими показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями, как «адаптация» и «ассертивные действия» ($r = 0,416$, при $p \geq 0,01$), «самопринятие» и «ассертивные действия»

($r = 0,308$, при $p \geq 0,05$), «эмоциональная комфортность» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,424$, при $p \geq 0,01$), «интернальность» и «ассертивные действия» ($r = 0,396$, при $p \geq 0,01$), «интернальность» и «агрессивные действия» ($r = 0,382$, при $p \geq 0,01$) и «стремление к доминированию» и «ассертивные действия» ($r = 0,321$, при $p \geq 0,05$).

Это означает, что высокий уровень адаптации у студентов связан, прежде всего, с выбором такой копинг-стратегии, как «ассертивные действия», т. е. юноши более уверены, активны и напористы, и именно эти качества позволяют им занять «свое место» и адаптироваться в различных ситуациях.

Кроме этого, выбор данной копинг-стратегии связан с самопринятием: уверенные юноши, способные активно противостоять трудным ситуациям, скорее всего, обладают большим самопринятием, интернальностью; чувствуя свою ответственность за происходящее, юноша начинает вести себя более уверенно и активно. Таким образом, можно сделать вывод, что существует разница во взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями у студентов женского и мужского пола. Для юношей определяющей является такая копинг-стратегия, как «ассертивные действия», а для девушек – «поиск социальной поддержки». С выбором данных стратегий также связано их самопринятие.

Таким образом, уровень социально-психологической адаптации студентов, проходящих практику, связан с их копинг-поведением, а качество этой связи имеет свои особенности как у юношей, так и у девушек. Использование комплекса методик дало возможность выявить особенности во взаимосвязи социально-психологической адаптации и копинг-поведения юношей и девушек в период прохождения преддипломной практики. Полученные данные дают основание для разработки более эффективного психолого-педагогического сопровождения и руководства педпрактикой студентов выпускных курсов с учетом их гендерных особенностей. Однако требуется еще выяснить, зависит ли адаптация от уже имеющихся копинг-стратегий или копинг-стратегии позволяют личности быстрее пройти процесс социально-психологической адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. *Анциферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
3. *Бодров В. А.* Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал. – 1994. – № 6. – С. 121–128.
4. *Водопьянова Н. Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
5. *Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
6. *Нартова-Бочавер С. К.* «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–29.
7. *Сорокина Ю. Л.* Совладающее поведение студентов вуза // Психология совладающего поведения: сб. Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 16–18 мая 2007 г. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – С. 143–157.
8. Lazarus R. S., Kanner A. D., Folkman S. Emotions: a cognitive phenomenological analysis // *Emotion. Theory, Research and Experience.* – V. 1. – N. 1, 1980. – P. 96–121.
9. *Weber H.* Belastungsverarbeitung // *Z. für Klinische Psychologie.* – 1992. – B. 21. – H. 1. – S. 17–27.

УДК 159.947.5

Е. П. Бишко

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
е-mail: pele-05@mail.ru

**МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР,
СПОСОБНЫЙ ОКАЗЫВАТЬ ВЛИЯНИЕ
НА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(на примере стрелкового спорта)**

В статье рассматривается понятие мотивации с точки зрения структуры, оказывающей существенное влияние на результативность деятельности. Учитывая запрос со стороны современного стрелкового спорта на работу с мотивационной сферой спортсменов сборной команды РФ по стендовой стрельбе, предпринята попытка анализа феномена мотивации деятельности, ее структуры и возможных методов воздействия на нее. Данная работа может быть положена в основу разработки комплекса средств формирования оптимальной мотивации тренировочной и соревновательной деятельности стрелков.

Ключевые слова: мотив; потребность; потребностное состояние; иерархия мотивов; потребность достижения; оптимум мотивации; экстремальность.

Bishko E.

Postgraduate Student of a Psychological and Pedagogical Anthropology
Department, MSLU

**MOTIVATION AS A FACTOR,
CAPABLE TO HAVE AN IMPACT ON SUCCESSFUL OF ACTIVITY
(on the example of shooting sports)**

The article considers the concept of motivation from the point of view of the structure having essential impact on successful of activity. Considering inquiry from modern shooting sports for work with the motivational sphere of athletes of a national team of the Russian Federation on bench shooting, attempt of the analysis of a phenomenon of motivation of activity, its structure and possible methods of impact on it is made. This work can be a basis for development of a complex of formation means of optimum motivation for training and competitive activity of shooters.

Key words: motive; requirement; needing condition; hierarchy of motives; requirement of achievement; motivation optimum; extremeness.

Спорт высших достижений как источник ярких переживаний, и для участников, и для наблюдателей часто становится увеличительным стеклом, через которое можно увидеть особенности, как принято говорить, спортивного характера и тактики борьбы спортсменов. Интересно с помощью анализа особенностей стендовой стрельбы как вида профессиональной деятельности рассмотреть мотивационно-потребностную сферу ее участников, спортсменов-стрелков, прояснив существующее стереотипное понимание мотива и выделив его ключевые характеристики.

И наблюдение за выступлениями спортсменов сборной команды РФ по стендовой стрельбе на ответственных соревнованиях, и использование метода психологического интервьюирования указывает на значимую роль мотивации как процесса, определяющего успешность стрельбы. Многие сложности, возникающие на выступлениях международного уровня, связаны с тем, что мотивационная основа, являющаяся вполне удачной для тренировочного процесса, дает сбой в экстремальной для спортсмена ситуации соревнования.

Казалось бы, что может влиять на деятельность спортсмена, который имеет многократный опыт участия в международных соревнованиях? Что определяет успешность стрельбы на ответственных выступлениях? В условиях, когда физическая форма стрелка не вызывает сомнений и тренировочный процесс показал хорошую готовность к выступлению, что становится причиной промахов?

Из бесед со спортсменами следует, что ситуации «стандартная тренировка на “домашнем” стенде» и «международное соревнование» переживаются ими совершенно по-разному с точки зрения их эмоционального отклика. При этом физически они выполняют набор одних и тех же операций уже доведенных до уровня мастерства. Однако именно в изменении условий протекания этих операций, вероятно, и скрыта проблема, влияющая столь кардинальным образом на качество выступления. Можно сказать, что спортсмены осуществляют совершенно разные деятельности в рамках тренировок и соревнований. Соответственно и мотивация существенным образом разнится, хотя операционная сторона процесса стрельбы внешне абсолютно схожа.

В ходе частично структурированного интервью одна из успешных спортсменок сообщила, что необходимость анализа неудачного выступления привела ее к заключению о том, что ее безупречная работа и способность проходить серии безошибочно на тренировках связана

с ощущением эмоционального комфорта, которое у нее рождает «домашний» стенд. По ее словам, со стрельбой у нее стали ассоциироваться такие понятия, как «структурированность жизни», «ощущение принадлежности к команде», «круг “своих” людей», «приятное времяпрепровождение». Однако как только она выезжает на ответственное соревнование, она перестает воспринимать ситуацию стрельбы как ситуацию легкого и приятного выполнения хорошо знакомых ей действий. Для этой спортсменки стало открытием осознание того, что стрельба перестала иметь для нее самостоятельное значение, постепенно в нее вплелись мотивы, совершенно отличные от первоначальных «удовольствие от стрельбы» и «радость от попадания».

Чаще всего в ходе психологического интервью со спортсменами приходится слышать, что причиной промаха, по их субъективным оценкам, является чрезмерное желание победить («Я слишком хотел попасть» или «Я очень старался»).

Один талантливый спортсмен пытаясь разобраться, почему ему не удается достичь устойчивого уровня стрельбы и воспроизводить нужный результат в независимости от значимости соревнования, пришел к выводу, что основная проблема, лежащая в плоскости чрезмерного старания на выступлениях, связана с его желанием самоутвердиться в глазах тренера и доказать ему, что он способен на победу. Однако в случае указанного спортсмена имела место исходно непродуктивная установка со стороны его персонального тренера, гласившая, что победы спортсмена – это победы наставника, а поражения – это поражения стрелка. Таким образом, ни мотив победить, ни страх промахнуться и связанное с этим старание попасть, не помогают данному спортсмену на соревнованиях справиться с возрастающей тревогой, так как даже в случае позитивного исхода состязания его достижение субъективно адресуется им его тренеру.

Другая спортсменка жаловалась на постоянную «перепроверку техники во время выступления». Более того, в качестве своего основного мотива она называла «признание ее окружающими». Стрельба для нее стала средством достижения признания и поощрения, но только при условии выигрыша. В ее случае проблема неуверенности в себе и мотив с помощью успеха в выбранном виде спорта скомпенсировать эту неуверенность проявлялась именно в отсутствии доверия себе непосредственно в момент выстрела. Ее не покидало сомнение,

что она не достаточно всё проверила и учла прежде чем решиться на выстрел.

Как видно, побуждающая и направляющая сила мотива имеет весьма весомое значение в спорте высших достижений. Часто от тренеров приходится слышать о необходимости воспитания в спортсмене «воли к победе» или «спортивного характера», которые предполагают умение, преодолевая любые обстоятельства, демонстрировать высокий результат и побеждать на соревнованиях «несмотря ни на что». Аргументируя свою точку зрения, представители тренерского состава приводят в виде доводов эпизоды собственного становления в качестве профессиональных спортсменов, часто упоминая, что «система» их буквально «ломала», но вместе с тем именно «это», по их мнению, и позволило им сформироваться как успешным спортсменам. Однако ими упускается из вида одно важное обстоятельство: временная разница между становлением их спортивной карьеры и карьеры представителя юниорского состава сборной составляет в среднем тридцать, а то и сорок лет. Воссоздать ту систему отношений, которая оказывала такое влияние на спортсменов того времени, в современных обстоятельствах – совершенно невыполнимая задача, да, пожалуй, и ненужная. А что является действительно необходимым – это разобраться с ролью мотива в структуре личности, с его развитием и со способами влияния на него.

Для понимания сущности проблематики обратимся вначале к классическим взглядам на мотив в трудах отечественных и зарубежных ученых.

В науке понятие «мотивация» часто рассматривается с точки зрения всего комплекса факторов, направляющих и побуждающих целенаправленное и избирательное поведение человека [2; 9; 15].

Мотив стал одним из ключевых понятий психологической теории деятельности, предложенной ведущими советскими психологами А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном.

Так, С. Л. Рубинштейн рассматривал мотив как детерминацию, реализующуюся через психику [11]. Мотивы и цели деятельности, в отличие от таковых для отдельных действий, обычно носят интегрированный характер. Мотивы он трактовал как общую направленность личности и, таким образом, о личности можно судить по ее мотивационной сфере.

В рамках теоретического подхода А. Н. Леонтьева мотив трактуется как «опредмеченная потребность». В концепции ученого первичной предпосылкой всякой деятельности является субъект, обладающий потребностями [7]. Потребность, представленная на биологическом уровне в виде объективной нужды в том, что находится за рамками физической сущности субъекта, делает, таким образом, жизнь любого живого организма возможной только в при условии поддержания взаимодействия с элементами, так называемой более широкой системы, внешними по отношению к данной живой системе и отделенными от нее. Следовательно, главной характеристикой потребностей выступает их предметность. Однако в контексте нашего рассуждения необходимо обратить внимание и на то обстоятельство, что необходимым является поддержание взаимосвязи субъекта с элементами более широкой системы. Иными словами, субъекту деятельности необходимо находиться в системе отношений для успешного удовлетворения своих потребностей.

Говоря о мотивации, необходимо упомянуть видного американского психолога А. Маслоу. Ученый постулировал непрерывность мотивационного состояния субъекта, говоря, что «мотивация – непрерывна, она не прекращается, она сложна и нестабильна и является почти универсальной характеристикой практически любого состояния организма» [6, с. 50]. «Как только удовлетворяется одно желание, тут же его место занимает другое» [6, с. 51]. Данное замечание весьма интересно, так как отражает необходимость взгляда на интересующий нас субъект деятельности как на систему находящуюся в постоянном развитии, и мотивационная сторона субъекта – лишь один из срезов, позволяющих увидеть, что категория «развитие» предполагает постоянное изменение субъекта, но никогда – определенное завершённое состояние.

Важно упомянуть, что Маслоу разграничивал группы мотивов и упорядочивал их в ценностной иерархии. Интересно обратить внимание на то, что в случае конфликта между потребностями различных иерархических уровней побеждает низшая потребность.

С точки зрения возрастной психологии восходящей иерархии мотивов соответствует последовательность их появления в онтогенезе [3]. Высшие потребности генетически являются более поздними. Чем выше уровень потребности, тем менее она важна для выживания, тем дальше может быть отодвинуто ее удовлетворение и тем легче от нее

на время освободиться. Высшие потребности субъективно воспринимаются как менее насущные. При этом удовлетворение высших потребностей чаще имеет своим результатом осуществление желаний, чаще субъективно переживается как счастье, радость и обогащает внутренний мир.

Представляется необходимым здесь вновь обратить внимание на нестатичность мотивационной сферы, подчеркнуть ее динамическую особенность. По сути субъект постоянно находится в ситуации столкновения мотивов, необходимости выбора из множества насущных мотивов ведущего. При этом, по мнению А. Н. Леонтьева, мотивы, в отличие от целей, актуально не осознаются субъектом. Однако они находят свое психическое отражение в форме эмоциональной окраски действий, придавая, таким образом, действию личностный смысл. Таким образом, то, с чем субъект, а в рамках заявленной тематики статьи – спортсмен, сталкивается в формате осуществления своей профессиональной деятельности, это некоторые эмоциональные состояния, анализируя которые можно судить о его мотивах. Вместе с тем важнейшим остается то, что мотивация, представляя собой некоторую систему отношений в мире, подвержена постоянным изменениям. Влияя же на ход развития мотивации, вероятно, можно оказывать значимое влияние и на разворачивающуюся для ее удовлетворения деятельность. Ведь в таком контексте деятельность представляет собой лишь способ удовлетворения мотива.

Теперь необходимо обратиться к вопросу о существовании оптимальной мотивации и возможен ли оптимальный уровень такой мотивации.

В 30-е годы XX в. американский ученый Г. Мюррей представил перечень потребностей, среди которых отдельно выделялась потребность в достижении, что представляет особенный интерес в рамках рассуждения об оптимальной мотивации в спорте высших достижений. Под потребностью в достижении понималось стремление «выполнить нечто трудное. Управлять, манипулировать, организовывать – в отношении физических объектов, людей или идей. Делать это по возможности быстро и самостоятельно. Преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей. Самосовершенствоваться. Соперничать и опережать других. Реализовывать таланты и тем повышать самоуважение»¹.

¹ Цит. по [14, с. 152].

Разработка проблематики мотивации достижения была продолжена многими авторами.

Так, например, согласно взглядам немецкого психолога Х. Хекхаузена мотивация достижения представляет собой попытку «увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче» [12, с. 395].

Так, можно выделить характерные признаки мотивации достижения:

1) сама идея достижения предполагает две возможности: достичь успеха или потерпеть неудачу. У лиц с высокой мотивацией достижения выражена ориентация на достижение успеха;

2) мотивация достижения ориентирована на определенный конечный результат, на цель. При этом для мотивации достижения «характерен постоянный пересмотр целей» [13, с. 43];

3) «успех или поражение переживаются только в области средней сложности» [13, с. 54], таким образом, о мотивации достижения можно судить тогда, когда деятельность предоставляет возможности для совершенствования;

4) для людей с высокой мотивацией достижения характерно возвращение к прерванным занятиям и доведение их до конца.

П. Фресс в своей статье «Оптимум мотивации», анализируя данные различных экспериментов, указывает на то, что «интенсивная стимуляция отрицательно сказывается на нашей эффективности» [8, с. 254]. Автор пишет, что усиление мотивации действительно может способствовать повышению качества исполнения, однако лишь до определенного предела. Таким образом, чрезмерное усиление мотивации достижения, наоборот, ведет к существенным снижениям показателей качества исполнения.

Здесь уместно привести яркий пример со спортсменом, только что перешедшим из юниорского состава сборной команды в основной. Он обратился с жалобой на полную потерю интереса к стрельбе. В ходе интервью стрелок демонстрировал признаки эмоционального выгорания, апатии и удрученности. За последний год у него не было ни одного эпизода успешного выступления на соревнованиях. Буквально он описал происходящее как «у меня перестало получаться». Проясняя мотивационную основу его стрельбы, обнаружилось, что

для спортсмена основным было «доказать отцу, что я чего-то стою». Однако, пройдя серию неудачных выступлений и не получив поддержки со стороны родителя, юноша чувствовал себя деморализованным и подавленным. После продолжительной беседы, он пришел к выводу, что он сам вовсе не стремится быть чемпионом, а хотел бы стать тренером. Встретившись через два месяца на региональных соревнованиях, спортсмен, занявший второе место на этом состязании, сообщил, что, пересмотрев свою мотивационную сферу, ему удалось избавиться от гнетущего чувства долженствования завоевывать призовые места. Ему удалось вернуть ощущение радости от процесса стрельбы и у него «снова стало получаться стрелять», что также было необходимым для успешной карьеры в качестве тренера.

Очевидна актуальность проблемы поиска или формирования оптимальной мотивации, часто озвучиваемая тренерами и самими спортсменами. Ставится вопрос: существует ли возможность повышения эффективности выступления стрелка путем работы с мотивационной сферой?

Для выявления ресурсов оптимизации мотивации необходимо в общих чертах охарактеризовать стендовую стрельбу как вид спорта.

Стендовая стрельба относится к прицельным видам спорта и представляет собой один из подвидов стрелкового спорта. Соревнования по стендовой стрельбе проводятся на открытых стрельбищах. Стрельба ведется из гладкоствольных ружей дробовыми зарядами по специальным мишеням-тарелочкам. Достаточно попадания нескольких дробинок в тарелочку, чтобы мишень была поражена. Стрельба представляет собой сложнокоординированную деятельность, в которой задействованы разные группы мышц. Спортсмен испытывает одновременно разные виды напряжения, что требует от него навыка переживать длительные статические нагрузки. Помимо этого, спецификой стендовой стрельбы как прицельного вида спорта выступает необходимость продолжительной фокусировки и удержания внимания с отсутствием его колебания.

Представляется, что именно внимательность является ключевым параметром успешности выполнения упражнения. И если все остальные параметры соблюдены (подгонка снаряжения) или отработаны (выбрана подходящая изготовка, выработана способность сохранять неподвижность, движения доведены до автоматизма), то единственной

сферой способной оказывать существенное влияние на успешность выступления остается внутренняя [10].

Как упоминалось выше, А. Н. Леонтьев полагал, что мотивы, как правило, представлены в сознании субъекта особым образом в виде личностного смысла той или иной деятельности. Осознаются лишь актуальные цели, которые часто принимаются самими спортсменами за мотив. Однако при дальнейшем интервьюировании удается выяснить истинный мотив, скрываемый за заявленной волей к победе. Часто мотивирующей оказывается потребность снискать поощрение значимого круга людей или потребность в приобретении некоего материального блага в результате победы. Как видно, спорт представляет собой полимотивированную деятельность. А качество стрельбы как деятельности очень сильно зависит от той силы или энергии, которую дает мотивационная сфера.

Тогда какую же мотивацию можно считать оптимальной для осуществления спортивной деятельности, особенно на соревнованиях?

В литературе, посвященной психологии спорта, можно встретить утверждение, что воля к победе и уверенность в себе – необходимые составляющие успешной спортивной деятельности [10]. При этом подчеркивается, что «только поставленная перед собой совершенно определенная цель поможет полностью проявиться соревновательному духу или воле к победе и добиться реальных результатов» [10, с. 65]. Как видно, понимание необходимости «структурирования» собственной деятельности и осмысленное целеполагание представляются факторами, определяющими спортивную продуктивность.

Помимо сказанного, следует учитывать тот факт, что мотивационная сфера представляет собой сложную структуру, в которой презумируется, как уже было показано, существование разных уровней. Мотивы могут формироваться под влиянием опыта, сильно разнесенного по времени его переживания. Они могут, условно говоря, вступать в конфликт и приводить к переживанию когнитивного диссонанса.

Представляется, что в условиях выхода за рамки обычного повседневного опыта субъектом может переживаться стресс и повышаться уровень тревоги. Спортсмены и тренеры, отвечая на вопросы частично структурированного интервью, касающиеся их субъективного переживания ситуации ответственного соревнования, характеризовали свое состояние как «мандраж», «стресс», описывали состояния,

напоминающие сужение сознания с точки зрения фрагментарности восприятия, диссоциации и отсутствие четкости в понимании происходящего.

В научной литературе экстремальность понимается именно как «ситуация выхода за рамки повседневности» [4, с. 35]. В экстремальной ситуации происходит трансформация смысловой структуры личности [5].

Представляется, что изменение подхода к тренировке с точки зрения моделирования ситуаций максимально приближенных к соревнованиям может иметь положительный эффект на повышение стрессоустойчивости спортсменов или на формирование у них качественно иного отношения к соревнованиям.

Интересно, что на современном этапе российская сборная по стендовой стрельбе проводит тренировочные сборы в зимний период на о. Кипр. Четыре месяца подряд команда тренируется в одних и тех же комфортных условиях на одних и тех же стендах. Но при этом на первом же соревновании, которое проходит там же на о. Кипр, отечественная сборная демонстрирует неожиданно низкие результаты. Очевидно, что в ситуации отсутствия изменения условий, в которых проходят соревнования (ведь состязание происходит там же, где были и тренировки) у спортсменов меняется восприятие самого процесса деятельности. Мотивация, характерная для тренировок, не работает в ситуации соревнования, хотя и одно, и другое событие разворачивается в одном и том же месте. Значит, и деятельность в рамках тренировок, и деятельность в рамках соревнований имеет качественно разный мотивационный смысл.

Помимо этого, можно предположить, что через работу с мотивационной сферой непосредственно перед и во время соревнования (так как соревнования по стрельбе проходят несколько дней) есть вероятность снизить или избежать непродуктивных состояний стрелков, связанных с переживанием стресса.

Некоторые психологи полагают, что наиболее продуктивной может быть создание ситуативной мотивации. Например, американский спортивный психолог Брайент Дж. Кретти пишет: «Если тренеру удастся узнать, что именно “заводит” (возбуждает) конкретного спортсмена в определенный момент, то он сможет помочь ему выступить лучше» [1, с. 157].

При этом автор приводит перечень мотивирующих факторов, способных стимулировать спортсмена:

1. Фактор «Стремление к стрессу и преодолению его», под которым понимается достижение успеха через борьбу, преодоление препятствий и переживание стрессового состояния. Однако для достижения нужного результата при использовании данного вида мотивации необходимо соблюдение ряда условий. Так, начинающему спортсмену на этапе его обучения специально разъясняют положительное значение преодоления стресса, мотивируя спортсмена к активным занятиям спортом. На этапе формирования его как профессионального спортсмена не должно быть необоснованных требований, например стать чемпионом – «Он просто должен раскрыть все свои способности и стремиться к самосовершенствованию» [1, с. 159]. Переживаемый начинающим спортсменом стресс должен соответствовать физиологическим и психологическим возможностям организма.

2. Фактор «Стремление к совершенству» который реализуется посредством использования физических возможностей для достижения значимых высот, «обычно не доступных тем, кто занимается интеллектуальной деятельностью» [1, с. 160].

3. Фактор «Различные виды материальных поощрений», означающий, что применяются только те награды, которые имеют действительную ценность для спортсмена. Соответственно исключаются те, которые не соответствуют уровню и возрасту спортсмена. При этом автор ссылается на исследования, которые показали, что «спортсмены, которые разрешают поощрять себя за улучшение своей спортивной деятельности по своему усмотрению, в большей степени мотивированы на дальнейшее улучшение своих результатов, чем в случае, когда такое решение принимают другие» [1, с. 161].

Итак, как было показано, мотивация представляет собой сложную организованную структуру и иерархию побуждающих факторов, определяющих выбор деятельности и ход ее разворачивания. Важно, что конкретное действие может быть составной частью разных видов деятельности. Действия могут быть объективно наблюдаемы, но что скрыто за ними, что их направляет крайне редко осознается самим субъектом, выполняющим действия. Опредечение мотива не ведет к его большей проницаемости для субъекта, не делает его, так сказать, «знаемым» самим субъектом. Лишь субъективный эмоциональный отклик обнаруживает разницу между

желаемым и реальным положением вещей. Предмет, таким образом, отражая субъективный мир человека, остается при этом за рамками его осознания. При этом одной из важнейших особенностей мотивационной сферы является ее динамическая характеристика, т. е. мотив, как и сам субъект деятельности, находится в постоянном развитии и, возможно, главное то, что мотив лишь отражает сложившуюся систему отношений, участником которой является спортсмен в каждый отдельный момент времени.

При подготовке спортсменов к ответственным соревнованиям принято фокусироваться исключительно на тренировке и отработке навыка стрельбы. Однако навык также не статичен и всё время развивается. При этом тренировке психологической готовности спортсмена к самой ситуации соревнования должного внимания не уделяется. Часто тренеры призывают спортсменов к построению гипотетических конструктов, используя такие формулировки, как «представь себе, что ты на чемпионате и мысленно отработай всю серию, последовательно проходя номер за номером» (в стендовой стрельбе выстрелы происходят с позиций, обозначенных последовательными номерами). Такая подготовка, по мнению наставников, должна снижать уровень тревоги и фокусировать на выполнении отработанных действий.

Представляется, что работа со спортсменом в ракурсе прояснения его мотивационной сферы и определения актуальных мотивов в рамках конкретного соревнования может оказаться более продуктивной. Ведь мотивация есть то, что определяет деятельность субъекта здесь и сейчас. Мотив отражает систему отношений в мире, актуальную в данный момент для спортсмена. И если субъективный мир спортсмена осознаваем им и структурирован, а в рамках целеполагания ставятся достижимые цели и выполнимые задачи, можно полагать, что это серьезно повышает его шансы на победу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Брайент Дж. Кретти.* Психология в современном спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
2. *Виллонас В. К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.
3. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с.
4. *Магомед-Эминов М.Ш.* Позитивная психология человека. От психологии субъекта к психологии бытия: в 2 т. – Т. 1. – М.: Парф, 2007. – 560 с.

5. *Магомед-Эминов М. Ш.* Феномен экстремальности. – М. : Психоаналитическая Ассоциация, 2008. – 218 с.
6. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
7. *Общая психология. Тексты: в 3 т. / под ред. В. В. Петухова.* – Т. 1. Введение. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2001. – 608 с.
8. *Общая психология. Тексты: в 3 т. / под ред. В. В. Петухова.* – Т. 2. Субъект деятельности: Кн. 2. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 527 с.
9. *Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского.* – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
10. *Пуллэм Б., Хейненкрат Ф. Т.* Спортивная стрельба из винтовки. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 272 с.
11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
12. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
13. *Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.
14. *Холл К. С., Линдсей Г.* Теории личности. – М. : Психотерапия, 2008. – 656 с.
15. *Якобсон П. М.* Психологические проблемы изучения мотивации поведения человека. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.

УДК 159.9.072

М. Ю. Колосницына

доцент, кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: vodolei21@mail.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье отражены содержание понятия интегральной индивидуальности и ее структура. Освещены комплексный, системный, дифференциальный, интегральный и акмеологический подходы к изучению интегральной индивидуальности.

Ключевые слова: индивид; индивидуальность; интегральная индивидуальность; подходы к изучению интегральной индивидуальности.

M. Y. Kolosnitsyna

Candidate of Medical Science, Associate Professor,
Psychology and Educational Anthropology, MSLU

MAIN RESEARCH OF INTEGRAL INDIVIDUALITY IN THE NATIONAL PSYCHOLOGY

The article reflects the content of the concept of integrated individuality, its structure. Lit a comprehensive, systemic, differential, integral, and acmeological approaches to the study of integral individuality.

Key words: individual; individuality; integrated personality; approaches to the study of integral individuality.

Сегодня к числу приоритетных направлений психологической науки можно отнести исследование интегральной индивидуальности. Данной проблеме посвящены работы таких видных отечественных психологов, как Б. Г. Ананьева (1977), Б. Ф. Ломова (1984), В. С. Мерлина (1986), Б. М. Теплова (1988), В. М. Русалова (1994), В. В. Белоуса (2008), Б. А. Вяткина (2011). Однако, несмотря на проявленный интерес к этому направлению, некоторые вопросы до сих пор остаются дискуссионными. Так, недостаточно разработан понятийный аппарат, четко не сформулировано понятие «интегральная индивидуальность», нет единого понимания ее структуры, недостаточно глубоко изучены одноуровневые и межуровневые связи, не определены

подходы к развитию интегральной индивидуальности. Поиск ответов на поставленные вопросы послужил основанием для данного теоретического исследования.

Содержание понятия «интегральная индивидуальность»

Проблема изучения индивидуальности как интегрального явления в психологии берет свое начало с середины XIX в. Опираясь на философские направления в науке еще в 1882 г. М. М. Троицкий связывал понятие «индивидуальность» с понятием «рода» и употреблял его как «индивидуальность человека», «животная индивидуальность человека» или «индивидуальность организма» [6]. Следовательно, с одной стороны, «индивидуальное» близко к «индивидуальному», а с другой – индивидуальное проявляется и в личностном, и в социальном плане. Категория «личность» в данном случае раскрывается через историю индивидуального развития и существования человека.

В контексте общенаучного подхода В. М. Бехтерев рассматривает индивидуальность не только в социально-историческом, но и в биологическом, и в физико-химическом аспекте. У Бехтерева наблюдается некоторое смешение терминов «личность» и «индивидуальность». Он отмечает, что индивидуальность является изначально данной человеку, она появляется «раньше личности». Понятие «индивидуальность» используется им в сочетаниях с другими категориями, в частности с «индивидуальной самодостаточностью» и с «законом индивидуальности». Закон индивидуальности, по мнению В. М. Бехтерева, представляет собой «общий мировой закон», который характерен для органического, неорганического и социального мира. В постоянной изменчивости форм есть нечто такое, что не уничтожается, а наоборот, сохраняется в форме основных свойств, характеризующих определенную индивидуальность. Согласно позиции ученого, индивидуальность более широкая категория, проявляющаяся как на индивидуальном, так и на личностном уровне. С одной стороны, она придает человеку неповторимое своеобразие, а с другой, – обеспечивает относительную стабильность характера. Подчеркивая определенную стабильность индивидуальности, В. М. Бехтерев пишет, что как бы человек ни изменялся с возрастом, он останется определенным лицом с его характерологическими чертами [4].

Подобной точки зрения придерживался и А. Ф. Лазурский. Он считал, что индивидуальность – это определенная вариативность

личностных образований, таких, как характер и темперамент; это специфика и своеобразие «индивидуальных» сочетаний многообразия качеств, привычек и наклонностей человека [12].

Обобщая работы М. М. Троицкого, В. М. Бехтерева и А. Ф. Лазурского можно констатировать, что уже на рубеже XIX–XX вв. ученые активно проявляли интерес к интегральной индивидуальности и к ее структурным составляющим. Но этот интерес лишь косвенный, поскольку рассматривали индивидуальность в контексте структурного элемента личности.

На наш взгляд, раскрытие понятия «интегральная индивидуальность» целесообразно начать с понятия «индивид» (*лат. individuum – неделимое тело* применяется к живым объектам, которые состоят из гетерогенных частей, взаимно дополняющих друг друга и выполняющих разнообразные функции). Аналогичную мысль высказывает А. Барро, который указывает на то, что всякий живой индивид – это система, характеризующаяся целостностью, несводимостью к частям, структурной и функциональной организацией частей, сложностью различных взаимодействий. Основываясь на биологической точке зрения, ученый выделил три признака индивидуальности: целостность, конечность, круговая причинность [23].

Однако понятия «индивид» и «индивидуальность» не тождественны. По мнению А. Пишо, «индивидуальность» несет в себе двойной смысл: во-первых, указывает на сам факт существования индивида; во-вторых, отмечает совокупность характеристик, которыми один индивид отличается от другого (обычно принадлежащего к тому же роду). Для того чтобы это понятие различать, А. Пишо предлагает в первом случае использовать термин «индивидуальность – целостность», а во втором – «индивидуальность – оригинальность». Развивая предложенную А. Пишо классификацию, Е. Л. Яковлева выделила три вида индивидуальности: «индивидуальность – целостность», «индивидуальность – непохожесть», «индивидуальность – уникальность». На эти же значения понятия «индивидуальность» указывал И. И. Резвицкий. С его точки зрения, индивидуальность – это интегральное понятие, выражающее особую форму бытия индивидов, в рамках которой они обладают внутренней целостностью и относительной самостоятельностью, что дает им возможность активно, творчески и своеобразно проявлять себя в окружающем мире на основе раскрытия своих задатков и способностей [24].

Рассмотрение понятия «интегральная индивидуальность» одними учеными – сторонниками общенаучных взглядов, стимулировало научные изыскания в данной области других ученых, которые придерживались системного подхода. Системный подход к проблеме индивидуальности человека диктует необходимость рассматривать ее как систему особенностей и как индивида, и как организма, и как личности. С этих позиций индивидуальность человека предстает собой многоуровневую иерархическую систему. Так, К. К. Платонов предлагает следующие органические уровни индивидуальности: соматический, морфологический, биохимический, физиологический. В психологической сфере он выделяет процессуальную психическую индивидуальность, в известной степени общую у человека и у животных, и содержательную психическую индивидуальность, являющуюся продуктом взаимодействия человека с миром. Третий психический уровень – это социально-психологическая индивидуальность, свойственная только человеку [16].

Индивидуальность, как многоуровневая иерархическая система, также представлена и в рамках комплексного подхода. Б. Г. Ананьев под индивидуальностью понимает систему, образованную такими формами существования человека, как индивид, личность и субъект деятельности. Результатом формирования индивидуальности ученый считал формирование самосознания. Не употребляя термин «интегральная», Б. Г. Ананьев трактует индивидуальность как взаимосвязь свойств личности, относящихся к различным системам. По его мнению, структуру личности составляют: 1) определенный комплекс коррелируемых свойств индивида (возрастно-половых, нейродинамических, конституционно-биохимических); 2) динамика психофизиологических функций и структура органических потребностей, также относимых к индивидуальным свойствам (высшая интеграция индивидуальных свойств представлена в темпераменте и задатках); 3) статус и социальные функции-роли; 4) мотивация поведения и ценностные ориентации; 5) структура и динамика отношений.

Строится структура личности с соблюдением двух принципов: *субординационного* (более сложные и общие социальные свойства личности подчиняют себе более элементарные и частные психофизиологические и социальные свойства); *координационного* (взаимодействие между структурными элементами осуществляется с определенной степенью свободы для каждого из них) [1].

Близким по содержанию к комплексному подходу, но нетождественным ему, является дифференциальный подход. Представитель данного направления Б. М. Теплов считал, что индивидуальные различия носят печать социального. Он отмечал, что проблема индивидуальных различий тесно связана с проблемой способностей [23].

Однако способности зависят от физиологических особенностей и от особенностей психических процессов. Вместе с тем физиологические и психологические процессы невозможны без биологического субстрата, который несет в себе генетически обусловленные различия. Эти различия между индивидуальностями Б. М. Теплов сводит к типологическим особенностям, что является, на наш взгляд, недостаточно обоснованным. Изучая личность, не следует игнорировать ее индивидные природные особенности. Аналогичного мнения придерживаются Л. Г. Дикая и Т. Ф. Базылевич. Исследовав функциональные возможности и ограничения индивидуальности и типа, проявляющиеся в деятельности, они раскрыли адаптационные и резервные аспекты индивидуальности [19].

Ряд ученых в рамках ценностно-смыслового подхода (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский и др.) считает, что индивидуальность характеризует личность глубинным, сущностным образом. Так, раскрывая понятие «индивидуальность личности», А. Г. Асмолов разводит представления о «личности как типе» и «личности как индивидуальности». Если «личность как тип» выражает социально-типические проявления личности в стереотипизированных, адаптивных формах поведения, то «индивидуальность личности» проявляет качества в непредсказуемых ситуациях, в случае конфликта между мотивами деятельности конкретного человека и основными идеалами и нормами данного общества. Индивидуальность формируется и проявляется в тех решениях, которые принимает человек. А. Г. Асмолов считает, что деятельность определяет развитие индивидуальности личности, но личность выбирает ту деятельность, в которой осуществляется ее развитие. Причем, по мнению ученого, индивидом рождаются, личностью становятся, а индивидуальность отстаивают [3].

Таким образом, рассматривая индивидуальность через призму ценностно-смыслового подхода, она предстает как мотивационно-смысловое образование. Отношение к миру, к другим людям и к себе – это те основные сферы, в которых проявляется и реализуется индивидуальность человека.

Проанализировав и систематизировав идеи отечественных психологов – представителей общенаучного, системного, комплексного, дифференциального и мотивационно-смыслового подходов, В.С.Мерлин предложил свою концепцию индивидуальности. Интегральная индивидуальность определяется им как «целостная характеристика индивидуальных свойств человека», которая содержит целый ряд иерархически организованных уровней, находящихся в сложных взаимоотношениях. По мнению В.С.Мерлина, понятия «индивид» и «личность» включаются в более обобщенное понятие «индивидуальность», которая рассматривается как иерархически упорядоченная система свойств всех ступеней развития. Данная система охватывает три уровня существования человека: *индивидуальный, индивидуально-психический* и *индивидуально-социальный*. Каждый из трех уровней включает в себя еще две, либо три подсистемы. Первый уровень – *индивидуальные свойства организма* состоит из трех подсистем: биохимической; общесоматической; нейродинамической. Второй уровень – *индивидуальные психические свойства личности* включает две подсистемы: психодинамическую; психологическую. Третий уровень – *социально-психические свойства личности* образован двумя подсистемами: социально-психологической; социально-исторической. Для изучения интегральной индивидуальности достаточно выявить связи между ограниченным количеством индивидуальных свойств, но относящихся к разным иерархическим уровням. Разный тип математических связей будет свидетельствовать о разном типе детерминации [13].

Несколько иная трактовка уровневой организации интегральной индивидуальности излагается Э.А.Голубевой. Среди структурных компонентов интегральной индивидуальности она выделила: природное и социальное, организм и личность; а такие структурные элементы, как мотивация, темперамент, способности и характер, объединены системообразующими признаками: эмоциональностью, активностью, саморегуляцией и побуждениями. По мнению Э. А. Голубевой, взаимосвязи между структурными элементами разных уровней определяются общим свойством для этих элементов [8]. Вместе с тем эмоциональность влияет на динамику мотивационной сферы. Следовательно, этот признак обуславливает не только связь между разными структурными элементами интегральной индивидуальности, но и обеспечивает вместе с другими подобными признаками целостность всей структуры индивидуальности.

Разделяя взгляды В. С. Мерлина, В. В. Белоус и его ученики на основании собственных исследований обозначили пути создания модели типологии интегральной индивидуальности и описали новые подсистемы большой системы «человек – общество»: функционально-результативный (А. И. Щebetенко, 2008), процессуальный (Н. В. Орлинкова, 2008), статистический и функциональный (А. Т. Найманов, 2010). В. В. Белоус предложил четыре типа интегральной индивидуальности: творческий, новаторский, созерцательный, реактивный [18]. Такая типология обладает признаками свободы и изменчивости, следовательно, в зависимости от объективных и субъективных факторов возможны переходы из одного типа в другой тип интегральной индивидуальности.

С позиции акмеологического подхода понятие «индивидуальность человека» обретает новое смысловое содержание и выступает как одно из ключевых понятий. По мнению А. А. Деркача, индивидуальность – неповторимое своеобразие психики человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры; человек, характеризуемый со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость. В становлении индивидуальности выделяют два основных феномена: во-первых, интегральная индивидуальность человека как своеобразное объединение всех его свойств в процессе развития и функционирования; во-вторых, индивидуальный стиль (своеобразие активной адаптации человека к среде, в том числе и к профессиональной сфере) [9]. Очевидно, что акмеологическое понимание основных качеств человека предполагает не только их концептуальное выделение, но и эмпирическое обоснование.

Обобщая взгляды отечественных психологов на трактовку понятия «интегральная индивидуальность» и ее структурные элементы, можно предположить, что интегральная индивидуальность представляет собой единство трех структурных уровней: биологического, психического и социального (био-психосоциальное единство). Биологический уровень в структуре интегральной индивидуальности подчеркивает связь человека с природным миром и выражается в морфофизиологических, генетических явлениях, а также в нервно-мозговых, биохимических и в других процессах, происходящих в организме. Психический уровень составляют сознание и бессознательные процессы,

характер, темперамент, переживания, эмоции. Содержание социального уровня составляют особенности взаимоотношений человека с другими людьми и с обществом в целом, которые выражаются в особенностях социальных установок, стилях деятельности и общения, эмоциональном интеллекте. При этом каждый уровень интегральной индивидуальности конкретного человека определяется уникальным сочетанием свойств выше- и нижележащего уровней. Индивидуальности отличаются друг от друга не столько наличием или отсутствием каких-либо структурных компонентов интегральной индивидуальности (в данном случае мы говорим о здоровых людях), сколько степенью их выраженности и силе связи между ними. Эти количественные отношения и сила связи находятся в непрерывном изменении, они могут увеличиваться и уменьшаться, обуславливая качественные изменения, которые затем связываются в новые сочетания, порождая новую интегральную индивидуальность.

Подходы к изучению интегральной индивидуальности в отечественной психологии

В отечественной психологии выделяют несколько подходов в изучении интегральной индивидуальности:

- *системный* (И. П. Павлов, С. Л. Рубинштейн, Б. Ф. Ломов, П. К. Анохин, И. В. Боев);
- *комплексный* (Б. Г. Ананьев, И. М. Палей, В. А. Ганзен);
- *дифференциальный* (И. П. Павлов, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, И. М. Палей, В. М. Русалов, В. А. Барабанщиков);
- *интегральный* (В. С. Мерлин, Л. Я. Дорфман, Б. А. Вяткин, В. В. Белоус);
- *акмеологический* (А. А. Деркач, И. Н. Носс, В. Г. Зазыкин).

В рамках системного подхода с целью изучения жизнедеятельности целого организма И. П. Павлов ввел понятие системности. Исследования физиологических механизмов системной организации живых существ положили начало развитию теории функциональных систем. Основоположником данной теории считается П. К. Анохин. Под функциональной системой, по мнению П. К. Анохина, следует понимать динамически складывающуюся систему из разнородных физиологических образований, все части которой содействуют получению определенного полезного результата. Это определение сформулировано в результате проводимых П. К. Анохиным исследований

компенсаторных приспособлений нарушенных функций организма. Ученым установлено, что всякая компенсация нарушенных функций может иметь место только при мобилизации значительного числа физиологических компонентов, зачастую расположенных в различных отделах центральной нервной системы и рабочей периферии, но, тем не менее, всегда функционально объединенных на основе получения конечного приспособительного эффекта [2].

Некоторые положения данной теории в настоящее время пересматриваются и адаптируются с учетом новых экспериментальных данных. Так, К.В.Судаковым сформулировано положение о функциональных системах как об объективной реальности [22]. Эти представления позволили рассматривать целостные организмы как совокупность множества составляющих их саморегулирующихся функциональных систем молекулярного, гомеостатического, поведенческого уровней в их тесных взаимосвязях. Системный подход к исследованию индивидуальных особенностей применяется и в рамках концепции пограничной аномальной изменчивости личности, автором которой является И.В.Боев. Он рассматривает индивидуальность человека во взаимосвязи его антропологических, конституциональных, нейрофизиологических, нейрохимических и личностных свойств от нормы до патологии. Диагностически значимыми являются не только отдельные симптомы, но и типы интегральных взаимоотношений между ними. Данные психологические параметры в последующем представляются в виде их обобщенных психолого-математических моделей, которые характеризуются специфическими функциональными состояниями, обуславливая индивидуальное своеобразие человека [5].

Следовательно, целостная картина многогранных свойств и качеств индивидуальности может воссоздаваться при системном видении объекта изучения, в контексте которого свойства отдельных частей целого определяются закономерностями развития его внутренней, целостной структуры. Работы И. П. Павлова, С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова, И. В. Боева, П. К. Анохина и других ученых в рамках системного подхода изучения личности послужили становлению общепринятого определения индивидуальности как особой формы бытия отдельного человека в обществе, в рамках которого он живет, действует как автономная, уникальная и неповторимая система, сохраняя

свою целостность и тождественность в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений.

Интегральная индивидуальность, существуя объективно как целостность, в то же время обладает специфическими особенностями, затрудняющими ее изучение в рамках только одного научного направления. Так, С. Л. Рубинштейн считал, что индивидуальности присущи многоплановость, многоуровневость и многослойность [20]. Развивая эту идею, В. А. Ганзен и В. Н. Юрченко выделили общие характеристики интегральной индивидуальности, которые определяют необходимость многостороннего ее исследования: 1) полифункциональность и полиструктурность психики; 2) большая подвижность и изменчивость сознания; 3) широкая распространенность и размытость границ психических явлений; 4) недоступность психических явлений для непосредственного наблюдения; 5) высокая адаптивность психики [7].

Еще одна важная особенность исследований интегральной индивидуальности связана с проблемой развития. По мнению Т. Ф. Базылевич, целостный взгляд на действительную природу феномена «человек» ведет к познанию явлений организации, координации, взаимоотношений разнообразных его свойств и качеств, складывающихся в поведении и имеющих целью сохранение своего целого своеобразия на фоне непрерывных метаморфоз развития. Как отмечает Б. А. Вяткин, повышение эффективности целостного познания человека осуществляется не только за счет построения универсальных формальных теорий и категориальных аппаратов. Это достигается широким использованием содержательных моментов системного видения объекта исследования, где целостность выступает одной из системных интегральных характеристик [17].

Идею комплексного подхода изучения интегральной индивидуальности развивал Б. Г. Ананьев. По его мнению, для понимания структуры психологических свойств необходима интеграция знаний о человеке, о природных и о социально-детерминированных его свойствах. При изучении индивидуальности необходимо учитывать такие принципы, как субординационный (состоит в том, что сложные и общие социальные свойства личности подчиняют себе элементарные и частные психологические и психофизиологические свойства) и иерархический (допускает паритетные взаимодействия между

разноуровневыми показателями, т. е. относительную автономию каждого из них). Индивидуальные особенности низших уровней могут проявляться сами по себе, без коррелирующего давления более высокого уровня. Однако при этом остается открытым вопрос, в каких же случаях индивидуальность реализуется по субординационному, а в каких – по паритетному принципу. В качестве методов изучения человека как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности Б. Г. Ананьев рассматривал психографию [1]. Хотя этот метод применяли и другие ученые, тем не менее, подход Б. Г. Ананьева отличается многомерностью и многофакторностью, так как включает в себя историю жизненного пути, описание индивидуальности на основании экспериментальных данных, анализ продуктов деятельности, прогноз развития индивидуальности. Работы Б. Г. Ананьева послужили развитию онтопсихологии, которая изучает возрастные стадии психического развития человека, которая для выявления взаимосвязи элементов и свойств в структуре индивидуальности применяет метод корреляционного и факторного анализа.

По мнению Н. Н. Нечаева, принципиальная методологическая ошибка Б. Г. Ананьева заключается в том, что в рамках комплексного подхода изучение, скорее, ориентировано на абстрактного, фантомного «человека», чем на выявление реально существующих закономерностей [14]. Разделяя точку зрения Н. Н. Нечаева, мы также считаем, что когда устанавливаются корреляции всего со всем, выступает во все не обязательная очевидность и причинность выявляемых связей.

С исторической точки зрения развитие идей о природе индивидуальности человека начиналось в русле дифференциальной психологии, которая изучает природу и источники индивидуальных различий. Рождение дифференциального подхода к исследованию индивидуальности связано с именем Френсиса Гальтона. Продолжателем его подхода стал В. Штерн. Оба ученых постулировали принцип конвергенции наследственных факторов и условий социокультурной среды. В России становлению дифференциальной психологии способствовали работы А. Ф. Лазурского, Г. И. Россолимо, И. П. Павлова [10]. А. Ф. Лазурский выступал за исследование не отдельных психических процессов, а психических функций и личности в целом. Ученый подчеркивал, что исследование связей между структурными элементами психики важнее, нежели изучение элементов. Психическое, таким образом, выступает как «объект-связь». Предметом психологического

исследования должны быть не только внешние проявления психики, но и среда – «обстоятельства-возбудители» [13].

И. П. Павлов считал, что главными детерминантами индивидуального поведения человека и животных являются врожденные свойства нервной системы. Свойства нервной системы вовлечены в условно-рефлекторную деятельность, они регулируют основные процессы [15]. Работы И. П. Павлова легли в основу научных разработок Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына и В. М. Русалова [23]. По мнению В. М. Русалова, в отечественной психологии в изучении индивидуальных различий наметились два подхода: «содержательно-смысловой» и «поведенческий». Первый подход направлен на познание и измерение устойчивых внутренних содержательно-смысловых, или «личностных», структур индивидуальной психики человека (характера, знаний, умений, способностей, переживаний, мотивов, целей). Второй подход связан с анализом объективно регистрируемых психофизиологических форм индивидуального поведения (биохимических, вегетативных и электрофизиологических) [21].

Следовательно, дифференциальный подход к изучению индивидуальности сфокусирован на изучении механизмов детерминации индивидуально-психологических различий, в том числе различий в темпераменте и способностях, в особенностях нейродинамической организации индивидуальности. В данном подходе выделяют две основные парадигмы изучения интегральной индивидуальности:

- 1) «организм – индивид – личность»;
- 2) «индивид – личность – индивидуальность».

Обе парадигмы позволяют рассматривать разные свойства, которые принадлежат к разным уровням в иерархии биологических и психических свойств, исследовать взаимоотношения между свойствами. Каждая из парадигм объясняет единство обеих детерминант, хотя первая тяготеет к биологическому, а вторая – к социальному полюсу. Из недр дифференциального подхода к изучению индивидуальности развился психогенетический подход. Дихотомия «биологическое – социальное» в психогенетике представлена оппозицией «генотипическое – средовое». Исследования «генотипического» и «средового» направлены на изучение индивидуальных различий, изменчивости психологических признаков, а не на исследование исторического становления психики человека.

В рамках дифференциального подхода получила свое развитие и теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина, который сформулировал ряд принципов изучения интегральной индивидуальности:

1) *принцип системности* (индивидуальные свойства должны рассматриваться не сами по себе, а в зависимости от интегральной индивидуальности);

2) *принцип иерархичности* (низшие уровни обуславливают высшие и сами изменяются в зависимости от них);

3) *принцип снятия* (закономерности низших уровней видоизменяются в зависимости от связи с высшими, причем при вступлении в связь с высшими уровнями явления низших приобретают новое системное качество).

Сопоставив между собой различные свойства, включенные в структуру интегральной индивидуальности, В.С.Мерлин предположил, что связи между этими особенностями могут быть двух типов: однозначные (обычные, характеризующие явления, относящиеся к одному иерархическому уровню) и много-многозначные (характеризующие связи между подсистемами или между разными иерархическими уровнями). Много-многозначная связь является общей для различных разноуровневых связей. Однако тип этой связи может меняться: связь свойств нервной системы и темперамента гомоморфна, что на экспериментальном уровне может выражаться, например, в совпадении крайних групп: люди, имеющие определенное сочетание свойств нервной системы, одновременно имеют и определенное сочетание свойств темперамента. Свойства личности и социальный статус характеризуются другим типом связи – координированностью, когда, например, разные, и даже противоположные, свойства личности могут быть связаны с одинаковым статусом [13]. Следовательно, можно рассматривать межуровневые связи не только как результат развития или формирования индивидуальности, но и как связи, по-разному детерминированные факторами среды и генотипа.

Интегральный подход В.С.Мерлина развивается сегодня его учениками в Пятигорской и в Пермской психологических школах, а также его последователями в Институте психологии РАН и в Психологическом институте РАО. В Пятигорской психологической школе интегральная индивидуальность изучается в аспекте внутренней и внешней обусловленности. Среди наиболее значимых факторов,

детерминирующих особенности интегральной индивидуальности выделяются гендерные, этнические, возрастные, профессиональные. По мнению В. В. Белоуса, структура интегральной индивидуальности обладает высокой динамичностью. Интегрированные в ней свойства могут находиться как в состоянии автономности, так и в состоянии субординационной зависимости [18].

Ведущими исследователями проблем индивидуальности в Пермской психологической школе считаются Л. Я. Дорфман, Б. А. Вяткин, А. И. Щebetенко. Так, Л. Я. Дорфман, основываясь на работах В. С. Мерлина, в структуре интегральной индивидуальности выделил метаиндивидуальность и интраиндивидуальность. По его мнению, особенностями интегральной индивидуальности являются: иерархический способ организации, многоуровневость, единство процессов интеграции и дифференциации, гибкость многозначных и жесткость однозначных связей. Между уровнями связи носят опосредованный характер. Л. Я. Дорфман обращает внимание на три перспективных направления, которые способствуют дальнейшему развитию теории интегральной индивидуальности: 1) развитие идей, которыми можно было бы дополнить основание теории интегральной индивидуальности как таковой; 2) развитие теории интегральной индивидуальности в русле сложившихся концептуальных направлений; 3) интеграции существующих концепций [17].

В Институте психологии РАН осуществляются исследования индивидуальности под руководством В. М. Русалова. Основная идея этих исследований заключается в развитии концепции общих свойств нервной системы, которые обуславливают индивидуально-психологические различия. Особое внимание уделяется изучению формально-динамических характеристик, к которым относится темперамент. Активно разрабатываются методы оценки темперамента [21]. В Психологическом институте РАО под руководством Э. А. Голубевой проводятся исследования индивидуальности в рамках изучения природных предпосылок способностей [8].

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что, несмотря на различные подходы к пониманию теории интегральной индивидуальности, ученых объединяет идея о целостном, интегративном подходе к ее исследованию, к поиску системообразующих механизмов, определяющих ее развитие и саморазвитие. Все авторы стремятся выделять и изучать в структуре интегральной индивидуальности

одноуровневые и многоуровневые связи и взаимоотношения. В рамках отдельной области научного знания невозможно охватить все подсистемы, относимые к интегральной индивидуальности. При построении методологии исследований обычно вычлениают часть этой системы и исследуют ее, стараясь учитывать имеющиеся у нее множественные связи с другими частями. В таких случаях принято говорить об относительной автономности входящих в систему уровней, которые можно описать с помощью специальных теорий. Принципы интегративного исследования индивидуальности основываются на методах междисциплинарных исследований и на примере конкретных достижений в психологии индивидуальности, позволяют исследовать взаимодействие «внешних» и «внутренних», социальных и биологических, объективных и субъективных условий развития индивидуальности.

Вероятно, на современном этапе подход к изучению интегральной индивидуальности должен аккумулировать в себе системный, комплексный, дифференциальный и интегральный подходы. Интегральную индивидуальность целесообразнее рассматривать как результат и условие развития человека. С учетом данной позиции, на наш взгляд, в полной мере осуществить научный поиск в исследовании интегральной индивидуальности позволяет акмеологический подход. Так, А. А. Деркач отмечает, что именно в акмеологическом изучении человека интегрировано особое понимание его сущности как индивида, субъекта, личности, индивидуальности, проявляющихся в таких феноменах, как жизненный путь личности, субъект жизнедеятельности, активная жизненная позиция, самореализация, профессионализм, индивидуальный стиль и др. Научные исследования должны быть направлены на развитие человека, на достижение им состояния высокой эффективности субъекта как профессионала, на достижение наивысшей духовной зрелости, подчиняющей себе и организующей его физические и психические функции [9].

В целом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Под интегральной индивидуальностью следует понимать, с одной стороны, целостное, обладающее некой типичностью и стабильностью, а с другой – многогранное, неповторимое и развивающееся своеобразие структурных компонентов психики (процессы,

свойства, состояния, образования), находящихся в сложном взаимодействии между собой и с общественно-исторической культурной средой.

2. Структура интегральной индивидуальности включает три уровня: *биологический* (нейродинамические характеристики личности), *психологический* (характерологические особенности личности) и *социальный* (мотивационная направленность личности), между которыми наблюдаются одномерные и многомерные связи на уровне тенденции.

3. В отечественной психологии выделяют несколько направлений в изучении интегральной индивидуальности, среди которых наиболее широкое распространение получили следующие подходы: *системный, комплексный, дифференциальный, интегральный, акмеологический*. Наиболее перспективным из них является *акмеологический* подход.

4. Системные исследования биологических, нейродинамических, индивидуально-психологических, социально-психологических, духовно-нравственных особенностей человека должны затрагивать такие вопросы прикладной психологии, как:

- исследование структуры индивидуальности в зависимости от внешней и внутренней детерминации;
- обнаружение системообразующих факторов в организации подсистем индивидуальности;
- изучение условий развития и саморазвития индивидуальности;
- исследование возрастных особенностей становления индивидуальности;
- поиск резервов самосовершенствования личности и достижения ею профессионального мастерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. *Анохин П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 224 с.
3. *Асмолов А. Г.* Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе: учеб.-метод. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 96 с.

4. *Бехтерев В. М.* Избранные труды по психологии личности: в 2 т. – Т. 1: Психика и жизнь / отв. ред. Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылева. – СПб.: Алетейя, 1999. – 256 с.
5. *Боев И. В.* Пограничная аномальная личность: Монография. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1999. – 364 с.
6. *Будилова Е. А.* Социально-психологические проблемы в русской науке. Вторая половина XIX – начало XX века // Вестник МГОУ. – М.: Наука, 1983. – С. 3–50.
7. *Ганзен В. А., Юрченко В. Н.* Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека // Психические состояния / под ред. А. А. Крылова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. – С. 5–17.
8. *Голубева Э. А.* Способности и индивидуальность. – М.: Прометей. 1993. – 306 с.
9. *Деркач А. А.* Акмеологические основы развития профессионализма. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 752 с.
10. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психология. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
11. *Косов Б. Б.* Личность: теория, диагностика и развитие. – М.: Академический проект, 2000. – 240 с.
12. *Лазурский А. Ф.* Избранные труды по общей психологии. Психология общая и экспериментальная. – СПб.: Алетейя, 2001. – 288 с.
13. *Мерлин В. С.* Психология индивидуальности / под ред. Е. А. Климова. – М.: Изд-во Института прикладной психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 448 с.
14. *Нечаев Н. Н.* Психология: избр. психол. тр. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2014. – 400 с.
15. *Павлов И. П.* Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека. – М.: АН СССР, ПСС. – Т. 3. – Кн. 2. – С. 267–294.
16. *Платонов К. К.* Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 311 с.
17. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, М. Р. Щукин. – М.: Смысл, 2011. – 636 с.
18. Психология интегральной индивидуальности: В. С. Мерлин и современность / под ред. В. В. Белоуса, И. В. Боязитовой, А. И. Щебетенко. – М.–Пятигорск: РАО – ПГЛУ, 2008. – 199 с.
19. Психология индивидуальности: Новые модели и концепции // под науч. ред. Е. Б. Старовойтенко и В. Д. Шадрикова. – М.: Международное издание Россия–Украина–Австрия, 2008. – 60 с.
20. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

21. *Русалов В. М.* Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований // Психологический журнал. – Т. 12. – 1991. – № 5. – С. 3–16.
22. *Судаков К. В.* Развитие теории функциональных систем в научной школе П. К. Анохина // Вестник Международной академии наук. Русская секция, 2011. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.heraldrsias.ru/download/articles/Sudakov.pdf>.
23. *Теплов Б. М.* Психология и психофизиология индивидуальных различий // Избр. психол. тр. – М.: Институт практической психологии ; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 538 с.
24. *Яковлева Е. Л.* Психология развития творческого потенциала личности. – М: Флинта, 1997. – 224 с.

159.22-008.5-053.2

Л. П. Григорьева

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии
и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: grigorievsy@gmail.com

ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ ДЕПРИВАЦИИ НА ПЕРЦЕПТИВНО-КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ

Статья посвящена мультидисциплинарному направлению современной науки, включающему проблемы психофизиологии, специальной психологии и коррекционной педагогики. Рассмотрен круг проблем, касающихся влияния сенсорно-перцептивной депривации на созревание и механизмы интегративной деятельности мозга. Выявлен и описан сходный тип организации активационных процессов мозга детей при депривации разных модальностей. Для этого типа характерна недостаточность формирования механизмов управляемой активации, что обусловлено незрелостью системы активации мозга у детей с сенсорным дефицитом. Полученные сведения необходимы для разработки адекватных психолого-педагогических технологий, направленных на компенсацию нарушений познавательной деятельности детей.

Ключевые слова: сенсорно-перцептивная депривация; интегративная деятельность мозга; активационные процессы мозга; управляемая активация; сенсорный дефицит; компенсация нарушений познавательной деятельности.

Grigorieva L. P.

Dr. sc. (psychology), Professor, MSLU

INFLUENCE OF DEPRIVATION EFFECTS ON PERCEPTUAL / COGNITIVE DEVELOPMENT IN CHILDREN

The sensory perceptual deprivation of integrative mechanisms of the brain was studied. The results show marked disorders of the regularity activation owing to non-maturation of activation system of brain in sensory deficit.

Key words: sensory/perceptual deprivation; integrative activity of brain; activation processes of brain, sensory deficit, regularity activation; compensation strategies for children's abnormalities of Gnostic mechanisms.

Возникшее в раннем онтогенезе существенное ограничение средовых воздействий изменяет нормальное взаимоотношение биологических, психологических и социальных факторов в психическом развитии ребенка. Характерное для нормы взаимодействие между внешней средой и развивающимся мозгом нарушается, что отрицательно влияет на сенсомоторное и эмоциональное развитие, на формирование когнитивных функций, на поведение и обучение детей.

В многочисленных морфологических, биохимических, нейро- и психофизиологических исследованиях, проведенных на животных и на человеке, установлено, что созревание структурной и функциональной организации центральной нервной системы (ЦНС) зависит не только от генетического фактора, но также и от внешней афферентации. При ее отсутствии или при грубом ограничении генетические предпосылки созревания в значительной мере утрачивают свою силу.

Ограничение сенсорного притока, нарушение механизмов анализа внешних воздействий отрицательно влияют на созревание и на деятельность активирующей системы мозга. Установлено, что результаты анализа и оценки внешних воздействий как бы управляют активирующей системой, регулируя при этом функциональное состояние коры мозга и уровень внимания. Полное или частичное ограничение сенсорного опыта в раннем онтогенезе приостанавливает или замедляет созревание нейронных структур. Так, ограничение притока зрительной афферентации в раннем онтогенезе приводит к отрицательным последствиям в зрительной проекционной системе. При отсутствии световой стимуляции (полная депривация) развиваются аномалии сетчатки глаза, которая или не созревает, или же полностью деградирует. Воздействие на глаз только диффузного света (частичная депривация при отсутствии структурированных стимулов) сопровождается отсутствием грубых патологических изменений в сетчатке, но оказывает значительное отрицательное влияние на зрительную кору. При этом может иметь место гибель одних нервных элементов, функциональное снижение активности других и эффективности проведения возбуждения через соединения между нервными клетками (синапсы).

Зрительная депривация. Исследования проблемы сенсорной депривации были начаты во второй половине XX в. Л. А. Новиковой и сотрудниками [1; 2; 6; 10–12]. Для исследования состояния ЦНС слепых и слепоглухих был применен метод электроэнцефалограммы [10]. Авторами было установлено, что анализ электроэнцефалограммы (ЭЭГ) позволяет не только выявить органическое заболевание мозга, но также оценить степень зрительной депривации. Был сделан вывод о том, что характер изменений корковой ритмики зависит от степени ограничения притока в мозг зрительной афферентации.

В нейропсихофизиологических исследованиях [2–5; 11; 13–15] было показано, что врожденное или возникшее на ранних стадиях онтогенеза значительное снижение зрения (острота зрения 0,01–0,2) приводит к развитию частичной сенсорной депривации, оказывающей отрицательное влияние на формирование основных зрительных функций: абсолютной и контрастной чувствительности, цветоразличения, пространственной и временной разрешающей способности. Снижение функций зрения, обусловленное нарушениями сенсорно-специфических механизмов анализа зрительной информации, существенно ухудшает качество, скорость и simultанность различения признаков объектов (яркости, контраста, цвета, формы и т. д.). При этом формирование и опознание зрительных образов имеет особую специфику. Интегрирование сенсорной информации в целостный образ затруднено. Увеличивается удельный вес последовательных операций за счет сокращения параллельных. Образ обеднен информацией и часто деформирован, что затрудняет сличение его с эталонами, хранимыми в памяти; часто нарушается механизм simultанного опознания. В каждом конкретном случае слабозрения сложная картина нарушений зрительного восприятия, внимания, памяти, образного мышления определяется взаимодействием депривационного фактора с органическим, связанным с первичным соматическим дефектом в зрительной системе [2–5].

На основе сопоставления психофизиологических и нейрофизиологических данных, полученных в исследованиях слабовидящих, слепых, а также деафферентированных животных [6], было высказано предположение, что в условиях зрительной депривации наблюдаются сложные изменения в зрительной коре. Депривация, возникшая в раннем возрасте, вызывает уменьшение числа нейронов, реагирующих на специфическую стимуляцию.

В ряде работ было установлено, что ограничение зрительного опыта в раннем онтогенезе оказывает губительное влияние на созревание нейрофизиологических механизмов зрительного восприятия. Это наблюдалось у детей с врожденной катарактой, препятствующей естественным воздействиям на сетчатку глаза. Вследствие раннего и длительного неупотребления нервных элементов развивается амблиопия – оптически некорректируемая слабость зрения. При разных видах амблиопии (вследствие врожденной или ранней травматической катаракты, врожденных аномалий рефракции, косоглазия)

анализ амплитудно-временных характеристик зрительных вызванных потенциалов (ЗВП) на диффузные и структурированные стимулы выявил недоразвитие и функциональный дефицит систем сенсорного анализа зрительной информации [6; 7; 15]. Анализ ЗВП у младенцев с различными заболеваниями органа зрения показал, что возрастной период со второго по шестой месяц жизни ребенка является сензитивным периодом формирования зрительной проекционной системы [7; 15].

У слабовидящих детей с заболеваниями ретино-геникуло-стриарного пути наблюдались разные по степени отклонения от нормы характеристик фотопической волны В1 электроретинограммы (ЭРГ), что отражает редукцию зрительных входов и нарушения механизмов сенсорного анализа в сетчатке глаза. Это приводит к ослаблению и к дезорганизации афферентной посылки в стриарную кору, что подтверждается результатами анализа ЗВП [2; 4; 5]. Конфигурация и амплитудно-временные характеристики ЗВП в ответ на вспышку света, черно-белые и цветные решетки были грубо изменены. Эти особенности ЗВП связаны с такой дезорганизацией афферентной посылки, которая обуславливает уменьшение числа реагирующих корковых нейронов, асинхронность вовлечения их в реакцию, структурно-функциональные изменения нейронных ансамблей в проекционной коре. Можно предположить, что часть нейронов и синаптических контактов гибнет, у других нервных клеток снижается уровень функционирования. В результате взаимосвязи в сети нарушаются, и в ответ на стимул не формируется такой профиль нейронного ансамбля, как в норме при аналогичных условиях стимуляции. Грубое снижение амплитуды ЗВП на вспышки света, на черно-белые и хроматические решетки отражает существенное обеднение сети реагирующих нейронных ансамблей, обуславливающее уменьшение и упрощение реакций на стимулы. В многочисленных морфологических исследованиях установлено, что у животных, которых выращивали в условиях длительной сенсорной депривации, наблюдаются структурные изменения аппарата вставочных нейронов, обеспечивающих ансамблевую иерархическую организацию церебральной коры. Эти данные могут свидетельствовать об изменении свойств нейронов, участвующих в формировании межструктурных связей.

В ряде исследований показано, что образование нервных связей на всех уровнях зрительного анализатора зависит от сенсорного опыта.

В условиях нормальной сенсорной стимуляции устанавливаются конвергентные связи и появляются специальные нейроны, реагирующие на сложные комбинации ощущений. При отсутствии сенсорного опыта такие связи не образуются или же исчезают. Вследствие этого могут изменяться реакции макроструктурного уровня, сложных функциональных объединений более высокого порядка, в которые включен первичный нейронный ансамбль. Это предположение согласуется с данными исследований обезьян, у которых было обнаружено грубое подавление нейронной активности в ассоциативных корковых областях после ранней и длительной зрительной депривации. Существенное снижение активности нейронов в ассоциативных областях наблюдалось даже при относительной сохранности нервных клеток в зрительной проекционной коре. В работах Н. Н. Зислиной и Л. А. Новиковой [6; 11] было показано, что после длительной депривации у детей ЗВП в ответ на предъявление синусоидальных решеток больше отличались от нормы в височно-теменно-затылочной области, чем в зрительной проекционной коре. На основе этих данных был сделан вывод о значительном отрицательном влиянии ограничения сенсорной афферентации на ассоциативные зоны каудального отдела коры мозга.

Слуховая депривация. В психологических исследованиях выявлено отставание в развитии зрительного внимания, восприятия и памяти у глухих детей. В нейропсихологических исследованиях ранней слуховой депривации на основе анализа слуховых вызванных потенциалов (КСВП и ДСВП) обнаружено, что у детей с нейросенсорными нарушениями слуха созревание механизмов слухового анализатора замедлено или же практически приостановлено [1; 10–12]. Пороги слуховой чувствительности были тем выше, чем больше длительность слуховой депривации (при отсутствии специальной коррекционной работы). Получены данные о различии уровня порогов, определяемых методом регистрации ДСВП и поведенческим реакциям. В большом числе случаев (85%) пороги слуховой чувствительности по ДСВП оказались ниже, чем пороги слуховых ощущений по поведенческим реакциям. Предполагается, что приход редуцированного афферентного сигнала в первичную проекционную зону коры (а это отражает ДСВП) недостаточен для его осознания. Более того, существенные изменения сравнительно с нормой амплитудно-временных характеристик ДСВП могут быть

обусловлены морфофункциональной незрелостью первичной зоны. Для осознания сигнала необходимы также сформированные связи между первичными и вторичными (гностическими) корковыми зонами, в которых осуществляется сличение поступающей афферентации со следами памяти. Возможно, что морфофункциональная незрелость первичной зоны вследствие сенсорной депривации обуславливает недоразвитие вторичной зоны и связей в слуховой системе.

Бисенсорная депривация. Грубые нарушения зрения и слуха, в большой степени изолирующие ребенка от внешнего мира, сопровождаются вторичными отклонениями в его психическом развитии, которое зависит от времени наступления бисенсорной депривации. Слепоглухота не является результатом простого суммирования нарушений зрения и слуха, а представляет собой качественно иное сложное нарушение психического развития.

У детей с бисенсорной депривацией наблюдаются нарушения сенсомоторного развития, восприятия, памяти, мышления, речи, эмоциональных процессов, адаптивности и т. д. В связи с этим А. И. Мещеряков подчеркивал необходимость биологически значимых для ребенка внешних воздействий в процессе становления его поведения и усвоения им общественного опыта [9].

Установлено, что при сочетанном снижении зрения (до 0.1 и ниже) и слуха внимание детей развито очень плохо вследствие значительного уменьшения физиологической интенсивности сенсорных воздействий. Наряду с этим не были сформированы основные сенсорные эталоны, что затрудняло различение признаков объектов и их опознание; отсутствовали умения синтезировать части объекта в целостный образ, сравнивать предметы, изображения; наблюдался дефицит сформированных зрительных представлений. Зрительная память и наглядно-образное мышление были неразвиты [5].

Предполагается, что бисенсорная депривация в первую очередь обуславливает недостаточность анализирующей системы мозга [8]. Это связано с тем, что в условиях грубого ограничения сенсорной афферентации недостаточно формируются межнейронные связи в первичных (проекционных) корковых полях; вследствие этого нарушается развитие внутрикорковых связей между первичными, вторичными и третичными (ассоциативными) корковыми зонами, что затрудняет опознание объектов. Недостаточность анализирующей системы мозга влечет за собой отклонения в развитии регулирующей и активирующей

систем, в особенности механизмов локальной активации коры, что определяло незрелость произвольного внимания. Это в свою очередь затрудняло формирование у детей перцептивно-когнитивных операций, необходимых для опознания объектов в условиях значительного сенсорного дефицита.

Итак, анализ полученных данных выявил общие закономерности развития и взаимодействия основных функциональных систем мозга – «блоков» согласно терминологии А. Р. Лурия [8] у слабовидящих, у частичновидящих, детей с нейросенсорными нарушениями слуха и у частичновидящих глухих дошкольного и младшего школьного возраста. При депривации разной модальности наблюдалась зависимость амплитудно-временных характеристик СВП и ЗВП, а также систем генерации основных частотных компонентов ЭЭГ от сенсорного притока. Его ограничение у частичновидящих и глухих приводит к изменениям энергетических показателей и модификациям пространственно-временной организации ритмогенных систем, к замедлению темпов созревания альфа-ритма и анализирующей системы мозга в целом. Выявлена системность нарушений, вызываемых разномодальной депривацией, которая проявляется в изменениях характеристик вызванных потенциалов (ВП) и спектрально-когерентных показателей ЭЭГ не только в проекционных, но и в ассоциативных областях коры. Специфика функциональной организации активирующей системы мозга по данным анализа ЭЭГ при ориентировочном рефлексе (ОР) и при направленном внимании состояла в преобладании механизмов диффузной неспецифической активации и в незрелости механизмов избирательной управляемой активации. Полученные результаты согласуются с данными психологических исследований, в которых показана несформированность основных качеств внимания, восприятия и памяти вследствие ограничения сенсорного опыта слабовидящих, частичновидящих, слабослышащих и глухих с резидуальным зрением.

В исследовании специфики когнитивной деятельности детей с трудностями в обучении (ЗПР и ОНР) выделены две группы – с преимущественным дефицитом внимания (ДВ) и с дефицитом преимущественно процессов памяти (ДП) [13]. Выявленная в группе с ДВ ослабленная выраженность компонентов ориентировочного рефлекса (ОР) и ЗВП на иррелевантные стимулы, несколько возрастающая при повышении уровня внимания, может быть следствием

недостаточности восходящих активирующих влияний и процессов регулируемой корковой активации. Это подкрепляется результатами анализа ЭЭГ, указывающими на некоторую незрелость коры и на дисфункцию стволовых (преимущественно нижних, включающих ретикулярную формацию среднего мозга) структур. Эти особенности корково-подкоркового взаимодействия коррелируют с такими поведенческими характеристиками детей, как быстрое угасание интереса к текущей деятельности, повышенная отвлекаемость, часто в сочетании с гиперактивностью, импульсивностью [13].

Заключение

Фундаментальные комплексные нейропсихофизиологические и психологические исследования, проведенные в русле идей А. Р. Лурии [8], формируют мультидисциплинарное направление, являющееся естественнонаучной основой специальной психологии и коррекционной педагогики. В данной статье очень кратко освещены некоторые основные проблемы этого направления исследований, которые проводились в Институте дефектологии и затем в Институте коррекционной педагогики РАО.

Рассмотрена базовая проблема мультидисциплинарной диагностики нарушения развития детей с разными формами патологии ЦНС в младенческом, раннем дошкольном и младшем школьном возрасте. Значительное место в исследованиях ряда лет занимала проблема сенсорной депривации. Установлен системный характер изменений интегративной деятельности мозга вследствие зрительной, слуховой и бисенсорной депривации. Наряду с нарушениями функционирования анализирующей системы мозга обнаружено превалирование механизмов диффузной неспецифической активации. Сенсорный дефицит, видимо, приводит к замедлению созревания системы управляемой активации мозга. Интенсивно разрабатывается проблема изучения нейрофизиологических механизмов, реализующих когнитивные процессы у детей с нарушениями сенсорного, речевого и умственного развития. Показано, что у младших школьников дефицит внимания обусловлен недостаточностью активационных процессов вследствие дисфункции стволовых структур мозга и таламокорковых связей. Нарушение памяти сочеталось с недостаточностью системных ассоциативных и регуляторных процессов. Описанные

нейропсихофизиологические характеристики интегративной деятельности мозга рекомендуется учитывать при разработке психолого-педагогических стратегий обучения детей с аномалиями развития.

Полученные данные о нарушениях механизмов анализирующей и активирующей систем мозга при сенсорном дефиците были использованы для разработки проблемы компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева З. С. Электрофизиологические методы в ранней и дифференциальной диагностике нарушений слуха у детей // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 10–17.
2. Григорьева Л. П. Зрительная память при сенсорно-перцептивном дефиците // Исследование памяти. – М. : Наука, 1990. – С. 171–192.
3. Григорьева Л. П., Бернадская М. Э., Блинникова И. В., Солнцева О. Г. Развитие восприятия у ребенка. – М. : Школа–Пресс, 2007. – 72 с.
4. Дети с проблемами в развитии. Комплексная диагностика и коррекция / под ред. Л. П. Григорьевой. – М. : Академкнига, 2002. – 414 с.
5. Дети со сложными нарушениями развития / под ред. Л. П. Григорьевой. – М. : Экзамен, 2006 – 348 с.
6. Зислина Н. Н. Нейрофизиологические механизмы нарушения зрительного восприятия у детей и подростков. – М. : Педагогика, 1987. – 168 с.
7. Куман И. Г., Федоров С. Н., Новикова Л. А. Исследование сенситивного периода в развитии зрительной системы человека // Журнал высшей нервной деятельности. – 1983. – Т. 33. – № 3. – С. 434–441.
8. Лурия А. Р. Функциональная организация мозга // Естественно-научные основы психологии. – М. : Педагогика, 1978. – С. 109–139.
9. Мецераков А. И. Слепоглухонемые дети. – М. : Педагогика, 1974. – 150 с.
10. Новикова Л. А. Влияние нарушений зрения и слуха на функциональное состояние мозга. – М. : Просвещение, 1966. – 319 с.
11. Новикова Л. А. Нейрофизиологические механизмы зрительной и слуховой депривации // Физиология человека. – Т. 12. – 1986. – № 5. – С. 844–856.
12. Новикова Л. А., Рыбалко Н. В. Нейросенсорные нарушения слуха у детей (электрофизиологическое исследование). – М. : Педагогика, 1987. – 168 с.
13. Рожкова Л. А., Переслени Л. И. Нейрофизиологические критерии оценки уровня развития механизмов когнитивной деятельности у детей в аспекте проблем дифференциальной диагностики // Дефектология. – 2001. – № 4. – С. 3–14.
14. Структурно-функциональная организация развивающегося мозга / под ред. Д. А. Фарбер и др. – Л. : Наука, 1990. – 198 с.

15. *Фильчикова Л. И.* Основы ранней психологической коррекции сенсорного развития детей с нарушениями зрения : автореф. дис... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 46 с.

УДК 159.922.23

В. В. Подпругина

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: viktoriyavr@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭМОЦИЯХ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Предпринята попытка выявить и сравнить представления о базовых эмоциях (страх, гнев, радость, печаль) у слышащих детей и детей с нарушениями слуха дошкольного возраста с учетом особенностей микросреды (слышащие, глухие родители), проанализировать содержание представлений об эмоциях в зависимости от предъявленных стимулов при распознавании.

Ключевые слова: эмоции; представления об эмоциях; распознавание эмоций; мимические выражения; дети с нарушением слуха; кодирование и декодирование эмоций.

Podprugina V. V.

Candidate of Psychological Sciences

IMPAIRED HEARING CHILDREN'S EMOTIONS RECOGNITION

The scientists study and compare recognition of emotions (fear, anger, joy, sadness) between healthy children and children with impaired hearing. The children are of preschool age. The background was also taken into account (deaf or healthy parents). The scientists deeply analyze children's emotions recognition depending on different stimulus material.

Key words: emotions; emotions recognition; mimicry.

Эмоции – одна из важнейших сторон психики, характеризующая переживание человеком действительности. Проблеме изучения эмоциональной сферы личности на разных возрастных этапах развития уделяется большое внимание. Однако особенности эмоционального развития детей с нарушениями слуха, их представления об эмоциях изучены недостаточно.

Исследованием эмоциональной сферы детей занимались С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. В. Леонтьев, Л. И. Божович, В. Н. Мясищев, работы которых стали классическими. Было показано, что развитие эмоций находит свое выражение:

- 1) в дифференциации качеств эмоций;
- 2) в усложнении объектов, вызывающих эмоциональный отклик;

- 3) в развитии способностей регулировать эмоции;
- 4) в их внешнем проявлении.

С. Л. Рубинштейн рассматривал эмоциональную сферу ребенка в контексте деятельности, познания окружающего мира и самого себя, в процессе общения со взрослыми и со сверстниками. Таким образом, эмоции и чувства представляются как формы отражения действительности, проявляющиеся в отношении ребенка к окружающему миру, в переживаниях по поводу появления, удовлетворения или неудовлетворения потребностей [17].

А. В. Запорожец отмечал, что в старшем дошкольном возрасте у ребенка, развивающегося полноценно, определенным образом реализуются возможности эмоционального предвосхищения результатов своего поведения, деятельности. Чувства как стабилизирующиеся переживания отношения к окружающим и к самому себе, начинают выполнять функции регулятора поведения, становятся мотивами действий и поступков ребенка. Было показано, что нереализованные возрастные возможности в становлении эмоциональной сферы ребенка, безусловно, не могут не задержать его личностного формирования, формирования направленности на других [5].

Л. С. Выготский подчеркивал, что эмоциональная сторона личности ребенка имеет не меньшее значение, чем другие стороны. Переживания ребенка, его отношение к среде Л. С. Выготский определял как важное звено социальной ситуации развития, фиксирующее в себе разнообразное влияние внешних и внутренних условий. Особый акцент был сделан на взаимосвязи аффекта и интеллекта. Несформированность или нарушение эмоциональной сферы, по мнению Л. С. Выготского, вызывает у ребенка затруднения в решении интеллектуальных заданий, что в свою очередь оказывает отрицательное влияние на развитие личности [1].

В работах Л. С. Выготского проблема исследования эмоциональной сферы аномальных детей является особенно значимой, поскольку дефект сопровождается изменениями эмоционального состояния ребенка, а умение различать, дифференцировать, адекватно проявлять эмоции в разных ситуациях, повышает степень адаптивности детей в социуме.

Исследования эмоциональной сферы детей с аномалиями слуха активизировались в конце 1960-х – начале 1980-х гг. Поднимались проблемы своеобразия эмоционального развития глухих

детей, обусловленного неполноценностью эмоционального и речевого общения с окружающими людьми с первых дней их жизни. В работах Ф. Ф. Рау, Н. Г. Морозовой, Т. В. Розановой, В. Петшак А. П. Гозовой и др. описаны трудности социализации детей, их адаптации к обществу, особенности невротических реакций [7]. Так, А. П. Гозова показала, что у глухих детей наблюдаются значительные трудности понимания эмоций других людей, их оттенков, высших социальных чувств, причин, обуславливающих эмоциональные состояния, имеются большие трудности формирования морально-этических представлений [2]. По мнению Ф. Ф. Рау, эмоционально-волевая сфера глухого ребенка развивается посредством многообразного воздействия окружающей среды, различных форм общения с членами семьи и непрерывного расширения сферы деятельности [14; 15]. Как показала в своих работах Н. Г. Морозова, в основе формирования интереса к изучению у аномальных детей лежит эмоционально-познавательное отношение, переходящее в эмоционально-познавательную направленность [9].

Отдельное направление представлено в научных трудах, характеризующих возможности понимания эмоциональных состояний и их причин глухими детьми.

В исследованиях Т. В. Розановой установлено, что при описании сюжета картин глухие учащиеся 4-го класса в три раза реже писали о взаимоотношениях изображенных лиц и их эмоциях, чем слышащие сверстники и в шесть раз реже отмечали их мимику [16].

Для нашей работы особый интерес представляет исследование развития эмоций глухих учащихся средних классов В. Петшак [11]. Было показано, что эмоциональное развитие в данном случае подчиняется основным закономерностям развития эмоций у слышащих детей, но имеет свою специфику, обусловленную первичным дефектом – нарушением слуховой функции. Так, значительно меньшее проявление эмоций у детей с нарушениями слуховой функции, в сравнении со слышащими, является результатом неполноценного общения их с окружающими, в первую очередь с родителями. Глухие учащиеся заметно успешнее опознают эмоции по их внешнему выражению – в мимике, пантомимике и в жестах персонажей, в наглядной ситуации, чем по ситуации, описанной словесно. Существенные затруднения возникают у глухих учащихся в определении причин каких-либо эмоций. Глухие дети, по мнению В. Петшак, распознают лишь некоторые эмоциональные состояния (радость, страх, гнев,

печаль), однако почти не используют в речи словесные обозначения для эмоций одной и той же модальности, но разной степени выраженности и мало знакомы с интеллектуальным чувством удивления, с социально-нравственными чувствами [12; 13].

В последнее время в связи с поиском новых путей психолого-педагогического воздействия в отечественной сурдопсихологии и сурдопедагогике возрос интерес к эмоциональному развитию детей с недостатками слуха [10]. Результаты эксперимента Т. Ю. Кулигиной подтверждают определенные трудности в понимании явлений эмоциональной сферы глухими младшими школьниками, недостаточное владение ими эмоционально-оценочным словарем, что, по мнению этого исследователя, обусловлено некоторыми факторами их социального и речевого развития. В частности, у глухих существенно меньше объем пассивного и активного словаря, характеризующего эмоционально-оценочную лексику; отмечаются большие возможности произвольного выражения эмоций мимикой в случае предъявления в качестве тестового материала графического их изображения, в сравнении с предъявлением словесного обозначения; имеются значительные трудности в установлении причинно-следственных отношений при возникновении эмоций [8].

Экспериментальное изучение особенностей эмоционально-нравственного развития дошкольников с нарушениями слуха В. В. Заболтиной, показывает отставание в восприятии, опознании эмоциональных состояний детей и взрослых, в понимании их причин, в обобщении представлений о принятых в обществе правилах поведения. При исследовании когнитивного компонента выявлена ограниченность и недифференцированность представлений об эмоциях, трудности в понимании причин поступков окружающих, неумение глухими дошкольниками передать в речи эмоции, настроение. Эмоциональный компонент нравственного развития проявляется у части детей в неадекватном отношении к поступкам персонажей и в их оценке, в отсутствии интереса и содействия сверстнику. Поведенческий компонент отражается в трудностях налаживания контактов со сверстниками, в развертывании социального содержания в игре, в зависимости оценок поведения сверстников от мнения взрослого [4].

Изучая особенности ближайшего окружения, А. Ю. Хохлова показала, что глухие дети глухих родителей в возрасте 7–8 лет демонстрируют, в среднем, такие же высокие показатели общего

интеллектуального развития, как и слышащие дети, в то время как глухие дети слышащих родителей значительно уступают слышащим детям того же возраста. Глухие дети глухих родителей, владеющие жестовым языком, справляются с поставленными перед ними вербальными задачами лучше, но также значительно уступают в их решении слышащим сверстникам [19].

Т. М. Грабенко, исследуя уровень развития эмоционально-экспрессивной лексики слабослышащих школьников, выявила, что идентификация и дифференциация эмоций человека наиболее успешно протекают в условиях достаточного развития эмоционально-экспрессивной лексики. Особые затруднения у слабослышащих школьников возникают при установлении причинно-следственных связей возникновения эмоций человека и при вербализации как собственных, так и чужих эмоций и эмоциональных состояний [3].

Таким образом, теоретический анализ показал, что эмоциональное развитие глухих детей имеет особенности, обусловленные дефектом, но, тем не менее, дети прекрасно распознают мимические выражения. Хуже сформированы представления об эмоциях, возникающих в ходе различных ситуаций. Мы (я и моя аспирантка О. Шапиро) предприняли попытки исследовать представления об эмоциях у детей дошкольного возраста с недостатками слуха. В дальнейшем изложении будут использоваться материалы ее дипломной работы.

Цель. Выявить представления об эмоциях у детей с недостатками слуха посредством мимических выражений, сюжетных картинок, смысла предьявленных рассказов.

Гипотеза. Представления об эмоциях у глухих детей неоднозначны и во многом зависят от обработки поступающей информации и от частоты переживания модальности эмоции.

Испытуемые. В исследовании приняли участие дети 5–7 лет (средний возраст 6,1), всего 29 человек. Среди них: 13 глухих детей: из них 69,2% (9 человек) воспитываются глухими родителями, и 30,8% (4 ребенка) воспитываются слышащими родителями – это группа 1, и 16 испытуемых – это слышащие дети, группа 2. В полных семьях воспитывается 82,3% (24 ребенка) и 17,3% (5 человек) из неполных семей. В качестве экспертов выступили взрослые – 15 человек (10 женщин, 5 мужчин, в возрасте от 28 до 60 лет, средний возраст 33,8). Среди них – 60% глухих (9 человек), 40% слышащих (6 человек). Всего в исследовании приняло участие 44 человека.

База исследования. Исследование проводилось в образовательном учреждении для детей дошкольного возраста и в специализированном образовательном дошкольном учреждении для детей с нарушениями слуха г. Москвы.

Методический материал. Для эмпирического исследования экспертами были отобраны иллюстрации и истории, несущие такие эмоции, как радость, грусть, страх, злость. Глухие взрослые обозначали эмоции при помощи жестов и словесной речи, слышащие – только словесно. После проведенного опроса были отобраны истории и иллюстрации, которые респонденты определяли наиболее успешно. И слышащие и глухие взрослые показали практически одинаковые результаты в опознании эмоций (в вербальном аспекте).

Также в исследовании использовался диагностический материал для выявления представлений об эмоциях таких, как *радость, грусть, страх, злость*.

1. Методика «Эмоциональные лица» серия 2, Н. Я. Семаго [18].
2. Иллюстрации сказочных персонажей с определенным эмоциональным состоянием (материалы из игрового пособия «Путешествие в мир эмоций») [6].
3. Истории про девочку и мальчика, переживающих соответствующие эмоции (всего 8 историй).

Процедура проведения. Исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе задания давались в наглядно-действенном плане: работа с мимическими выражениями, сказочными иллюстрациями проводилась с опорой на картинки; на втором этапе задания выполнялись в наглядно-образном плане: истории только прослушивались или читались самим ребенком, эмоции соотносились с фотографиями соответствующих мимических выражений и обозначались ребенком словом или жестом.

Процедура проводилась индивидуально с каждым ребенком. Оценка была достаточно строгая. Например, обозначения такой эмоции злости, как «сердитый», «рассерженный» не принимались за верный ответ. Мы опирались в оценке на предположение о том, что у детей старшего дошкольного возраста уже существует сложившийся активный словарь, в том числе и для категоризации эмоций. Глухие дети обозначали эмоцию словом или соответствующим жестом и, если ребенок пытался показать эмоцию мимикой или другим жестом, ответ считался неверным.

Полученные результаты и их обсуждение

Исследование представлений

об эмоциях с помощью иллюстраций сказочных персонажей

Цель: выявить представления об эмоциях у детей посредством распознавания эмоций персонажей иллюстраций без вербализации, лишь опираясь на соотнесение эмоции с мимическим выражением на фотографии.

Было показано, что дети с нарушением слуха хорошо распознают эмоции в наглядно-действенном плане, лучше всего у них сформированы представления об эмоции радости, все дети распознали эту эмоцию и правильно соотнесли ее с мимическим выражением (100%). Эмоции злость, грусть и страх не были распознаны всеми глухими детьми. По фотографии мальчика только один ребенок (7%) ошибся. Более того, эти эмоции значительно хуже соотносились с фотографией девочки, особенно грусть – ее не распознали 23% детей (см. табл. 1).

Таблица 1

Распознавание эмоций персонажей в иллюстрациях без вербализации

Модальность эмоций	Группа 1 (глухие дети)		Группа 2 (слышащие дети)	
	Фотография мальчика (в %)	Фотография девочки (в %)	Фотография мальчика (в %)	Фотография девочки (в %)
Радость	100 (13)	100 (13)	100 (16)	100 (16)
Гнев	93 (12)	85 (11)	87 (14)	81 (13)
Грусть	93 (12)	77 (10)	81 (13)	93 (15)
Страх	93 (12)	93 (12)	93 (15)	93 (15)

Слышащие дети, наоборот, менее успешно соотнесли грусть с мимическим выражением мальчика (81%), а злость – с мимическим выражением девочки (81%). Возможно, в этом прослеживаются гендерные различия, формируемые культурой: мальчикам в меньшей степени свойственно грустить, а девочкам быть злыми, что накладывает отпечаток на соотношение распознанной эмоции с мимическим выражением определенного пола. Также мы видим, что не все слышащие дети справились с заданием, и только эмоция радости была верно распознана и соотнесена с мимическим выражением.

Таким образом, можно констатировать, что дети дошкольного возраста, как с нормальным слухом, так и глухие, демонстрируют точное распознавание и соотнесение с мимическим выражением эмоций «радость», «страх», «злость», «грусть», однако можно отметить, что не все дети распознают эмоции однозначно и затрудняются с распознаванием таких эмоций.

***Исследование представлений
об эмоциях посредством историй с последующей вербализацией***

Цель: выявить представления об эмоциях у детей посредством распознавания эмоций героев историй.

Данное задание выполнялось в наглядно-образном плане: после прослушивания истории ребенок распознавал эмоцию героя, называл ее и соотносил ее с мимическим выражением на фотографии. В данном задании глухие могли вместо словесного ответа показать жест. Результаты по распознаванию эмоций в историях представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распознавание эмоций в историях без вербализации

Модальность эмоций	Группа 1 (глухие дети)		Группа 2 (слышащие дети)	
	История про мальчика (в %)	История про девочку (в %)	История про мальчика (в %)	История про девочку (в %)
Радость	85 (11)	85 (11)	100 (16)	100 (16)
Гнев	77 (10)	77 (10)	75 (12)	71 (11)
Грусть	70 (9)	70 (9)	81 (13)	81 (13)
Страх	77 (10)	62 (8)	87 (14)	87 (14)

По всем модальностям эмоций при распознавании в историях слышащие дети были более успешны. Однако можно проследить вариативность в распознавании эмоций героев историй.

Как видно из таблицы 2, из глухих детей верно распознали эмоцию радости 85% (11 человек) от общего количества детей в группе, как и в предыдущем задании, тогда как дети с нормальным слухом показали хорошие результаты – 100%.

Глухие дети хуже распознавали страх и грусть в историях про девочку (8 человек – 62% и 9 человек – 70% соответственно). Слышащие дети по всей модальности эмоций хуже распознали эмоцию злости, причем в историях про девочку были менее успешны, чем в историях про мальчика (71% – 11 человек и 75% – 12 человек соответственно),

**Вербализация эмоций мимических выражений
с опорой на фотографию**

Далее мы просили детей назвать эмоцию героя истории, опираясь на мимическое выражение по фотографии. Таким образом, дети делали перенос: сначала эмоциональное переживание героя соотносилось с мимическим выражением, а затем мимическое выражение обозначали словом или жестом. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Вербализация эмоций мимических выражений на фотографии

Модальность эмоций	Группа 1 (глухие дети)		Группа 2 (слышащие дети)	
	Фотография мальчика (в %)	Фотография девочки (в %)	Фотография мальчика (в %)	Фотография девочки (в %)
Радость	39 (5)	39 (5)	44 (7)	31 (5)
Гнев	62 (8)	69 (9)	50 (8)	44 (7)
Грусть	69 (9)	62 (8)	63 (10)	56 (9)
Страх	39 (5)	39 (5)	50 (8)	50 (8)

В таблице 3 представлены результаты вербализации эмоций – насколько правильно и адекватно дети обозначали эмоции. Глухие дети не смогли назвать ни одну эмоцию, несмотря на то, что детей обучают устной речи в специализированных дошкольных учреждениях. Большинство детей обозначали эмоцию жестом или мимикой. Ответ считался правильным, если ребенок смог обозначить эмоцию соответствующим жестом.

Самые высокие результаты получились при распознавании и соотношении с мимическим выражением на фотографиях мальчика и девочки эмоций грусти и гнева (62% и 69% соответственно). Возможно,

детям с нарушениями слуха приходится чаще сталкиваться с проявлением гнева, грусти в социуме как из-за непонимания окружающих, так и из-за сложности выразить себя, свои желания. Таким образом, данные эмоции значимы в жизнедеятельности глухих детей, а частое их переживание способствует более широкому и четкому представлению о них и более успешному распознаванию.

При распознавании радости и страха большинство глухих детей показали эти эмоции с помощью мимических выражений, что не было засчитано как верный результат. С помощью жеста показали данные эмоции только 39 % (5 человек).

Слышащие дети наиболее точно вербализовали эмоцию грусти на фотографиях мальчика и девочки соответственно (63 % и 56 %) – дети очень часто говорили слово «грустный». На втором месте по точности вербализации эмоций – страх и гнев – по 50 %, и на последнем – эмоция радости (44 % и 31 %) – дети часто предпочитали говорить «веселый», «смеется». В заданиях слышащие дети недостаточно точно называли эмоции: радости – 62,5 % верных ответов; гнева – 43,75 % ; грусти – 25 %, страха – 44 %.

Во время исследования мы получили следующие ответы от слышащих детей. На эмоцию радости можно было услышать – «добрый», «веселый», «хорошее настроение», «смеется». Вместо обозначения «злой» можно было услышать – «плохое настроение», «сердится». На страх – «плохое настроение», «испугался», «боится чего-то». Данные ответы мы не засчитывали как правильные.

Сравнивая полученные результаты, мы увидели, что в данном задании результаты при распознавании эмоций гнева и грусти у глухих немного выше, чем у детей с нормальным слухом, тогда как радость и страх у детей с нарушениями слуха обозначались значительно хуже.

При сравнении результатов по распознаванию эмоций в зависимости от возраста, было показано, что слышащие дети 5–6 лет хуже обозначали эмоции по всем модальностям, чем дети 6–7 лет. Таким образом, можно констатировать, что дети с возрастом лучше представляют эмоцию, у них активно расширяется словарный запас обозначения эмоций, они разнообразнее их называют. У детей с недостатками слуха с возрастом не наблюдается такой динамики. Возможно, это связано с тем, что жестовый словарь усваивается на ранних этапах

развития, и в дошкольном возрасте жесты, связанные с эмоциями, в меньшей степени претерпевают изменения.

Заключение

Наше исследование позволило выявить представления об эмоциях («радость», «печаль», «гнев», «страх») у детей, имеющих нарушения слуха. Эмоции предъявлялись как графически (иллюстрации), так и вербально (истории), а для глухих детей – с помощью жестовой речи. Было выявлено, что точность распознавания эмоций зависит как от подачи информации, так и от модальности эмоции. Глухие дети хуже распознают эмоции в историях, по сравнению со своими слышащими сверстниками. В то же время при обозначении эмоций и соотнесения их с мимическими выражениями на фотографиях глухие дети допускали намного меньше ошибок, чем слышащие. На основании полученных данных, можно констатировать, что представления об эмоциях как когнитивные структуры есть сложный конструкт, содержащий различные компоненты, значимость и доминанта которых определяется, с одной стороны, возможностью использовать вербальный / невербальный код, а с другой – опытом и динамикой, частотой проживания определенной эмоции в жизни. Так, глухие дети лучше слышащих детей распознавали невербальный ряд, а среди всех модальностей успешнее – эмоцию гнева. Можно предположить, что дети с нарушением слуха встречаются чаще данную эмоцию в жизненных ситуациях и имеют больший опыт декодирования, распознавания данной эмоции.

Было показано, что дети глухих родителей владеют более совершенной жестовой речью, что подтверждает значимость среды в формировании представлений об эмоциях. Возможность каждодневного общения с глухими родителями позволяет детям узнать жестовые обозначения для эмоционального ряда, переживаемого как самими детьми, так и окружающими их взрослыми.

В целом, можно констатировать, что дети с нарушением слуха имеют специфические особенности в представлениях об эмоциях, а успешность и точность распознавания эмоций во многом определяются:

- каналом подачи информации;
- опытом общения в микросреде – знаниями о переживании другого;

- знаниями, полученными в ходе опыта субъективного переживания;
- знаниями о самой эмоции, а именно, как она демонстрируется (признаки ее распознавания, декодирования) и как ее продемонстрировать (признаки ее подачи, кодирования).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Учение об эмоциях // Собр. соч.: в 4 т. – М.: Педагогика, 1984. – С. 90–318.
2. *Гозова А. П.* К вопросу изучения личности глухого // Изучение личности аномального ребенка: Тезисы докл. конф. 12–13 апреля 1977 г. – М.: НИИ Дефектологии АПН СССР, 1977. – С. 26–27.
3. *Грабенко Т. М., Михаленкова И. А.* Эмоциональное развитие слабослышащих школьников. Диагностика и коррекция. – СПб.: Речь, 2008, – 256 с.
4. *Заболтина В. В.* Театрализованная игра как средство эмоционально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 20 с.
5. *Запорожец А. В.* и др. Эмоциональное развитие дошкольника / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева, Л. П. Стрелкова, Л. А. Абрамян. – М.: Просвещение, 1985, – 176 с.
6. *Игра «Путешествие в мир эмоций».* – М.: Радуга, 2006. – 12 с.
7. *Исследование личности детей с нарушениями слуха: сб. науч. тр. / под ред. Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой.* – М.: НИИ дефектологии, 1981. – 148 с.
8. *Кулигина Т. Ю.* Развитие эмоционально-оценочной лексики глухих детей младшего школьного возраста во внеурочное время: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 21 с.
9. *Морозова Н. Г.* Развитие нравственных отношений между глухими детьми дошкольного возраста // Дефектология. – 1985. – № 3. – 14 с.
10. *Носкова Л. П.* Обучение языку в дошкольных группах, школ глухих: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 108 с.
11. *Петшиак В.* Особенности понимания глухими школьниками эмоциональных состояний человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1981. – 24 с.
12. *Петшиак В.* Понимание глухими школьниками эмоций других людей // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 37–42.
13. *Петшиак В.* Эмоциональное развитие глухих детей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991. – 36 с.
14. *Рай Ф. А., Рай Ф. Ф.* Воспитание глухого ребенка в семье. – 2-е изд. – М., 1958. – С. 42–64.

15. Рау Ф. Ф. Устная речь глухих. – М.: Педагогика, 1973. – 304 с.
16. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М.: Педагогика, 1978. – 231 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999, – 720 с.
18. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Чемодан психолога. Диагностический комплект Семаго. – М.: Генезис, 2007. – 128 с.
19. Хохлова А. Ю. Интеллектуальное развитие глухих детей из семей глухих и слышащих родителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007, – 24 с.

УДК 378.147.227

М. А. Лямзин, М. Б. Гуд

Лямзин М. А., профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: lma-0907@mail.ru

Гуд М. Б., аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: gudmarina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, СОСТОЯЩИХ НА УЧЕТЕ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ИНСПЕКЦИИ

В статье рассматривается понятие «правовое сознание несовершеннолетних», педагогический процесс формирования правового сознания у подростков в обычных условиях их жизнедеятельности и в условиях отбывания уголовных наказаний при постановке на учет в уголовно-исправительных инспекциях. Анализируются основные особенности процесса формирования правового сознания осужденных несовершеннолетних, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции.

Ключевые слова: правовое сознание; формирование правового сознания; особенности процесса формирования правового сознания; несовершеннолетние, состоящие на учете в уголовно-исполнительной инспекции; педагогический процесс.

Lyamzin M. A.

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU

M. B. Gud

Assistant of the Chair of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU

PECULIARITIES OF FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF MINORS REGISTERED IN THE CRIMINAL-EXECUTIVE INSPECTION

The article considers the concept of «legal consciousness of minors», the pedagogical process of the formation of legal consciousness among adolescents in normal conditions of their life and in the conditions of serving criminal sentences at statement on the account in penal inspections. Analyses the main features of the process of formation of legal consciousness of juvenile offenders registered in the criminal Executive inspection.

Key words: legal consciousness; formation of legal consciousness; characteristics of the process of formation of legal consciousness; minors who are registered in the criminal Executive inspection; the pedagogical process.

Проблема формирования правового сознания подрастающего поколения является не только одной из важнейших для современного российского общества, но остается актуальной для педагогической теории и практики. Феномен «правовое сознание» нашел отражение в научных трудах М. А. Агеевой, В. П. Алексеева, Б. Г. Ананьева, В. И. Бегина, И. А. Ильина, М. В. Гладких, К. А. Абульхановой-Славской, М. И. Володиковой, А. Р. Ратинова, С. Л. Рубинштейна и др.

Определение понятия «правовое сознание» весьма многогранно и рассматривается с разных позиций. Так, в словаре С. И. Ожегова «правосознание – совокупность взглядов на действующее право, на существующие правовые нормы» [5, с. 575]. В юридическом смысле правосознание – это исторически сложившаяся в конкретном обществе система взглядов, идей, теорий, оценок, чувств, эмоций, отражающих субъективно-психологическое отношение людей к действующему и желаемому (идеальному) праву и к практике его реализации [3, с. 34]. Правовое сознание с психологической точки зрения – сфера общественного или индивидуального сознания, включающая правовые знания, отношение к праву и к правоприменительной деятельности [2, с. 320].

Рассматривая правовое сознание несовершеннолетнего человека, следует отметить, что это сфера сознания индивида, согласно законодательства Российской Федерации не достигшего 18 лет, которая включает правовые знания, отношение к праву, а также чувства и эмоции в отношении правоприменительной деятельности.

Формирование правового сознания у молодого поколения происходит в процессе внедрения правовых норм в реальную практику общественных отношений, развития сознательности граждан и общественного мнения, а также силой закона в рамках действий правоохранительных органов [1, с. 283]. Различные проблемы формирования правового сознания личности рассматриваются в работах Г. П. Давыдова, Б. Т. Лихачева, А. Ф. Никитина, В. М. Обухова, Е. А. Певцовой, В. В. Спасской, Н. Г. Суворовой, Е. В. Татаринцевой, Б. И. Хасан, Н. И. Элиасберг и др.

Важнейшее методологическое положение заключается в том, что педагогический процесс формирования правового сознания индивида опирается на ключевую категорию гуманистической педагогики «взаимодействие», поэтому он может быть представлен как интеграция взаимосвязанных процессов взаимодействия педагогов

с воспитанниками, с родителями, с общественностью; как взаимодействие воспитанников между собой, с предметами материальной и духовной культуры [6, с. 167]. Именно в ходе организации межличностного взаимодействия и общественно полезной деятельности происходит усвоение воспитанниками социального опыта и культуры, формирование правового сознания.

Педагогический процесс формирования правового сознания включает такие основные компоненты, как задачно-целевой, субъект-субъектный, организационный, содержательный, методический, технологический, результативный [4, с. 12–13]. Определяющим его элементом является цель. Анализ научных источников показывает, что в конечном счете она состоит в том, чтобы ввести воспитанников в сложный мир правовых общественных отношений путем постепенного овладения ими юридической грамотностью, осознания норм права, своих обязанностей и правовой ответственности.

Что же касается процесса формирования правового сознания у несовершеннолетних, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции, то он представляет собой организацию взаимодействия подростка и инспектора, который осуществляет контроль за порядком отбывания наказания, назначенного судом. Основная задача исполнения наказания заключается в том, что за время испытательного срока в сознании подростков должно происходить повторное формирование социально одобряемого поведения, в этом процессе должна осуществляться своеобразная «переработка» имеющегося асоциального опыта.

Черты правосознания несовершеннолетних правонарушителей изучались В. Л. Васильевым, А. И. Долговой, В. Ф. Пирожковым, А. И. Ушатиковым и другими учеными. Специалисты отмечают, что существенной причиной правонарушений среди несовершеннолетних является противоречивость имеющейся социальной ситуации. С одной стороны, они усваивают требования морали и права, осознают безусловную необходимость их исполнения. С другой стороны, из средств массовой информации и в результате общения с окружающими они узнают не только о многочисленных фактах нарушения норм нравственности и закона, но и о невыполнении требования неотвратимости наказания. Это вносит двойные стандарты в их сознание, ставит под сомнение действительную ценность закона и правовых норм. Неустойчивость, противоречивость правового сознания и поведения

подростков обусловлены также склонностью попадать под негативное воздействие психологии масс, законов «группы», правил ложного товарищества и эгоизма. Эти и другие причины часто приводят молодых людей к совершению противоправных проступков, что влечет за собой уголовную ответственность и отбывание наказаний в уголовно-исполнительных инспекциях.

Формирование правового сознания несовершеннолетних осужденных осуществляется в рамках воспитательной системы уголовно-исполнительных учреждений. Под воспитательной системой в данном случае мы понимаем совокупность элементов, прямые и опосредованные воспитательные отношения и различные связи этих элементов, которые образуют целостность, включающую духовное и предметно-практическое взаимодействие сотрудников уголовно-исполнительной инспекции и осужденных.

Основными средствами формирования правового сознания несовершеннолетних осужденных являются: целенаправленная и организованная индивидуальная воспитательная работа, общественное воздействие, активное участие подростков в профилактических культурно-массовых, спортивных, волонтерских и других общественно-полезных мероприятиях, проводимых, в том числе, в рамках уголовно-исполнительной инспекции. При этом цель воспитательной системы пенитенциарного учреждения заключается в исправлении осужденных, под которым понимается формирование у них уважительного отношения к человеку, обществу, труду, к нормам, правилам и к традициям человеческого общежития [7]. В данном случае исправление рассматривается как процесс и как желаемый результат функционирования воспитательной системы. Сформулированная таким образом цель оказывает влияние на организацию формирования правового сознания несовершеннолетнего осужденного. Сущность процесса исправления заключается в самоизменении его личности, потому что личностные характеристики несовершеннолетнего осужденного имеют ярко выраженные негативные проявления.

Наши наблюдения, беседы, опыт профессиональной деятельности, а также анализ научных источников позволили сформулировать несколько основных особенностей педагогического процесса формирования правового сознания несовершеннолетних, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции.

Во-первых, это институциональная ограниченность правового пространства уголовно-исполнительной системы и связанные с этим недостаточные возможности мер педагогического влияния на сознание молодых людей, совершивших правонарушение. В связи с этим администрации и инспекторам уголовно-исполнительных инспекций следует целенаправленно изучать и умело применять в воспитательной деятельности педагогический опыт С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского и других специалистов, успешно работавших и работающих в нашей стране с трудными подростками, юношами и девушками.

Во-вторых, это ограниченные возможности российского общества, не позволяющие создавать для осужденных условия, в которых они могли бы позитивно проявить себя в разных социальных ролях, приобретая тем самым правовой опыт жизнедеятельности. К несовершеннолетним, состоящим на учете в уголовно-исполнительной инспекции, крайне осторожно и даже подозрительно относятся работодатели при приеме на работу, для них возникают, порой искусственно созданные, трудности в сферах образования, спорта, досуга и т. п.

В-третьих, жесткая правовая детерминированность функционирования уголовно-исполнительной системы. Отмечая, что именно строгая определенность уголовно-исполнительной системы, регулируемая российским уголовно-исполнительным законодательством, формирует, как правило, стереотипы позитивного поведения у правонарушителей, всё же следует в процессе формирования правового сознания у этой категории молодых людей целенаправленно усиливать дифференцированный и индивидуальный подход, более активно продолжать курс государства и общества на депенализацию, т. е. на снижение количества наказаний, связанных с лишением свободы за счет увеличения альтернативных методов наказания и на гуманизацию уголовно-исполнительной системы.

В-четвертых, отрицательными аспектами процесса формирования правового сознания несовершеннолетних могут являться личностные барьеры в их взаимоотношениях с инспекторами уголовно-исполнительной инспекции, которые ориентируются преимущественно на внешние формы поведения лиц, состоящих на учете. Отсюда следует стремиться к тому, чтобы в процесс ресоциализации несовершеннолетних включались различные институты социализации, в том

числе религиозные конфессии, общественные учреждения, некоммерческие организации для работы не только с сознанием отдельно взятой личности, но и для организации «терапевтического социального пространства» для осужденных. Важнейшей задачей уголовно-исполнительных инспекций и является возвращение оступившихся несовершеннолетних в здоровую часть российского общества, установление тесных связей с их ближайшим окружением, приобщение к общественно-полезной деятельности.

Таким образом, формирование правового сознания несовершеннолетних в рамках «традиционного» педагогического процесса является целостной воспитательной системой, подчиненной целям и задачам образования, где существенную роль играет личность педагога. Педагогический процесс формирования правового сознания несовершеннолетних при осуществлении уголовного наказания является более точечным и подчиненным целям перевоспитания подростка, реконструкции уже имеющегося у него негативного опыта жизнедеятельности. Этот процесс имеет несколько важных особенностей, которые следует учитывать при его организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой юридический словарь // под ред. А. В. Малько. – М. : Проспект, 2009. – 505 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 799 с.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций: учеб. пособие для студентов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт-М, 2001. – 504 с.
4. Лямзин М. А. Актуальные проблемы психологии и педагогики высшей школы: пособие для преподавателей: учебно-метод. пособие. – Саарбрюк-кен : LAP, 2011. – 82 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М. : Рус. Яз., 1990. – 921 с.
6. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2008. – 576 с.
7. Уголовно-исполнительный кодекс РФ от 08.01.1997 № 1-ФЗ. статья 9. «Консультант Плюс» [Электронный ресурс]. – Рижм доступа: contact@consultant.ru.

УДК 159.9

Ю. П. Кошелева

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
и педагогической антропологии МГЛУ; kosheleva@gmail.com

СУБЪЕКТИВНЫЕ И ОБЪЕКТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ «ЗНАЧИМЫХ ОТНОШЕНИЙ»

В статье рассматриваются основные подходы к категории «отношение» в отечественной психологии, рассматриваются виды отношений, «эмоциональные отношения» и «межличностные», определяются характеристики «значимых отношений» и прослеживается их иерархия.

Автор определяет место «значимых отношений» в системе семейных отношений и их эмпирические индикаторы.

Ключевые слова: личность; отношение; эмоциональные отношения; межличностные отношения; значимые отношения; субъективные и объективные характеристики значимых отношений; иерархия отношений.

Kosheleva Yu. P.

PhD in Psychology, Associate Professor Department of Psychology and
Pedagogical Anthropology, MSLU

SUBJECTIVE AND OBJECTIVE ATTRIBUTES OF 'SIGNIFICANT RELATIONS'

The article deals with basic approaches to the notion 'relationship' in Russian psychology. The author analyses the types of relations, 'emotional relations' and 'interpersonal' and gives both the subjective attributes of 'significant relations' and their hierarchy as well.

The author determines the place of 'significant relations' in a family relations' system and their empirical indicators.

Key words: personality; relationship; emotional relations; interpersonal relations; significant relations; subjective and objective attributes of significant relations; hierarchy within relationship.

Преподавание учебной дисциплины «Психология семейных отношений» в вузе включает теоретическую и практическую подготовку студентов. Теоретическая подготовка включает анализ эволюции брачно-семейных отношений в истории человечества, их нормативные и альтернативные формы и ключевые характеристики отношений человека, которые позволяют разделять значимые отношения от «дежурных» поверхностных отношений, не оказывающих

на него заметного влияния. Практическая подготовка состоит из умений студентов строить обобщающие модели семейных отношений на основе выделенных характеристик и эмпирические типологии отношений, выделять значимые отношения, их анализировать, а также самостоятельно использовать методики – сначала на себе и на своем близком окружении, затем на семейных парах с детьми и без детей – и интерпретировать отношения в семье, опираясь на полученные теоретические знания по данной дисциплине.

Чтобы прочно усвоить содержание курса, студентам необходимо понимать логику появления этой учебной дисциплины и ее глубокую связь с традицией отечественной психологии. Стоит напомнить, что психология семьи как научная дисциплина появилась в конце 1960-х – начале 1970-х гг. [11]. Вместе с тем, она продолжила традиции отечественной психологии, связав воедино категорию «отношение» и понятие «семейные отношения» и адаптировав понятийный аппарат новой научной дисциплины к данной предметной области. Через «отношение» психология семейных отношений соединила две научные школы в психологии – ленинградскую и московскую. За счет чего произошло такое слияние?

Психологический и этнографический анализ семейных отношений показал, что для семьи системообразующими являются брачно-семейные отношения [12]. На протяжении истории человечества они принимали различные формы – от произвольных до моногамных отношений. Мнения ученых о количестве и содержании этих форм разнятся, однако, несмотря на их разнообразие, все они включают в себя родство, родительство и супружество [11; 12]. В современной семье супружество рассматривается с позиции экзистенциального смысла и выступает как *психологическое отношение* между супругами, которое создает определенную атмосферу в семье и определяет отношения между родителями и детьми и другими родственниками. В супруестве между разными людьми из разных семей (родов) устанавливается психологическая («душевная») связь, в которой «партнер важен как личность и незаменим никем другим» [13, с. 116], т. е. обладает абсолютной значимостью для другого человека. Родственные связи усиливают эту тенденцию: члены одной семьи, родственники не могут быть заменены никем и никогда (хотя привязанность к другим людям не отрицается), т. е. также являются значимыми для человека. При этом кровные связи могут влиять на выбор брачного

партнера и на семейные отношения, но не могут определить, какими будут или какими являются отношения между супругами. Получается, что родство и родительство занимают подчиненное положение по отношению к супружеству, и психологическое отношение друг к другу в супружеской паре становится доминантой в семейных отношениях, которые занимают наивысший рейтинг значимых отношений, особенно при создании собственной семьи у молодежи [5]. Когда своей семьи нет, наивысшую значимость у молодых людей имеют родительские отношения, которые служат им образцом супружества (хотя и не всегда удачным) и вольно или невольно ими копируются, а сами родители являются наиболее значимыми фигурами в их жизни. Когда же создается семья и появляются дети, супружество новоиспеченных родителей становится образцом для подражания теперь уже их собственных детей. Соблюдение иерархии – необходимое условие благополучия в семейных отношениях [3].

Для того, чтобы лучше понять психологический смысл отношений вообще и отношений в семье в частности, необходимо:

- осуществить психологический анализ категории «отношение», понятий «эмоциональные отношения», «межличностные отношения», «значимые отношения»;
- определить специфику «значимых отношений» в системе семейных отношений и выделить их субъективные характеристики.

В зарубежной психологии «значимые отношения» рассматриваются с точки зрения формирования личности и затрагивают такие понятия, как «обобщенный другой», «значимый другой» и «референтная группа», а также механизмы влияния на нее (например, идентификация и интроекция) [1; 5]. В отечественной психологии разработка проблемы значимости отношений человека связана с категорией «отношение». В широком значении «отношение» в психологии определяется как результат взаимодействия человека и среды и отражает субъективную сторону объективной действительности. Несмотря на то, что отношения бывают разными – пространственными, временными, причинно-следственными, внешними, внутренними, логическими, математическими, отношениями формы и содержания, части и целого, единичного и всеобщего и т. д. – их автором (творцом) неизменно остается человек. Отношения определяют взаиморасположение объектов и их свойства, а человек формирует сами отношения и их систему. Он обозначает их и выбирает точку

отсчета, благодаря которой эти отношения существуют. Проиллюстрировать субъективный характер отношений можно на примере. Если человек перестанет выделять временные отношения, то понятие «время» исчезнет, и восприятие людей перестроится в соответствии с новой системой отношений (без этого элемента или с помощью его замены чем-то другим).

Основателем психологической теории отношений в нашей стране является А. Ф. Лазурский. Наиболее полно эту теорию развил его непосредственный ученик и последователь В. Н. Мясищев, который стал рассматривать личность как целостное образование в контексте отношений, влияющих на личность и определяющих ее формирование [8]. Он выделил систему отношений человека к самому себе и к окружающему миру, которая является специфически человеческой и характеризует личность. Личность – это «ансамбль отношений». Формирование ее системы отношений происходит за счет сознательного отражения сущности тех социальных объективно существующих отношений, которые существуют в обществе и оказывают воздействие на человека. Отношение возникает там, где есть субъект и объект. Сознательное отношение присуще только человеку и представляет собой высший уровень отношения к действительности. Психологический смысл «отношения» состоит в том, что человек является участником отношений – он их отражает, преломляет, сортирует, обрабатывает и создает из них систему. Принципиальным положением теории личности в советской психологии стало утверждение автора о том, что система отношения человека в обществе, к которому принадлежит человек и в котором он живет и развивается на протяжении всего своего жизненного пути, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам окружающей его действительности. В контексте данной статьи следствием этого положения является признание субъективности любого отношения. А это значит, что: а) субъектом отношений является человек; б) любые характеристики отношений будут всегда субъективными и в) сами отношения и их систему можно менять в любой промежуток времени. Понимание таких следствий очень важно в психологии семейных отношений для практической работы с семьей.

Согласно В. Н. Мясищеву, любые компоненты в структуре личности, включая психические процессы, зависят от действий человека, от его роли в обществе или от изменения мира в целом. «Выключить»

личность из отношений невозможно – вся система отношений будет влиять на ее формирование. Если у человека нехватка отношений или отношения искаженные, то личность человека будет нарушена. (О том, как связаны отклонения в состояниях личности и ее нарушенные отношения, говорится в монографии психолога «Личность и неврозы»). Вместе с тем, психологические отношения человека представляют собой целостную систему индивидуальных избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности [8]. Сначала человек выделяет предмет и осознает его свойства. При этом свойства предмета становятся достоянием всех людей, а действия и переживания человека остаются индивидуальными, уникальными и обуславливают его опыт. По мнению автора, помимо важности индивидуального опыта человека, отношения человека обусловлены общественно-историческим опытом. Такие отношения называются В. Н. Мясищевым «общественными». Общественный опыт является основой построения собственной личности. Каждый человек является носителем общественно-исторического опыта: и в нем самом и в человеке, с которым он общается, заключен этот опыт. Личность человека не является навсегда заданной величиной – она меняется от круга общения, условий жизни людей и от взаимоотношений с ними. Взаимоотношения, в свою очередь, являются внутренней основой взаимодействия людей, и соответственно взаимодействия – следствием и реализацией отношений между людьми, а личная включенность в отношения с другими людьми проявляется у человека через переживания. При этом процесс и результат переживаний отражается в понятии «межличностные отношения», а характер переживания – в понятии «эмоциональные отношения». В условиях свободного взаимодействия проявляются «истинные отношения», а в условиях несвободы и зависимости одного человека от другого отношения искажаются, скрываются и маскируются. И, наконец, в ситуациях социального сравнения возникают оценочные отношения, когда человеку нужно сопоставить свои действия и поступки с их образцами и с оценкой поступков других людей. Ключевыми видами отношений, которые заимствуются из психологической теории отношений В. Н. Мясищева и разрабатываются в дальнейшем в психологии, являются общественные и межличностные (эмоциональные) отношения. Взаимоотношения и взаимодействия, обозначенные в теории отношений, реализуются в современной психологии

через категории «деятельность» и «общение» [9]. Общественные отношения возникают и формируются в процессе общения (обмена информацией, взаимодействия, восприятия и понимания людьми друг друга), а также в ходе совместной деятельности людей. Учитывая вышесказанное, отношения можно классифицировать иначе – по уровням:

- на уровне социальных общностей (отношения классовые, национальные, групповые, семейные);
- на уровне групп, занятых той или иной деятельностью (отношения производственные, учебные и др.);
- на уровне взаимосвязей между людьми в группах (отношения межличностные);
- на уровне личности (отношения внутриличностные – например, установки человека в отношении к самому себе).

В ленинградской школе психологии идеи В. Н. Мясищева продолжены в контексте межличностного общения В. Н. Куницыной и соавторами [7]. Межличностное общение определяется как «осуществляемое с помощью средств речевого и неречевого воздействия взаимодействие между несколькими людьми, в результате которого возникает психологический контакт и определенные отношения между участниками общения» [7, с. 12]. Важными составляющими межличностного общения становятся не только отношение, но и воздействие, и взаимодействие людей. При этом в отношениях выделяются три взаимосвязанных компонента: отношение человека к людям, к самому себе и к предметам внешнего мира. Под межличностными отношениями, в свою очередь, понимается «система установок, ориентаций и ожиданий членов группы относительно друг друга, обусловленных содержанием и организацией совместной деятельности и ценностями, на которых основывается общение людей» [7, с. 194]. Другими словами, межличностные отношения затрагивают ближайшее окружение человека, они связаны с мировоззрением, ценностями и с установками человека и опосредуются совместной деятельностью (ее содержанием и организацией). Характеристиками межличностных отношений выступают: а) дистанция или степень психологической близости партнеров; б) валентность, или оценка отношений (позитивная, негативная, противоречивая и безразличная); в) позиция партнеров – доминирование, зависимость, равенство; г) степень знакомства – отношения поверхностного знакомства, приятельские,

товарищеские, дружеские, любовные, супружеские и родственные (следует обратить внимание, что супружеские и родственные отношения являются самыми крепкими, т. е. являются самыми значимыми отношениями).

Кроме того, по мнению В. Н. Куницыной и соавторов, межличностные отношения характеризуются длительным контактом и действиями, сознательными усилиями партнеров, направленные на сохранение и укрепление отношений, а единицей анализа межличностных отношений является чувство как устойчивое эмоциональное отношение одного человека к другому [7]. Выделение эмоционального характера межличностных отношений делает правомочным их рассмотрение в контексте межличностной аттракции, чувств и эмоций в общении и с точки зрения развития отношений – от сближения людей друг с другом до распада их отношений.

С. Я. Рубинштейн рассматривает психические явления с позиции способности человека к отражению действительности [10]. Они обладают двумя основными признаками: а) все психическое принадлежит субъекту и б) психическое относится к независимому от психики, от сознания объекту. Двойная соотнесенность психического, присущего индивиду и отражающего объект, представляет собой единство реального и идеального. При этом представленные в сознании человека в единстве и во взаимопроникновении они выступают в качестве переживания человека и его знания о мире и о самом себе в нем и определяют сознание конкретного реального индивида. Содержанием сознания становится психологическое познание, определяемое автором как «опосредованное познание психического через раскрытие его существенных объективных связей и опосредований» [10, с. 37]. В итоге, психическое переживается субъектом как данность, а познается через его отношение к объективной действительности, т. е. опосредованно. По мнению автора, формируясь в деятельности, сознание проявляется в деятельности и в поведении. Осознанность или неосознанность того или иного действия зависит от отношений, которые складываются в ходе этой деятельности. При освоении новой деятельности действия осознаются, а затем сворачиваются, становятся неосознаваемыми. Получается, что сознание человека «включается» и «выключается» в зависимости от отношений – между задачами и способами их осуществления. Следует отличать действия от поведенческих реакций и поступков. Действие – это всегда сознательный

акт деятельности, направленный на объект. Для реакции же предмет является лишь раздражителем, вызывающим ее извне, являясь ее внешней причиной. Действие становится поступком, когда отношение действия к действующему субъекту, к самому себе и к другим людям как к субъектам превращается в сознательное отношение и начинает регулировать действие. Природа человеческого поступка определяется заключенным в нем отношением человека к другим людям и к окружающему его миру в целом. К тому же в психологии изучаются взаимоотношения человека со средой в развитии, а конкретная личность, обладающая сознанием, всегда включена в систему общественных отношений. Поэтому человек является продуктом истории, и его сознание также представляет собой исторический продукт. Обращаясь к человеческой жизни, С. Я. Рубинштейн отмечает важность отношения человека к другому человеку. Личность человека соткана из его человеческих отношений к другим людям, которые ее и определяют (здесь взгляды С. Я. Рубинштейна схожи со взглядами В. Н. Мясищева). Автор считает, что психологический анализ человеческой жизни, ориентированный на раскрытие отношений человека к другим людям, составляет ядро подлинной психологии.

Московская школа психологии, определяющая основные подходы к проблеме отношений, представлена разработкой Л. Я. Гозмана темы эмоциональных отношений [2]. Он считает, что изучение эмоциональных отношений возможно на двух уровнях. На первом сопоставляются сходные понятия и явления, основанные на эмоциональной стороне жизни человека. К ним относятся «аттракция», «привлекательность», «симпатия», «влюбленность» и т. д. Второй уровень затрагивает личность человека и содержит понятия более высокого уровня такие, как «социальные установки», «межличностное восприятие», «общение», «межличностные отношения» и др. Определяя отношения между людьми в целом, Л. Я. Гозман описывает два класса явлений: с одной стороны, это сами эмоциональные отношения, выступающие как система взаимодействий, связей, контактов, а с другой – это оценка субъектом этих взаимодействий и, что важнее, участвующих в них людей. Первый класс явлений он называет объективным аспектом межличностных отношений, связанным с объективными, доступными для внешнего наблюдения процессами, а второй – их эмоциональным аспектом, связанным с субъективным оценочным (эмоциональным) отражением межличностных отношений. Оценочный аспект

отношений, по мнению автора, важен и для общественных отношений. По традиции в отечественной психологии объективный аспект межличностных отношений изучается в рамках общения, а оценочный – в рамках изучения психологии личности и групп, в которых она формируется.

Отношения межличностной значимости анализируются на основе концепции персонализации А. В. Петровского, которая развивается его последователями [4; 5]. Личность является для человека «значимым другим», если она оказывает на него влияние, затрагивая и формируя в нем его личностное начало и другую личность в целом. Важным с точки зрения нашего анализа является выделение характеристик «значимых отношений»: референтность, привлекательность (аттракция) и авторитет роли [4].

А. А. Кроник и Е. А. Кроник уточняют «отношения» и рассматривают их как «значимые отношения» [5; 6]. Авторы также предлагают характеристики значимых отношений, к которым они относят: валентность (отношение к партнеру – положительное, отрицательное и нейтральное), позиции превосходства в общении (собственное превосходство над партнером, признание превосходства партнера над собой или отношения на равных) и психологическую дистанцию между партнерами по общению (близкая или далекая – отстраненное отношение к партнеру). Валентность выражается через наличие симпатии или антипатии к партнеру, т. е. через эмоциональное отношение к нему. Позиция в общении – доминирование в отношениях или их паритетность, а психологическая дистанция отражает субъективный характер отношений и связана с его оценочным компонентом, который может, например, измеряться с помощью «кругов отношений» [6]. Репертуар отношений отражает возможные комбинации отношений в реальной жизни.

В психологии семейных отношений отношения супружества, родительства и родства являются значимыми по определению. Эти отношения имеют объективные и субъективные показатели. К объективным показателям относятся состав семьи, жилищные условия, длительность отношений и др. При всем многообразии субъективных показателей, по мнению В. Н. Дружинина, основными субъективными характеристиками отношений в семье являются доминирование, ответственность и психологическая близость между членами семьи [3]. Автор считает, что определенное сочетание этих характеристик

по отношению к каждому члену семьи, определяющие отношения между ними, лежат в основе нормативной модели семьи и объясняют типичные отклонения от нее. Субъективность характеристик связана с оценочным компонентом отношений; она показывает возможное несовпадение их восприятия разными членами семьи [11]. Чтобы компенсировать субъективность оценок значимых отношений в семье, стоит использовать модели семейных отношений, основанных на объективных характеристиках отношений в семье и в первую очередь супружеских отношений. Такая модель предложена Л. Б. Шнейдер [12]. В нормативных брачно-семейных отношениях она выделяет следующие характеристики: официальные отношения (зарегистрированный брак), обязательно с желанием и с наличием детей, стабильные отношения, мужская идеология (установка на главенство мужчины в семье), сексуальная верность партнеров, гетеросексуальная пара и диадичность. Отклонение от этих нормативных показателей приводит к альтернативным брачно-семейным отношениям.

В процессе преподавания учебной дисциплины «Психология семейных отношений» важно развить у студентов понимание сути «значимых отношений» и их характеристик – как субъективных, так и объективных. При выполнении заданий курса нужно сочетать теоретическую подготовку с практической ее реализацией, выделять эмпирические индикаторы семейных отношений и уметь их интерпретировать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой психологический словарь / [Н. Н. Авдеева и др.] ; под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 666 с.
2. *Гозман Л. Я.* Психология эмоциональных отношений. – М.: МГУ, 1987. – 176 с.
3. *Дружинин В. Н.* Психология семьи. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
4. *Кондратьев М. Ю.* Психология отношений межличностной значимости: учебное пособие. – М.: Пер Сэ, 2006. – 272 с. – (Современное образование).
5. *Кошелева Ю. П.* Роль «значимого другого» в динамике значимых отношений у молодежи // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 70–81. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып.7 (693). Сер. Психологические науки).

6. *Кроник А. А., Кроник Е. А.* Психология человеческих отношений. – Дубна: Феникс ; КогитоЦентр, 1998. – 224 с.
7. *Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
8. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2011. – 400 с.
9. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2013. – 672 с.
10. *Рубинштейн С. Я.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
11. *Шнейдер Л. Б.* Семейная психология: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2011. – 736 с.
12. *Шнейдер Л. Б.* Семья: оглядываясь вперед. – СПб.: Питер, 2013. – 368 с.
13. *Эйнсуорт М. Д. С.* Привязанности за порогом младенчества // *Детство идеальное и настоящее: сб. работ современных западных ученых* ; ред. Е. Р. Слободская / пер. с англ. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994. – 271 с.

УДК 159.9

А. А. Чистова

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: alinachistova89@yandex.ru

СООТНОШЕНИЕ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТЕЙ И ЧИТАТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассмотрена проблема структуры ценностей и читательских предпочтений, ее изученность и актуальность на данный момент. Выдвинуто предположение о соотношении структуры ценностей и читательских предпочтений молодежи, для обоснования которого рассматриваются такие операциональные понятия, как «культура чтения» и «ценностная структура молодежи». Представлено авторское исследование, направленное на выявление влияния количества прочитанных книг на иерархию ценностной структуры у молодежи 15–26 лет. Полученные данные позволяют создать профиль современного читающего молодого человека и сделать предположение относительно соотношения читательских предпочтений и структуры ценностей у молодежи.

Ключевые слова: культура чтения; ценность; ценностная структура; молодежь.

Chistova A.A.

Postgraduate Student of Psychology and Pedagogical Anthropology Department,
MSLU

CORRELATION OF STRUCTURE OF VALUES AND READING PREFERENCES IN YOUNG PEOPLE

The article describes the problem of reading culture and reading preferences and structure of values, its study, investigation and relevance at the moment. An assumption of correlation of structure of values and reading preferences in young age is made. For this purpose the authors consider such operational concepts as “reading culture” and “structure of values”. Authors’ research aimed at identification of influence of the number of books read on the hierarchy of value structure of 15-26 year old youth was presented. As a result, data was obtained, allowing to create a profile of a young person and to make an assumption concerning the impact of books on the structure of values in young people.

Key words: reading culture; value; value structure; youth.

Чтение как вид познавательной и информационной деятельности занимает особое место в структуре формирования личности. Оно формирует мыслительную деятельность, является основой развития,

обучения и воспитания, а также результатом культурного опыта, степень овладения которым в значительной мере зависит от различных социальных условий, например от уровня образования и возраста [1; 10].

На сегодняшний день особо остро стоит проблема чтения. Низкий уровень культуры чтения, читательские привычки и предпочтения могут передаваться от родителей к детям «наследственно», а ускорение темпов миграции, урбанизации и индустриализации отрицательным образом сказывается на уровне читательской активности [2; 8]. Несмотря на то, что проблема культуры чтения возникла в конце XX в. с началом роста технического и информационного прогресса, работ и исследований, посвященных данной тематике, недостаточно [15]. Отечественные исследования Российской государственной библиотеки, Российской национальной библиотеки и Государственной республиканской юношеской библиотеки, Всероссийского центра исследования общественного мнения, а также зарубежные – NOP WORLD и PISA (Programme for International Student Assessment) – заключаются в разработке ряда методико-библиографических материалов в помощь процессу формирования культуры чтения, также делались попытки разработать типологию читателей в зависимости от уровня культуры чтения [10; 11].

Для проведения мониторинга и диагностики состояния уровня данной проблемы следует проводить ежедекадные, а лучше ежегодные опросы и исследования. Наравне с тем, что исследования проблем чтения все-таки проводятся как в России, так и на Западе, практически не исследуется вопрос о влиянии культуры чтения на формирование ценностной структуры молодежи. Этот аспект является чрезвычайно важным: молодежь только вступает в сферу активных общественных отношений и ей нужен особый контроль над поведением в обществе; ввиду низкого показателя «читаемости» у населения страны снижается роль влияния чтения на формирование структуры ценностей личности в целом и у каждого конкретного индивида в отдельности.

Чтобы поставленная проблема решалась, и проводились исследования в данной области, необходимо понять, что именно представляет собой культура чтения как понятие. Термин «культура чтения» по-разному интерпретируется, в зависимости от точки зрения наполняется различным содержанием и значением. Существует несколько подходов к определению понятия «культура чтения». Н. Е. Добрынина

рассматривает данный феномен как вид познавательной деятельности, состоящей из мотивации обращения к чтению, к восприятию текста и к использованию его в жизни [4]. Ряд авторов считает, что это набор навыков, умений и знаний для оптимальной организации процесса чтения. А. П. Примаковский идентифицирует культуру чтения как различные способы работы с книгой, умение пользоваться справочной литературой, а также наличие языковой культуры, т. е. стремление читателя постоянно углублять знания родного/иностранного языка, умение находить нужную информацию и разбираться в прочитанном [13]. Для Т. В. Пантюховой и Н. В. Збаровской «культура чтения» представляет собой библиотечную этику и саму цель чтения в виде самообразования (досуговая функция незначительна) [6; 12]. На этапе развития информационного общества происходит расширение понятия культуры чтения в понятие «информационная культура». «Информационная культура – совокупность знаний, навыков и правил, созданных в области информационной деятельности и позволяющих потребителю информации свободно ориентироваться в информационном пространстве, находить и использовать необходимые ему данные (документы) независимо от их местонахождения» [6, с. 7–8]. Мы будем в дальнейшем использовать понятие «культура чтения» как осознанный выбор того или иного текста с целью получения информации любого характера, а также для осмысления, рефлексии и анализа прочитанного. Для осознания проблемы соотношения структуры ценностей и читательских предпочтений молодежи были разработаны подходы к определению понятия «культура чтения», ниже будет приведен анализ термина «структура ценностей».

Понятие структуры ценностей является родственным понятию ценности. Изучению данных понятий посвящены работы Д. А. Леонтьева, А. Маслоу, М. Рокича, С. Л. Рубинштейна, К. Грейвза, Ф. Знанецкого, Г. Оллпорта и др. При этом собственно определения дефиниции «ценности» разнятся в зависимости от той или иной научной направленности. Так, в психологии ценность определяется как значимость для людей тех или иных материальных, духовных или природных объектов, явлений, их соответствие основным потребностям общества и индивида [22]. С. Л. Рубинштейн утверждал, что ценность – это определенная значимость для человека чего-то в мире и только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира поведения [16]. В социологии

настаивают на том, что ценность – это свойство общественного предмета удовлетворять определенным потребностям социального субъекта (человека, группы людей, общества); при помощи ценности характеризуют социально-историческое значение для общества и личностный смысл для человека определенных явлений действительности [19]. С позиции культурологического подхода ценности – это компонент культуры. По мнению А. Г. Здравомыслова, мир ценностей – это сфера духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанностей [7].

В нашем исследовании, посвященном соотношению структуры ценностей и читательских предпочтений молодежи, нами использовано следующее определение ценности, сформированное М. Рокичем: ценность – это стойкое, длительное убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель (положение, структура) существования является лично или социально предпочтительным по отношению к противоположному (обратному) способу поведения или конечной цели существования [23]. Под структурой мы будем подразумевать некую иерархию ценностей.

В истории исследования ценностей было предложено множество различных классификаций ценностей, исходя из различных оснований. Ценности разделяют на социальные и личностные, которые могут нести в себе философский, социологический, психологический и даже физический аспекты [20]. Многие авторы считают, что общее количество ценностей, которыми обладает человек, сравнительно невелико (М. Рокич, Н. С. Розов, А. Маслоу, С. Шварц и В. Билски, Д. А. Леонтьев) [9; 22]. Все люди обладают одними и теми же ценностями (М. Рокич, Н. С. Розов, И. Гобри, А. Маслоу, С. С. Бубнова и В. Ю. Крылов, Н. Решер), например ценности выживания или самоопределения. Однако у разных авторов набор этих ценностей может быть различен и сгруппирован по-разному, так как, несмотря на то, что мы живем в условиях одной общей действительности и сталкиваемся с объектами и феноменами одной и той же реальности, в каждом конкретном случае люди разных социальных слоев в разные культурно-исторические периоды сталкивались с разными феноменами. Поэтому и ценности их от этого могут либо немного, либо значительно отличаться. Следовательно, одной единой концепции структуры, иерархии и классификации ценностей нет. Ценности можно разделить по силе влияния на различные сферы жизни и расположить

на разных уровнях (А. Маслоу, Н. Гартман, В. А. Ядов, С. С. Бубнова и В. Ю. Крылов). Расположение ценностей по уровням базируется на разных основаниях: долговечность – чем ценность более долговечна, тем на более высоком уровне она находится; приближенность ценности к социальному идеалу – чем ближе к идеалу, тем выше ценность [20].

Проведя сопоставительный анализ различных теорий классификаций ценностей, можно выделить следующие группы:

- осознаваемые / бессознательные (Э. Фромм);
- ценности как смысловые универсалии, позволяющие индивиду осознавать свое существование (В. Франкл);
- по месту в жизнедеятельности личности:
- желания/идеалы/самоопределение и нормативные/существующие / самосохранение (В. Момов, А. Маслоу, Ш. Шварц, У. Билски);
- по сфере проявления/направленности:
- социальные/материальные/духовные (Н. А. Бердяев, В. П. Тугаринов, Д. А. Леонтьев);
- по функциональному значению: терминальные / инструментальные (М. Рокич).

На основе проведенного анализа представленных теорий классификаций и определений понятия «ценность» в нашей работе мы решили опираться на подход, выдвинутый М. Рокичем: ценности будут рассматриваться как терминальные (предпочтительные конечные цели) и инструментальные (предпочитаемая модель поведения) [23]. В качестве инструментальных ценностей обычно рассматриваются личностные черты, помогающие человеку в жизни: аккуратность, воспитанность, чувство юмора, независимость – способность действовать самостоятельно, непримиримость к недостаткам в себе и в других. К терминальным ценностям обычно относят: активную деятельную жизнь, здоровье, любовь, материально обеспеченную жизнь, наличие верных и хороших друзей.

Сегодня проблема культуры чтения в России актуальна, на эту тему ведутся многочисленные дискуссии [18]. Целью нашего проверочного исследования являлось изучение ценностных установок современных россиян и выявление их различий в зависимости от культуры чтения респондентов с тем, чтобы сделать вывод о характере связей между культурой чтения и ценностной структурой молодежи. Полученные результаты смогут подтвердить или опровергнуть

гипотезу исследования, тем самым мы сможем судить о том, важна ли роль культуры чтения на формирование «здоровой» социальной личности со сформированной ценностной структурой. В дальнейшем эти данные можно использовать с целью формирования у подрастающего поколения «любви» к чтению, тем самым влияя на правильное формирование структуры ценностей личности.

Цель нашей работы состояла в раскрытии понятия «культура чтения» как фактора, влияющего на формирование структуры ценностей у молодежи. Существуют разные подходы к вопросу о влиянии ценностей на жизнедеятельность индивида. С одной стороны, ценности формируются уже в перинатальный период, следовательно, человек рождается с неким набором ценностных установок [3]. С другой стороны, в ходе жизни ценности могут формироваться, меняться, мигрировать и отрицать в зависимости от различных факторов: накопления энергии изменения; изменения за счет влияния энергии большей, чем внутренняя энергия ценности; словесного убеждения; создания необходимых ситуаций, требующих реакции человека; манипулятивного воздействия с целью косвенного изменения ценности; информирования – доведение до человека необходимой информации, способной повлиять на данную ценность [20]. Все факторы, влияющие на ценность, могут носить как положительный, так и отрицательный характер в зависимости от ситуации и ценности. Таким образом, мы не можем полностью отрицать обратного влияния «среды» на ценность, поэтому культура чтения может выступать в нашей работе как фактор, влияющий на структуру ценностей у молодежи.

В нашем исследовании была использована следующая процедура эмпирического исследования. Она включала в себя применение таких методик, как контент-анализ и анкетирование. Для исследования была составлена анкета, направленная на выявление читательских предпочтений и привычек таких, как скорость чтения, количество прочитанных за три месяца книг, предпочитаемый вид литературы. В проведенном исследовании скорость чтения выявлялась с помощью анкетных вопросов, где каждый респондент сам указывал, сколько книг он прочел за последние три месяца, т. е. скорость чтения не была зафиксирована.

Респондентами (читательской аудиторией) стали молодые люди – юноши и девушки в возрасте 15–28 лет, студенты вузов, работающая молодежь. В качестве испытуемых мы остановились на данной

выборке ввиду того, что молодежь возраста 15–25 лет сильнее подвержена информационному влиянию СМИ, родителей, друзей и сверстников, тем самым выбор их читательских предпочтений поддается влиянию извне, что в свою очередь ведет к иному формированию ценностной структуры [17]. В качестве источника получения первичных эмпирических данных использовалось авторское исследование. В качестве вторичных эмпирических данных были использованы материалы, обеспечивающие достоверность проводимого анализа, а именно: материалы печатных СМИ и материалы социологических исследований ВЦИОМ.

В данной работе был использован метод сбора первичной информации, основанный на использовании структурированной анкеты. Структурированная анкета, ответы на вопросы которой включают три варианта – да, нет, не знаю. В нее также могут входить вопросы-фильтры. Они могут использоваться для того, чтобы на некоторые вопросы анкеты ответили лишь те респонденты, которые удовлетворяют определенным критериям, а также закрытые вопросы (с двумя вариантами ответов: да/нет), полузакрытые (ответы да / нет, другое – где респондент может предложить свой вариант ответа) и открытые вопросы (не содержат вариантов ответов, а предлагают опрашиваемому самому сформулировать ответ на вопрос в свободной форме) [14]. В данном исследовании в качестве структурированной анкеты был взят анкетный опрос и его разновидность – анкетирование.

Составленная нами анкета состояла из 32 вопросов и являлась полузакрытой, поскольку в ней наряду с закрытыми вопросами были и открытые вопросы. Часть закрытых вопросов являлась альтернативными – в них можно было выбрать лишь один вариант из предложенных. Ко многим вопросам предлагался вариант ответа «другое», который предполагал свободное мнение респондента вне предложенных вариантов и позволял расширить наше знание о предмете.

Для получения информации о ценностной структуре использовалась методика, разработанная М. Рокичем и адаптированная В. А. Ядовым в работе «Стратегия социологического исследования: Описание, объяснение, понимание социальной реальности» [21, с. 153–157]. Данная рейтинговая методика состоит в том, что «обследуемым предлагается последовательно ранжировать 18 наименований терминальных ценностей – целей жизни и 18 наименований инструментальных

ценностей, т. е. ориентации на основные средства достижения жизненных целей». Индикаторами для данных показателей являлись ранги, присвоенные молодыми людьми каждой из перечисленных ценностных ориентаций.

Было опрошено около 150 человек. Процедура проведения исследования состояла в предоставлении респондентам анкет, их заполнении, в обработке и в анализе данных. Анкета исследования состояла из 32 вопросов, как уже говорилось выше, в которые входили такие вопросы: как вы проводите свое свободное время, как часто читаете, сколько книг прочли за последние три месяца, что предпочитаете читать – вид печатной и электронной продукции / жанр, какой любимый автор / книга, какое произведение оказало на вас наибольшее влияние, кто оказал наибольшее влияние на выбор книг, каково место и роль чтения в жизни. Также мы просили указать уровень собственной начитанности и заполнить таблицу ценностей согласно тест-опроснику Рокича.

В данном исследовании, посвященном культуре чтения как фактору формирования ценностной структуры молодежи, мы решили выяснить, как влияет чтение на ценности путем выделения двух групп на основе количества читаемых за три месяца книг. В группе I читали от 1–2 до 3–4 книг, в группе II – от 5 книг и более. Индивид, прочитывающий 1–4 книги за три месяца, считался мало читающим, а тот, кто читал 5–10 и более книг, относился к группе много читающих. На данной дифференциации мы выдвинули гипотезу: в двух группах сформированность структуры ценностей должна быть разной, так как чем больше человек читает, тем большее воздействие оказывают на него книги, тем богаче будет его жизненный опыт и, следовательно, структура ценностей будет меняться и будет отличной от структуры ценностей мало читающих людей. Для анализа нами были выбраны первые 5 ценностей терминальных и инструментальных, т. е. ценностей-целей и ценностей-способов действий (см. табл.).

В результате анализа установлено, что основное отличие по терминальным ценностям составляет наличие у группы II такого пункта, как «общественная направленность» – работа, признание и счастье других, из чего мы можем сделать вывод, что чтение активизирует и, возможно, формирует такую способность, как эмпатия по отношению к другим и социальную направленность личности. Основываясь

на результатах данных инструментальных ценностей, можно сделать вывод, что отличительной чертой является наличие «жизнерадостности» группы I и «смелости в отстаивании своего мнения» группы II. На наш взгляд, группы ориентированы на «профессиональный подход» к средствам достижения целей ввиду наличия у обеих групп таких качеств, как личные характеристики, дисциплина, образование. Если группа I при достижении целей использует «жизнерадостность», то группа II – «смелость», что может представлять собой некую форму целеустремленности, некую долю агрессии и напористости, вместе взятых. Таким образом, мы можем сделать вывод, что способы действия у двух групп отличаются – у группы I они мягче, у группы II – сильнее и тверже.

Таблица

Топ-5 терминальных и инструментальных ценностей

	Группа I	Группа II
Терминальные ценности	Любовь, счастливая семейная жизнь	Продуктивная и активная жизнь
	Самореализация (творчество, продуктивная жизнь)	Семья и любовь
	Мышление (познание, мудрость)	Познание и мудрость
	Здоровье	Здоровье
		Общественная направленность (работа, признание, счастье других)
Инструментальные ценности	Личные характеристики (честность, чуткость)	Личные характеристики (честность, терпимость)
	Дисциплина (ответственность, независимость, самоконтроль)	Образование (воспитанность, образованность)
	Жизнерадостность	Дисциплина (самоконтроль, независимость, исполнительность)
	Образование (воспитанность)	Смелость в отстаивании своего мнения

В данной статье были приведены различные подходы к понятию «культура чтения» и «ценность», даны определения, основные классификации и функции, обоснован используемый метод анкетного опроса и представлена анкета, а также рассмотрен тест-опросник Роккича. Полученные результаты проведенного нами исследования позволяют сделать следующие выводы.

Среднестатистически современный молодой человек (юноша/девушка), в возрасте 23–28 лет с высшим образованием, любит читать – считает это важным, но читает только в свободное время, хотя основное предпочтение в проведении досуга отдается любимым – Интернету и семье. Читает предпочтительно как печатные, так и электронные книги каждый день или несколько раз в неделю, прочитывая в среднем за три месяца 2–3 книги (71%). Любимый жанр литературы – фантастика (15%), профессиональная и психологическая литература (29%), что может повлиять на развитие личности, на ее самосовершенствование, развитие творческого мышления и воображения (этому способствует жанр фантастики). Классику современный молодой человек не забросил, читает ее наравне с современной прозой (50% и 50% соответственно). А вот книга, оказавшая наибольшее влияние, принадлежит перу классиков отечественной литературы и авторам психологического жанра, что также может сказаться на формировании ценностной структуры молодежи. Определяющими факторами, влияющими на выбор чтения, являются сами книги (15%) и ближайшее окружение (41%) – родственники (12%) и друзья (14%). Это опять-таки может влиять на формирование здоровой ценностной структуры молодого человека.

Молодые люди, прочитывающие за три месяца 5–10 и более книг (23%), ставят в топ-5 важных ценностей-целей «общественную направленность» в виде работы, признания и счастья других, а также смелость в отстаивании своего мнения как в способе действия, что в сумме может говорить о том, что чтение влияет на формирование ценностной структуры, а именно целеустремленности и социальной направленности, что может быть залогом положительного здорового развития личности как социального индивида.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бородина В. А.* Культура чтения – универсум развития личности и модернизация образования // *Культура чтения в контексте модернизации*

- Российской школы: материалы Второй науч.-практ. конф., 24 янв. 2003 г. – СПб., 2003. – С. 7–9.
2. *Воропаев А. Н.* Читатель и книга. Проблемы чтения в развитых зарубежных странах / А. Н. Воропаев, А. А. Столяров // Проблемы полиграфии и издательского дела. – 2005. – № 4. – С. 89–99.
 3. *Гроф С.* Области человеческого бессознательного. – М. : Изд-во Трансперсонального Института, 1997. – 457 с.
 4. *Добрынина Н. Е.* Черты духовной общности: рус. худож. лит. в чтении многонац. сов. читателя. – М. : Книга, 1983. – 112 с.
 5. *Дубин Б. В., Зоркая Н. А.* Чтение и общество в России 2000-х годов // Вестник общественного мнения. – 2008. – № 6. – С. 30–53.
 6. *Збаровская Н. В.* Информационная культура личности // Библиотечное дело. – 2005. – № 1. – С. 7–8.
 7. *Здравомыслов А. Г.* Потребности, интересы, ценности. – М. : Изд-во Политиздат, 1989 – 563 с.
 8. *Куно К.* Чтение во Франции. – М. : Рудомино, 1992. – 21 с.
 9. *Леонтьев Д. А.* Методика изучения ценностных ориентации. – М. : Смысл, 1992. – 17 с.
 10. *Мелентьева Ю. П.* Чтение: явление, процесс, деятельность / Отделение историко-филол. наук РАН; Науч. совет РАН «История мировой культуры». – М. : Наука, 2010. – 182 с.
 11. *Набатова М. Б.* Чтение и читательские интересы в исследованиях 90-х годов // Мир библиотек сегодня. – 1995. – Вып. 2. – С. 13–21.
 12. *Пантюхова Т. В.* Читательская культура в обществе коммуникаций // Библиотековедение. – 2008. – № 3. – С. 61–64.
 13. *Примаковский А. П.* О культуре чтения: методы самостоятельной работы с книгой в свете научной организации умственного труда. – М. : Книга, 1969. – 157 с.
 14. Рабочая книга социолога / под общ. ред. Г. В. Осипова. – 3-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 343 с.
 15. *Раввинский Д. К.* Чтение в контексте времени // Что мы читаем? Какие мы?: Сб. науч. тр. – СПб., 1993. – С. 9–15.
 16. *Рубинштейн Л. С.* Основы общей психологии: в 2 т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1989. – 370 с.
 17. *Самохина М. М.* Социально-психологические аспекты чтения молодежи // Вестник Библиотечной Ассамблеи Евразии. – 2004. – Вып. 4. – С. 56–60.
 18. *Хабко Е. Д., Соколова Т. В.* Читатель, как объект исследования // Научные и технические Библиотеки. – 1996. – № 6. – С. 15–27.
 19. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности: основные положения, исследования и применение. – СПб. : Питер, 2011. – 606 с.

20. *Эриштейн Л. Б.* Запретная теория ценностей: Психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов. – СПб., 2008. – 100 с.
21. *Ядов В. А.* Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – 3-е изд., испр. – М.: Омега-Л, 2007. – 567 с.
22. *Яницкий М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.
23. *Rokeach M.* The nature of human values. – N. Y.–L., 1973. – 73 p.

УДК 159.9.072

М. М. Абдуллаева

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: mehirban@rambler.ru

СЕМАНТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАБОТЕ И ОТДЫХЕ В ОБРАЗЕ МИРА ПРОФЕССИОНАЛОВ

Статья посвящена описанию семантических характеристик представлений о работе и отдыхе специалистов, относящихся к разным по предмету труда профессиям – химиков-аналитиков и врачей. Основная идея исследования базируется на положении о том, что содержание профессиональной деятельности отражается в смысловых категориальных структурах, определяющих особую типизацию объектов мира, характерных для конкретного «мира профессии». Целью работы стал поиск семантических признаков изучаемых представлений, которые описывают субъективный смысл работы и отдыха разных специалистов и могут служить основанием для разработки программ психологической поддержки их труда.

Ключевые слова: образ мира; профессионалы; субъективная семантика; представления; психосемантический подход; работа; отдых; врачи; химики-аналитики; семантический дифференциал.

Abdullaeva M. M.

Ph.D., Associate Professor of Psychology and Pedagogic Antropology
Department, MSLU

SEMANTICS OF WORK AND REST REPRESENTATIONS IN WORLD IMAGE OF DIFFERENT PROFESSIONALS

This article is devoted to a description of semantic characteristics of work and rest of – analytical chemists and doctors. The key idea of the research is based on the content of professional activity that is reflected in semantic categorical structures defining special typification of world objects that are peculiar to the certain «world of a profession». The aim of the work was to search semantic signs of representations which describe subjective sense of work and rest of different experts, and can serve as a basis for development of psychological support programs of their work.

Key words: image of world; professionals; subjective semantics; representations; psychosemantic approach; work; rest; physicians; analytical chemists; semantic differential.

Введенное в психологию А. Н. Леонтьевым (1983) интегральное понятие «образ мира» иллюстрирует общепринятое положение об опосредованном и обобщенном характере восприятия и сознания,

когда реакция субъекта на внешнее воздействие зависит от сложившихся структур его опыта, от сформировавшегося под его влиянием «взидения» мира и себя в нем [14]. Образ мира, несмотря на отсутствие строгих его определений, является продуктивным для объяснения поведения человека, в нем расставлены «акценты значимости» событий, действий, предметов, которые определяются в ходе его жизнедеятельности. И тогда становится понятным, почему реакция человека зависит не столько от силы стимула, сколько от того значения, которое придается этому стимулу. Особый интерес в этом контексте приобретает изучение содержания образа мира профессионалов, деятельность которых, с одной стороны, социально регламентируется определенными ценностными ориентациями, ограничивается предметом, обеспечивается специальными средствами труда, с другой – в каждой составляющей приобретает для специалиста свой субъективный смысл.

Проблема соотношения объективно заданного и субъективно принятого – одна из важнейших в профессиональном обучении и в освоении определенной трудовой области [12]. Различная степень совпадения требуемого и исполняемого может описывать и высоты мастерства в работе, и быть признаком профессиональной деформации, в которой деятельность осуществляется по искаженным нормам¹. О приобретении профессионалами особого взгляда на мир, выражающемся в особом способе категоризации и классификации его объектов, говорят данные исследований, направленных на изучение семантических характеристик структур профессионального опыта [4]. Так, в работе И. Б. Ханиной (1986) было отмечено, что студенты-медики после прослушивания и сдачи курса по эндокринологии стали оценивать прекрасных женщин с полотен Джотто и Рубенса как «носительниц» эндокринной патологии [19]. А. Г. Шмелев (1983) отмечает, что свойство «сыпучесть» будет в более тесных системных связях с солью и сахаром у повара, с цементом и песком – у строителя. Организация индивидуального опыта по семантическому принципу закономерно приводит к изучению его ведущих составляющих – значению, которое усваивается, и смыслу, который приписывается «объектам» мира субъектом труда в ходе его профессиональной деятельности. Несовпадение содержания общепринятого значения («значения для всех», являющегося основой для взаимопонимания и отвечающего за

¹ См. подробнее [9].

саму возможность осуществления совместной деятельности) и личностного смысла («значения для меня», несущего «следы деятельностей»), расставляющих акценты и определяющих индивидуальные особенности в восприятии мира) привело к рождению психосемантики, методология которой применима к изучению «объектов» любой природы¹.

Универсальность применимости семантических исследований к самым разным областям человеческой жизнедеятельности позволяет обратиться к изучению субъективного смысла, актуализируемого в системе профессиональной деятельности, в частности к рассмотрению соотношений конструкторов «работа» и «отдых» в представлениях трудящегося человека. В настоящее время можно выделить два основных подхода к их изучению. Первый предполагает рассмотрение «труда» и «отдыха» как последовательного сочетания периодов рабочих нагрузок и восстановления потраченных ресурсов, которое лежит в основе поддержания трудоспособности человека и возможности его дальнейшего профессионального развития [13; 15]. И, исходя из этого подхода, мы можем предположить существование в субъективном мире содержательной антонимии «труд – отдых» по целевым функциям, которые им предписываются. Второй подход предполагает рассмотрение «труда» и «отдыха» как «самостоятельных», необязательно связанных друг с другом измерений бытия современного человека, вносящих свой вклад в общую «удовлетворенность жизнью» и обеспечивающих определенный уровень ее качества². И тогда смысловая «оформленность» и проработанность конструкторов «труд» и «отдых» в представлениях человека могут быть своего рода диагностическими показателями психологической (эмоциональной и операциональной) наполненности его жизнедеятельности в целом.

Основная цель исследования заключалась в выделении семантических характеристик сложившихся представлений о «работе» и «отдыхе» у профессионалов как характеристик «мира профессии» (по Е.Ю. Артемьевой, 1999), предполагающего существование особой устойчивой категориальной сетки типизации и интерпретации стоящих перед человеком задач и проблем [2].

Основное предположение состояло в том, что семантические характеристики представлений о работе и отдыхе, несмотря на

¹ См. подробнее [10].

² См. подробнее [8; 17].

общекультурную составляющую этих представлений, у специалистов разнонаправленных по предмету труда областей, будут качественно различаться. Проверка этой гипотезы предполагала, на наш взгляд, соблюдение двух условий:

1) *привлечение респондентов, относящихся к представителям разных профессиональных областей*, для получения сходств (ввиду существования общепринятого понимания оцениваемых объектов) и различий (в силу специфичности профессионального труда и разного жизненного опыта наших респондентов) в описаниях работы и отдыха. Поэтому в качестве респондентов нами были привлечены представители двух типов профессий по предметному содержанию – технономической (химики-аналитики) и соционимической (акушеры-гинекологи) [11]. «Парадокс тут в том, что хотя деятельность, вообще говоря, – важное условие именно адекватного знания о мире, в то же время оказывается, что «делатели», профессионалы очень по-разному представляют и объектную и субъектную реальности» [11, с. 196];

2) *выбор адекватного цели методического инструмента*. Для изучения особенностей структур субъективного опыта человека используются разнообразные методы (анализ биографических данных, интервью, экспертные оценки, тестирование и т. п.), дающие разный коэффициент надежности получаемой информации. Основная проблема, ограничивающая их применение в нашей работе, связана с необходимостью получения пристрастного, субъективного описания предлагаемых объектов – работы и отдыха, со стремлением получить смысловые оттенки, которые выделяются в их семантике нашими респондентами. Адекватным этой задаче является психосемантический подход, позволяющий эмпирически описывать сложившиеся смысловые структуры через связи данного значения с другими в сознании субъекта. «Всякое значение психологически может быть одновременно представлено как определенная точка (область) в пространствах предметов, операций и эмоций» [20, с. 29], что позволяет получить интересные по содержанию данные, описывающие представления человека о работе и отдыхе.

Исследование проводилось на выборке¹, состоящей из двух профессиональных групп:

¹ Сбор данных осуществлялся Н. А. Котко – выпускницей факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова (2013).

1) химики-аналитики крупной фармакологической фирмы – далее «химики» (n=27), средний возраст – 51,4 года, стаж – от 5 до 16 лет;

2) акушеры-гинекологи крупного научно-исследовательского медицинского центра – далее «врачи» (n=28), средний возраст – 38,3 года, стаж от 3,5 до 26 лет. Всего в исследовании приняло участие 55 человек, из них 48 женщин.

До этапа сбора данных был проведен профессиографический анализ профессиональной деятельности респондентов с целью получения дополнительной информации о трудовых задачах и требованиях, предъявляемых работникам.

Химики-аналитики являются представителями технономических специальностей, основной предмет деятельности которых объекты «неживой» природы, манипулирование которыми происходит при помощи технических, механических средств. Основное содержание их деятельности заключается в подборе необходимых веществ в заданном количестве и создание коллекции химических веществ сухом или в растворенном виде с требуемыми заказчиком структурой и свойствами. Работа монотонна, однообразна, выполняется в одном положении на стационарном рабочем месте, оснащенный весами и компьютером, в который заносится время и номер фасовки, время каждой рабочей операции строго фиксируется. Респонденты, принявшие участие в исследовании, являются представителями низшего иерархического звена организации. Однако беседа с ними показала, что у всех присутствует понимание высокой значимости правильности и точности их работы в цепочке создания новых химических препаратов. Кроме того, работа группы осуществляется в одном помещении, поэтому в данном отделе высоко ценятся не только ответственные, внимательные, устойчивые к монотонии, но и спокойные, доброжелательные, общительные специалисты.

Основной контингент, с которым работают врачи, принявшие участие в нашем исследовании, – это женщины разных возрастов с различными по степени тяжести патологиями, сопровождающимися различными симптомами и эмоциональными переживаниями. Постоянная нагрузка на коммуникативную сферу, необходимость сопереживания, высокая ответственность единодушно признаются риск-факторами, обуславливающими появления профессиональных деформаций, в частности выгорания, у представителей социономических специальностей, к которым относятся врачи [7]. Диагностика, связанная с осмотром и забором анализов, терапия или хирургическое

вмешательство, последующее ведение пациентов являются основными трудовыми задачами врачей. Одно из основных требований к медикам – длительное многоэтапное обучение, продолжающееся и в течение самостоятельной работы в виде обязательного прохождения курсов повышения квалификации, необходимого, в частности, для получения категории.

Методики исследования. Респондентам предлагалось дать свободные ассоциации на слова «работа» и «отдых», а затем оценить их по шкалам 14-шкального семантического дифференциала (СД) Ч. Осгуда в модификации Е. Ю. Артемьевой (1999) [2; 21]. По всей выборке было получено 273 неповторяющихся ассоциаций на «работу» и 295 – на «отдых». Причем, общее количество слов, описывающих работу и отдых, у врачей и химиков практически было равным.

Для анализа полученных словарей было использовано несколько вариантов анализа:

- 1) частотный анализ полученных ассоциаций;
- 2) классический контент-анализ с выделением следующих категорий для описания «работы»:
 - *место и время* – «утро», «рано вставать», «метро» и т. п.;
 - *орудия и средства труда* – «весь», «шпатели», «шприц» и т. п.;
 - *эмоции, связанные с трудом* – «весело», «скучно», «надоело» и т. п.;
 - *материальные мотивы труда* – «деньги», «дает средства к существованию» и т. п.;
 - *общение на рабочем месте* – «коллектив», «общение» и т. п.;
 - *требования к субъекту труда* – «ответственность», «внимательность», «сосредоточенность» и т. п.;
 - *саморазвитие* – «учеба», «достижение» и т. п.;
- 3) классический контент-анализ с выделением следующих категорий для описания «отдыха»:
 - *содержание отдыха* – «прогулка», «поездка», «рыбалка» и т. п.;
 - *атрибуты отдыха* – «солнце», «море», «лыжи» и т. п.;
 - *указание на других людей* – «друзья», «дети» и т. п.;
 - *эмоции, связанные с отдыхом* – «весело», «наконец-то!», «расслабление» и т. п.;
 - *временная длительность отдыха* – «короткий», «длительный» и т. п.);
- 4) лексический анализ словаря ассоциаций.

Семантические характеристики работы. Частотный анализ полученных словарей свободных описаний показал, что «работа» у химиков чаще всего вызывала следующие ассоциации – «общение, деньги, труд, усталость, тяжелая», у врачей – «деньги, любимая, умная, добрая, удовольствие». Можно допустить, что в строго регламентированной по времени и производительности работе химиков «общение» является одним из способов преодоления негативных функциональных состояний. Для врачей «работа» носит в целом позитивный характер. Попадание «денег» в группу самых частотно возникающих ассоциаций в обеих группах может подчеркивать значимость работы как основного источника материального жизнеобеспечения, а также быть поводом для размышления о «справедливости» оплаты труда наших специалистов.

Наибольшее количество ассоциаций, возникших на тему «работа», у химиков относилось к категории «эмоции, связанные с работой», из 77 слов 43 носили позитивный характер, 34 – отрицательный. Несмотря на объективную монотонность и «скудность» работы, субъективное видение работы не обязательно сопровождается негативной эмоциональной окраской. Особенностью ассоциаций врачей является более полная представленность категории «саморазвитие» и по количеству, и по разнообразию слов.

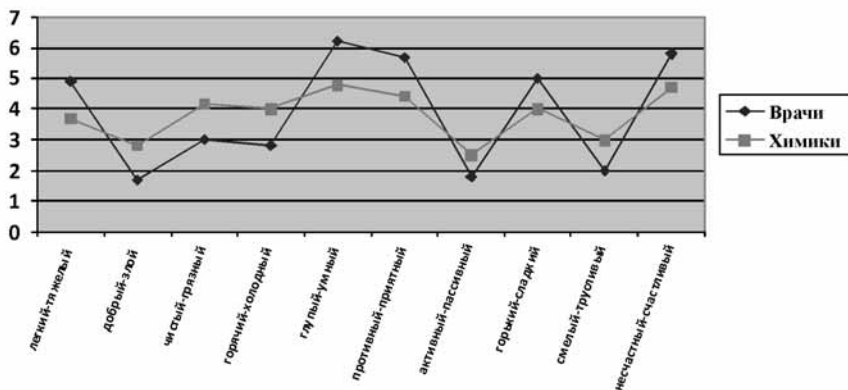


Рис. 1. Статистически значимые различия по критерию Манна-Уитни в оценках «работы» по шкалам СД, полученных на выборках врачей и химиков

Интересно, что хотя семантика ассоциаций на работу у химиков более негативная по сравнению с врачами, что подтверждают и оценки

по шкалам СД, врачи описывают свою работу статистически значимо как более тяжелую (рис. 1). Химики в среднем считают свою работу легкой и грязной, врачи – тяжелой, но чистой.

Применение лексического анализа к полученному словарю описаний – дань традиционным методам анализа текста, принятым в лингвистике с точки зрения формального языка, позволяющим «очистить» результаты от субъективности исследователя. Каждая лексическая группа выполняет свою смысловую и синтаксическую функцию. Существительное выступает в роли подлежащего или дополнения, обычно передающего идею главного предмета в предложении. Это та часть речи, с которой начинается освоение языка, когда слова для ребенка – это, прежде всего, имена предметов. Это первый, «элементарный» уровень, который может срабатывать автоматически. Неслучайно в инструкции на свободные ассоциации есть специальное указание на запрет называть то, что можно увидеть вокруг. Остальные части речи – глаголы, прилагательные, причастия, наречия и др. – являются предикатами основной идеи, отвечающими за отдельный ее аспект. Глаголы описывают предложенную тему в терминах действия и активности, причастия – особые формы глагола и обозначают признак предмета по действию. Прилагательные выражают признак предмета, эмоциональное отношение к описываемому объекту [18]. Богатство лексики – один из признаков общей образованности человека, его умения отмечать нюансы и оттенки в состояниях, свойствах окружающего мира.

Как показали исследования, атрибутивный характер описания стимулов при помощи существительных свойств специалистам, работающим преимущественно с техническими системами [5]. Хотя значимых различий получено не было, химики, по сравнению с врачами, предпочитают «назывательный» способ описания своей работы – «труд, основа, плашки, пробирки, коллектив, доход, усталость, перерыв» и т. п. Врачи статистически значимо чаще (по критерию Манна-Уитни на уровне значимости 0,05), чем химики, в ассоциациях на свою работу используют прилагательные и причастия – «любимая, интересная, тяжелая, поглощающая, понимающая, насыщенная» и др., выражающие их эмоциональное отношение к ней (рис. 2). В ранее проведенных исследованиях было показано, что в качестве «замещающей реальности» для социомомов выступает мир «одушевленных» предметов. Медики, учителя, психологи с легкостью

«очеловечивают» предлагаемые для описания стимулы, приписывая им антропоморфные характеристики [1; 3]. Более частое использование врачами, по сравнению с химиками, глаголов и наречий, на наш взгляд, отчасти отражает их более активную позицию в работе, которая может выражаться и в большей свободе перемещений, и в более широком выборе типа решаемых трудовых задач.

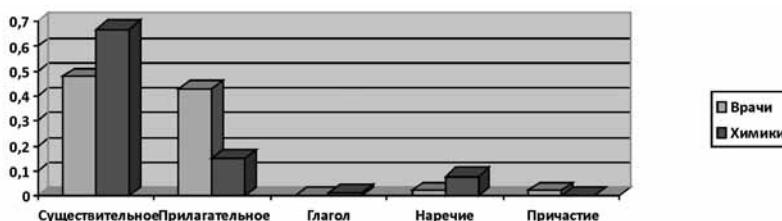


Рис. 2. Относительная частота использования лексических групп в описаниях работы врачами и химиками

Таблица 1

Результаты факторного анализа оценок «Работы» по шкалам СД на выборке врачей

1-й фактор 37,1%	2-й фактор 17,9%	3-й фактор 9,8%	4-й фактор 8,2%
Несчастный – счастливый (0,866), добрый – злой (-0,822), глупый – умный (0,796), противный – приятный (0,694), горький – сладкий (0,678), сытый – голодный (-0,636), смелый – трусливый (-0,624), твердый – мягкий (0,568)	Активный – пассивный (0,819), горячий – холодный (0,814), быстрый – медленный (0,571)	Чистый – грязный (-0,864), старый – молодой (0,746)	Легкий – тяжелый (-0,895)
Условное обозначение факторов			
Эмоционально- когнитивная оценка работы	Активность специалиста	Специфичность рабочей ситуации	Тяжесть работы

Проведенный факторный анализ с учетом условно допустимой размерности корреляционной матрицы оценок по шкалам СД, описывающий 73,1 % всей дисперсии данных выборки врачей, подтвердил выделение степени тяжести работы в отдельный фактор (табл. 1).

Первый фактор, объясняющий порядка 37% всей дисперсии данных, содержит эмоциональную оценку работы и составлен двумя полюсами. Один полюс содержит в основном негативные описания – «злой, голодный, трусливый, несчастный, глупый, противный, горький», противоположный – позитивные. Интересно, что в шкале «твердый – мягкий» полюс «твердости» у врачей носит отрицательные коннотации. Второй фактор, обозначенный нами как «Активность специалиста», описывает скорость и энергичность «работы», которая врачами дополняется полюсом «горячий». Третий фактор в описании работы у врачей, на наш взгляд, отражает специфичность рабочей ситуации, связанной с пациентами.

Факторный анализ оценок «работы» по шкалам СД на выборке химиков дал 5-факторное решение, описывающее 83,7% общей дисперсии данных. В нем так же, как и у врачей, дается описание активности и быстроты работника, общая эмоциональная оценка работы, специфические особенности рабочей ситуации. Но, в отличие от врачей, у химиков есть интересные «склейки» шкал в один фактор, например шкала «твердый – мягкий» с обратным знаком сочетается со шкалой «легкий – тяжелый». Профессиографический анализ содержания деятельности химиков-аналитиков показал, что их основной задачей является дозированное взвешивание разных препаратов, возможно в этом четвертом факторе отражается, скорее, эта особенность работы, а не ее трудность, как у врачей.

Описание «работы» у химиков по шкалам СД более строго структурировано. Первый фактор мы обозначили как доминирующее рабочее состояние, которое может быть «горячим, сладким, счастливым, смелым» или напротив – «холодным, горьким, несчастным, трусливым». Интересная склейка шкал во втором факторе, с одной стороны – «сытый, молодой, умный», с другой – «голодный, старый, глупый», позволяет предположить, что в нем нашла выражение проблема «возраста» работников. В этом отделе работают в основном женщины предпенсионного и пенсионного возраста, всего 5 человек в коллективе младше 50 лет. Эта работа в силу ее невысокой

оплаты, монотонности, строгой стандартизации трудовых процессов малопривлекательна для молодых, амбициозных людей. Но работники старшего возраста описывают ее, скорее, как «добрую, чистую, приятную» (см. фактор 3 в табл. 2).

Таблица 2

**Результаты факторного анализа оценок «Работы»
по шкалам СД на выборке химиков**

1-й фактор 43,9 %	2-й фактор 13,9 %	3-й фактор 10,1 %	4-й фактор 8,07 %	4-й фактор 7,7 %
горячий – холодный (-0,823), горький – сладкий (0,805), несчастливый – счастливый (0,741), смелый – трусливый (-0,550)	сытый – голодный (-0,761), старый – молодой (0,756) глупый – умный (0,697)	добрый – злой (0,826), Чистый – грязный (0,766), противный – приятный (-0,639)	твердый – мягкий (-0,815), легкий – тяжелый (0,789)	быстрый – медленный (0,848), активный – пассивный (0,838)
Условное обозначение факторов				
<i>Доминирующее состояние на работе</i>	<i>«Возрастные» особенности работы</i>	<i>Эмоциональная оценка работы</i>	<i>Специфика тяжести работы</i>	<i>Активность специалиста</i>

Семантические характеристики отдыха. На «отдых» химики чаще всего дают следующие ассоциации – «море, друзья, солнце, поездки, природа», врачи – «море, активный, горы, интересный, сон, веселый». Респонденты обеих выборок, отдыхая, предпочитают сменить обстановку, но если химики, скорее, перечисляют некоторые обязательные или желательные атрибуты отдыха – природа, наличие друзей рядом и т. п., то врачи дают и содержательную оценку отдыха (активный, интересно, веселье), причем без акцента на социальное окружение. Возможно, накопившаяся усталость медиков от работы, связанной с интенсивным общением с пациентами и коллегами, предполагает уединенный семейный отдых, не требующий напряженной коммуникации. Семантика «отдыха» отчасти отражает специфику

трудовой деятельности специалиста по принципу дополнения или восполнения того, чего не хватает на работе.



Рис. 3. Статистически значимые различия по критерию Манна-Уитни в оценках «отдыха» по шкалам СД, полученные на выборках врачей и химиков

Были получены статистически значимые различия в оценках «отдыха» по четырем шкалам СД, для врачей отдых оказался более «добрый, сытый, приятный и сладкий», чем для химиков (см. рис. 3). Если «работа» химиками и врачами оценивалась различным образом по десяти шкалам СД из 14, то в описании «отдыха» респонденты обеих групп более единодушны. Возможно, в этом факте отражается общекультурное понимание ценности отдыха, его коннотации в целом позитивны.

В словаре свободных ассоциаций на «отдых» очевидна тенденция химиков апеллировать к классу существительных – «море, дача, телевизор, собака, трава, книги, музей» и др. Хотя общее количество слов-ассоциаций на «отдых» примерно равно (108 слов у химиков и 118 – у врачей), было получено больше значимых различий по лексическим группам (см. рис. 4).

Наиболее значимо часто употребляемая категория ассоциаций на тему отдыха – «атрибуты отдыха» (83 слова) Указание атрибутов характерно для техноцентрированных специальностей, так как для них важны в первую очередь конкретные признаки объектов [3]. Интересно, что значимые различия на уровне 0,001 между профессиональными группами респондентов были получены по семантической категории «длительность отдыха». Врачи «озабочены» временной характеристикой отдыха – «постоянный, много свободного времени, периодический, мало, короткий, долгий, быстрый и т. п.», тогда как у химиков эта категория вообще не представлена.

Врачи выражают эмоциональное отношение к отдыху в основном с помощью прилагательных («веселый», «классный», «интересный») и наречий («весело», «здорово», «легко», «спокойно», «уютно», «хорошо», т. е. апеллируют к собственному состоянию). Химики часто используют для этого глаголы («продлить!»), «почувствовать себя человеком», «выспалась», «загорела», «что делать-то?»), которые служат для обозначения действий или активности «состояний» [6]. Можно предположить, что отдых у химиков является ресурсом, необходимым не только для восстановления сил, но и для приведения себя в «активное» состояние. Для врачей отдых – временной промежуток, который они стараются наполнить положительно окрашенными эмоционально значимыми событиями, в результате которых будет достигнуто определенное приятное состояние «уюта», «спокойствия» и «легкости».

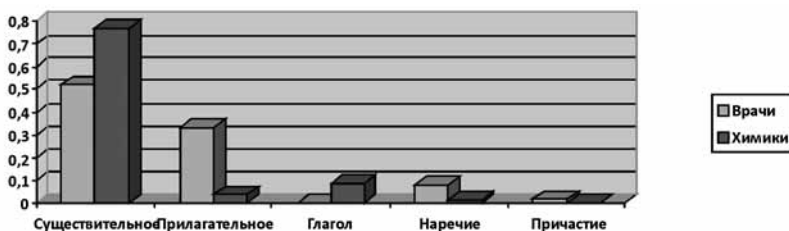


Рис. 4. Относительная частота использования лексических групп в описаниях отдыха врачами и химиками

Факторный анализ оценок отдыха врачами по шкалам СД выделил 4 фактора. Отметим, что врачи в отличие о химиков имеют более «детализированное» представление об отдыхе. Согласно шкалам, вошедшим в первый фактор, врачи предпочитают активный отдых, так как если он пассивный, то «противный, несчастный, горький». Доминирующее состояние у врачей во время отдыха – «сытый, добрый, чистый, горячий». Третий фактор подтвердил негативные коннотации шкалы «твердый – мягкий» для этой группы респондентов. Самую большую нагрузку в четвертом факторе в описаниях отдыха врачами получила шкала «глупый – умный». Мы предположили, что высокая степень умственных нагрузок во время отдыха делает его для врачей медленным и тяжелым. Возможно, для переживания полноценности отдыха, сопровождающегося исключительно приятными чувствами, врачи стремятся избегать интеллектуального напряжения.

Таблица 3

**Результаты факторного анализа оценок «Отдыха»
по шкалам СД на выборке врачей**

1-й фактор 25,2 %	2-й фактор 22,9 %	3-й фактор 11,8 %	4-й фактор 10,6 %
Противный – приятный (0,919), несчастный – счастливый (0,907), горький – сладкий (0,782), активный – пассивный (-0,754)	Сытый – голодный (0,864), добрый – злой (0,795), чистый – грязный (0,783), горячий – холодный (0,587)	Твердый – мягкий (0,848), старый – молодой (0,661)	Глупый – умный (0, 654), быстрый – медленный (-0,646) легкий – тяжелый (0,472)
Условное обозначение факторов			
Эмоциональная оценка активности отдыха	«Состояние» отдыхающего	«Физические» характеристики	Оценка умственных нагрузок

Таблица 4

**Результаты факторного анализа оценок «Отдыха»
по шкалам СД на выборке химиков**

1-й фактор 32,3 %	2-й фактор 21,2 %	3-й фактор 14,3 %
Глупый – умный (0, 903), добрый – злой (-0,805), чистый – грязный (-0,795), твердый – мягкий (0,738), старый – молодой (0,730), горький – сладкий (0,647), противный – приятный (0,638)	Активный – пассивный (0,782), горячий – холодный (0,724), легкий – тяжелый (0,703), несчастный – счастливый (-0,698)	Быстрый – медленный (-0,785), смелый – трусливый (0,676), сытый – голодный (0,864)
Условное обозначение факторов		
Интеллектуальная составляющая отдыха	Активность отдыха	«Физические» характеристики отдыха

Первый фактор в описаниях отдыха у химиков условно обозначен «Интеллектуальная составляющая отдыха» по шкале

«глупый – умный», получившей самую большую нагрузку. Если отдых у химиков «умный», то он и «добрый, чистый, мягкий, молодой, сладкий, приятный». В отличие от врачей, химики страдают от монотонии и от однообразной работы, поэтому во время отдыха смена деятельности сопровождается и серьезным наполнением. Так же как и врачи, химики описывают активный отдых как «горячий, легкий и счастливый». Третий фактор составлен любопытным перечнем шкал, у химиков «быстрый» отдых – «трусливый и голодный», а «медленный» – «смелый и сытый». Возможно, это связано с тем, что в работе химиков, жестко контролируемой по времени и производительности, не предусмотрены короткие перерывы. Организаторам производства стоит подумать о выделении в рабочем процессе кратких периодов для отдыха, когда можно отойти от стола, выпить чаю, кофе, чтобы работники не делали это украдкой, боясь навлечь на себя гнев начальства.

Если СД фиксирует общее коннотативное пространство оценок, то словарь свободных ассоциаций отражает субъективный, личностный смысл, приписываемый респондентами стимулам. Лексический анализ по формальным признакам это подтверждает. Представления химиков о работе более структурированы, тогда как у врачей более структурировано представление об отдыхе.

Таким образом, специфика трудовой деятельности, особенности профессиональных задач, выполняемых нашими респондентами, находят свое отражение в субъективной семантике представлений о работе и отдыхе. Результаты проведенного сравнительного анализа данных, полученных на группах, относящихся к «техномам» и «социономам», позволяют дополнить информацию об объективно заданном режиме и содержании работы и об отдыхе субъективными представлениями профессионалов об этих конструктах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абдуллаева М. М.* Семантические характеристики профессиональной направленности медиков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1993. – 22 с.
2. *Артёмьева Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики. – М.: Смысл, 1999. – 350 с.
3. *Артёмьева Е. Ю., Вяткин Ю. Г.* Психосемантические методы описания профессии // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 127–133.

4. *Артемьева Е. Ю., Серкин В. П., Стрелков Ю. К.* Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи // Мышление, общение, опыт. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1983. – С. 99–108.
5. *Артемьева Е. Ю., Урунтаева Г. А.* Изучение структур субъективного опыта в условиях неопределенных методик // Мышление, общение, опыт. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1983. – С. 108–113.
6. *Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И.* Современный русский язык. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
7. *Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. А.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
8. *Зариковский Г. М.* Качество жизни населения России: Психологические составляющие. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.
9. *Зеер Э., Сыманюк Э.* Психология профессиональных деструкций. – М.: Академический проект; Деловая книга, 2005. – 240 с.
10. *Искусствовметрия: Методы точных наук и семиотики.* – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 368 с.
11. *Климов Е. А.* Введение в психологию труда. – М.: ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
12. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
13. *Кузнецова А. С.* Работа и отдых современного человека: ресурсы саморегуляции // Спор с самим собой. – М.: Калвис, 2007. – С. 113–148.
14. *Леонтьев А. Н.* Образ мира // Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251–261.
15. *Лузянина М. С.* Отдых в системе ценностей трудящегося человека // Вестник МГОУ. Психологические науки. – 2009. – № 2. – С. 125–134.
16. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. – М.: Эксмо, 2010. – 480 с.
17. *Селигман М.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. – М.: София, 2006. – 368 с.
18. Современный русский литературный язык. – М.: Юрайт, 2010. – 916 с.
19. *Ханина И. Б.* Семантические факторы обучающего общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 22 с.
20. *Шмелев А. Г.* Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 158 с.
21. *Osgood Ch.* The nature and measurement of meaning // Psychol. Bull. – 1952. – V. 49 (3). – P. 197–237.

